UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

MARIA CLARA MAXIMIANO DE OLIVEIRA

A POLÍTICA NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL (2019-2022): UM "TEMPO DE DESAPRENDER"

Juiz de Fora
2026

MARIA CLARA MAXIMIANO DE OLIVEIRA

A POLÍTICA NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL (2019-2022): UM "TEMPO DE DESAPRENDER"

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como parte das exigências para a obtenção do título de Licenciada em Pedagogia, no âmbito da Universidade Federal de Juiz de Fora, sob orientação do Prof. Dr. Juliano Guerra Rocha.

Juiz de Fora/MG, janeiro de 2026.

BANCA EXAMINADORA

_____

Prof. Dr. Juliano Guerra Rocha
Universidade Federal de Juiz de Fora
Orientador

_____

Prof. Dr. André Silva Martins
Universidade Federal de Juiz de Fora
Avaliador

_____

Prof. Dr. Rubens Luiz Rodrigues
Universidade Federal de Juiz de Fora
Avaliador

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por abrir os caminhos que me trouxeram até este momento, pela sabedoria concedida para realização deste trabalho e por inspirar no meu coração o desejo pelo trabalho com a educação, lugar de luta, de conhecimento e de descoberta diária.

Agradeço à minha família, à minha mãe Sueli, que é minha maior incentivadora e idealizadora de todos os meus sonhos, minha inspiração de força. Agradeço também ao meu pai, José Carlos, cujo trabalho incansável sempre me inspirou a seguir em frente. Aos meus irmãos Luciana, Giovanni e Marcus Vinícius, que desde a minha infância me apoiaram e tornaram o meu caminho mais leve e alegre. Ao Fernando, que demonstrou todos os dias com seu amor calmo e tranquilo, a motivação necessária para que eu acreditasse em mim mesma.

Às minhas amigas que conheci na Universidade, que tornaram esses anos mais divertidos e empolgantes, por meio das muitas trocas e conversas que tivemos. Agradeço também às minhas amigas de infância que desde a minha aprovação no vestibular, estiveram ao meu lado, me incentivando e torcendo por mim.

Ao meu orientador, professor Juliano Guerra Rocha, cuja amabilidade e calmaria me permitiram concluir este trabalho com júbilo. Agradeço por sua paciência, seu companheirismo e sua disponibilidade em reformular ideias. Seu amor pelo trabalho que realiza é fonte de inspiração para mim.

Aos professores André Martins e Rubens Luiz, que por meio de seus trabalhos, revelam grande comprometimento com a política educacional, cumprindo um importante papel de fornecer uma formação ética e crítica para as pedagogas, mas que, além deste papel, contribuem de forma significativa para um olhar humano diante da sociedade. A dedicação e o empenho de vocês me impulsionam a permanecer neste caminho.

Agradeço a todos os professores com quem tive oportunidade de aprender durante esses anos e que deixaram um pouco de si na minha construção enquanto professora: os professores da UFJF e do Colégio de Aplicação João XXIII, dos quais fui aluna e bolsista em projetos acadêmicos; os professores da rede pública e rede particular, nos muitos estágios obrigatórios e não obrigatórios; e aos professores da Universidade do Algarve, onde fui aluna por alguns meses durante a minha graduação.

Por fim, agradeço a todas as crianças, adolescentes, adultos e idosos que pude conhecer e que me alcançaram através dos projetos dos quais participei durante a graduação. A troca viva e real com os educandos reafirmou em mim a certeza de onde quero estar.

“Educação não se faz do gabinete. Lá não estão os professores e os alunos. A educação está na relação dialógica entre educadores e educadores, estudantes e estudantes, e educadores e estudantes.”

Miguel Arroyo

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Colaboradores para a escrita do "Caderno da PNA"..... 19
Quadro 2. Referências teóricas do caderno da PNA..... 24

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Site do programa Tempo de Aprender……..……... 42
Figura 2. Identificação de aliterações: material gráfico de literacia…….....……. 47
Figura 3. Identificação de rimas .....……... 47
Figura 4. Identificação de rimas .....……..... 48
Figura 5. Site do programa Tempo de Aprender, aba "Para secretários"..... 51
Figura 6. Site do programa Tempo de Aprender, aba "Para coordenadores locais"..... 51
Figura 7. Site do programa Tempo de Aprender, aba "Para professores"..... 52
Figura 8. Site do programa Tempo de Aprender, aba "Para diretores, vice-diretores e coordenadores pedagógicos"…… 51
Figura 9. Curso "Práticas de Alfabetização" do programa Tempo de Aprender .....…….. 53
Figura 10. Curso "Práticas de Alfabetização", aula 1.3 – Estratégias de ensino: seis componentes essenciais para alfabetização ……..... 54
Figura 11. Curso "Práticas de Alfabetização", estratégia de ensino: discriminação de sons... 55
Figura 12. Curso "Práticas de Alfabetização", estratégia de ensino: discriminação de sons (Continuação) 55
Figura 13. Curso "Práticas de Alfabetização", consciência de aliterações …… 57
Figura 14. Reprodução audiovisual do fonema /d/..... 59
Figura 15. Letra F representada no material "abecedário"..... 59
Figura 16. Texto complementar à letra F……. 60
Figura 17. Atividade de "Fichas do alfabeto"..... 63
Figura 18. Certificado do curso "Práticas de Alfabetização".....64

RESUMO

Com a instalação do governo de Jair Messias Bolsonaro, uma de suas primeiras ações foi a promulgação do Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019, que marcou a gênese da Política Nacional de Alfabetização (PNA). Em decorrência desse decreto, foi lançado, no mesmo ano, o "Caderno da PNA", no qual se explicitam os principais conceitos da política em questão. A partir da PNA, foi instaurado o programa Tempo de Aprender, que passou a oferecer diversos cursos de formação continuada voltados aos professores alfabetizadores, entre eles o curso "Práticas de Alfabetização". Logo, o presente trabalho tem como principal objetivo analisar o discurso construído sobre alfabetização no "Caderno da PNA", considerando o programa Tempo de Aprender como seu principal desdobramento. Para tanto, como metodologia de pesquisa, empreendemos inicialmente um estudo bibliográfico, tomando como referência autores como Artur Gomes de Morais, Clécio Bunzen, Francisca Izabel Pereira Maciel, Gabriela Medeiros Nogueira, Janaína Soares Martins Lapuente, Maria do Rosário Longo Mortatti, Magda Soares, entre outros. Esses referenciais embasaram uma pesquisa documental, cujas principais fontes consultadas foram documentos oficiais produzidos durante o governo Bolsonaro, o site do programa Tempo de Aprender e o curso "Práticas de Alfabetização", disponibilizado na plataforma AVAMEC. Concluímos, a partir da pesquisa, que o "Caderno da PNA" foi elaborado por um número significativo de colaboradores que não possuíam vínculo com a área da educação, incluindo autores estrangeiros, com forte presença de teorias oriundas do Norte Global, em detrimento de pesquisadores e pesquisas brasileiras no campo da alfabetização. O programa Tempo de Aprender e um dos cursos analisados, "Práticas de Alfabetização", apresentam, de forma velada, a defesa de procedimentos que se aproximam de uma didática pelo método fônico, embora os relatórios oficiais da Secretaria de Alfabetização do Ministério da Educação enfatizem que não houve, por parte do governo, a adoção ou defesa explícita desse método.

Palavras-chave: alfabetização; curso "Práticas de Alfabetização"; Política Nacional de Alfabetização; programa Tempo de Aprender.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO..... 9

1. A GÊNESE E OS REFERENCIAIS DA POLÍTICA NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO (PNA) DO BRASIL (2019) 12

1.1. O surgimento da PNA: algumas considerações sobre o contexto político-educacional no Brasil 12

1.2. O "Caderno da PNA": um olhar sobre seu conteúdo, autores e referências 17

2. A PNA EM PRÁTICA: O PROGRAMA "TEMPO DE APRENDER".....41

2.1. O programa "Tempo de Aprender".....41

2.2. O curso "Práticas de Alfabetização".....53

CONSIDERAÇÕES FINAIS 66

REFERÊNCIAS 69

INTRODUÇÃO

A ascensão do neoliberalismo no Brasil vem produzindo efeitos cada vez mais marcantes na sociedade, influenciando as políticas públicas e, consequentemente, as dinâmicas sociais e econômicas do país. A partir da eleição de Jair Bolsonaro em 2018, houve uma mudança significativa no cenário político nacional, em que esse movimento buscou retomar pautas morais e ideológicas alinhadas ao neoliberalismo, trazendo para o centro do discurso temas como a "família tradicional brasileira", os valores cristãos, a cívico-militarização de instituições escolares e uma permanente perseguição às pesquisas das Universidades, especialmente no campo das Ciências Humanas. Esse novo caráter governamental reverberou em diversas áreas do governo, com ataques às políticas públicas consolidadas nas décadas anteriores. No âmbito educacional, esse projeto se materializou na tentativa de impor uma narrativa de combate ao "marxismo cultural" e às "ideologias" que supostamente se fazem presente na educação brasileira, propondo reformas sem participação social e articuladas com setores empresariais e grupos ideológicos ultraconservadores.

Nesse contexto, foi instituído o Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019, marcando a gênese da Política Nacional de Alfabetização (PNA), que tornou-se um dos principais símbolos dessa reconfiguração ideológica nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Elaborada sem diálogo com as redes de ensino, com grupos de pesquisa e entidades científicas ligadas à alfabetização, apoiada e construída por figuras ligadas ao neoliberalismo, a PNA buscou romper com políticas anteriores, como o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)[1], estabelecendo um discurso de uma "alfabetização baseada em evidências", a partir das contribuições das Ciências Cognitivas. A PNA não apenas refletiu o ambiente de retrocessos democráticos e desmonte de políticas educacionais participativas, como também expressou a tentativa do governo Bolsonaro de redefinir os rumos da alfabetização no país, alinhando-os a um projeto ideológico mais amplo, que ultrapassou a educação e alcançou o debate público, a cultura e as relações institucionais num viés autoritarista. Assim, a política educacional tornou-se um reflexo das disputas políticas que marcaram este período.

Diante desse cenário, a PNA apresentou o "Caderno da PNA"[2] (Brasil, 2019), um guia explicativo que reúne os fundamentos, diretrizes, conceitos e objetivos da política. A partir dela

[1] O PNAIC foi uma política instituída no governo de Dilma Rousseff, em 2012, com objetivo de garantir a "alfabetização na idade certa".

[2] O documento, em sua ficha catalográfica, foi intitulado "PNA – Política Nacional de Alfabetização"; contudo, a mídia o divulgou como "Caderno da PNA", denominação que adotamos neste trabalho para distingui-lo do decreto propriamente dito.

e de suas orientações, foi implementado, em 2020, o programa Tempo de Aprender, cujo principal eixo era a formação de alfabetizadores. No âmbito desse programa, são ofertados diversos cursos; entre eles, o que será objeto de estudo neste trabalho é o curso "Práticas de Alfabetização". Logo, buscamos responder a seguinte problemática: como os discursos e as orientações para a alfabetização de crianças no Brasil foram estruturados a partir das diretrizes do "Caderno da PNA" e de seus desdobramentos, em especial o programa Tempo de Aprender?

Diante desse aspecto, estabelecemos como objetivo geral analisar o discurso construído sobre alfabetização no "Caderno da PNA", considerando o programa Tempo de Aprender como seu principal desdobramento. Como objetivos específicos, buscamos traçar um panorama do contexto político brasileiro que desencadeou a elaboração da PNA e de suas diretrizes. Além disso, objetivamos examinar a organização do programa Tempo de Aprender e as orientações metodológicas difundidas pelo curso "Práticas de Alfabetização", a ele vinculado.

Logo, é importante destacar, desde já, que a PNA se fundamentou, prioritariamente, em referências estrangeiras, em detrimento do conhecimento sobre alfabetização produzido no Brasil. A política apresentou a ideia de buscar "pesquisas científicas avançadas" no exterior, sugerindo sua suposta ausência no contexto nacional. Essa opção resultou na desvalorização de pesquisadores brasileiros da área educacional, cujas contribuições foram, em grande medida, ocultadas, sendo substituídas pela centralidade atribuída a especialistas das Ciências Cognitivas.

Insta esclarecer que, durante minha experiência como estudante de mobilidade em Portugal, em 2024, na Universidade do Algarve, pude observar de perto como as diretrizes políticas se distinguem, e o fato de o governo tentar substituir elementos já consolidados no Brasil por ideais de outros países, como Portugal, que é citado no "Caderno da PNA" (Brasil, 2019). Essa política apresenta uma ideia ilusória de transformar realidades distintas em equivalentes, direcionando os rumos da alfabetização no país sob o imperativo de alcançar resultados semelhantes aos de outras nações, especialmente aquelas do Norte Global. Mesmo tendo sido revogada em 2023, na gestão do governo Lula, ainda se faz necessário discutir a PNA no Brasil em 2025, devido ao seu expressivo impacto nas políticas educacionais atualmente. Além disso, permanecem ativas, no site do Ministério da Educação, as formações continuadas vinculadas à política, bem como materiais didáticos construídos e aprovados a partir das orientações da PNA que continuam em uso nas escolas. Ou seja, embora revogada, trata-se de uma política que ainda pode estar influenciando o trabalho de alfabetização na escola pública brasileira.

Nessa perspectiva, Artur Gomes de Morais (2022) ao analisar as intencionalidades da do programa Tempo de Aprender, utiliza a expressão “tempo de desaprender”, que inclusive dá título a este Trabalho de Conclusão de Curso, mostrando que, em vez de promover avanços, como se propõe, o programa representa a perda de conquistas no campo da alfabetização, especialmente em relação ao que se entende por letramento, ao respeito à individualidade do aluno e à autonomia do professor. Essa terminologia adotada por Morais (2022) elucida como a política reorganizou discursos e práticas, produzindo efeitos significativos sobre a formação docente, sobre os materiais didáticos e sobre a própria compreensão do que significa aprender a ler e escrever no Brasil.

Dessa maneira, para a realização deste trabalho, fizemos, inicialmente, um estudo bibliográfico que subsidiou uma pesquisa documental. As principais fontes consultadas foram os documentos oficiais produzidos durante o governo Bolsonaro, o site do programa Tempo de Aprender e o curso “Práticas de Alfabetização”, disponibilizado na plataforma AVAMEC. Como embasamento teórico, recorremos a autores de referência no campo da alfabetização, dentre os quais destacamos: Artur Gomes de Morais, Clécio Bunzen, Francisca Izabel Pereira Maciel, Gabriela Medeiros Nogueira, Janaína Soares Martins Lapuente, Maria do Rosário Longo Mortatti, Magda Soares, entre outros.

Nesse sentido, o estudo foi organizado em três seções subsequentes a esta introdução, sendo a primeira intitulada “A gênese e os referenciais da Política Nacional de Alfabetização (PNA) do Brasil (2019)”, em que apresentamos a síntese do contexto político e do documento que norteia essa política de alfabetização. Nesta seção, aprofundamos na análise deste cenário, desde o golpe de 2016 com o fim do governo Dilma até o governo Bolsonaro. Também buscamos retratar mais detalhadamente o “Caderno da PNA” (Brasil, 2019), seus autores e referências para elaboração, bem como as influências internacionais que orientaram sua escrita. Na seção 2, “A PNA em prática: o programa ‘Tempo de Aprender’”, analisamos um dos principais desdobramentos da PNA, o programa Tempo de Aprender, bem como um dos cursos de formação continuada por ele ofertado, intitulado “Práticas de Alfabetização”, visando compreender seu conteúdo, materiais e práticas. Por fim, tecemos as considerações finais, em que refletimos sobre o trabalho realizado e os desdobramentos dessa pesquisa.

1. A GÊNESE E OS REFERENCIAIS DA POLÍTICA NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO (PNA) DO BRASIL (2019)

A Política Nacional de Alfabetização, instituída em 2019 por meio do Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019, introduziu um discurso alinhado à busca por uma nova perspectiva teórica que prometia transformar os rumos da alfabetização no Brasil. Como veremos nesta seção, seu surgimento não ocorreu de forma neutra; além disso, a política tentou difundir a ideia de que bastariam supostas "evidências científicas" para promover avanços nos modos de ensinar crianças a ler e escrever. A seguir, apresentaremos o contexto político em que essa política foi formulada e os objetivos nela estabelecidos, especialmente aqueles expostos no "Caderno da PNA" (Brasil, 2019), publicação que detalhou os principais conceitos previstos para a implementação do decreto.

1.1 O surgimento da PNA: algumas considerações sobre o contexto político-educacional no Brasil

Entre os anos de 2003 e 2016, o cenário da alfabetização no Brasil foi marcado por diferentes iniciativas e programas que promoviam ações voltadas para a formação continuada de professores alfabetizadores das escolas públicas em todo território nacional. Esses programas foram definidos pelos resultados de avaliações de larga escala. Em 2003, por exemplo, os resultados do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) identificaram um percentual de 18,7% entre crianças do ensino fundamental que não haviam sido adequadamente alfabetizadas, consideradas em um nível "muito crítico" (Januario; Souza; Moreira, 2019). Diante deste cenário, nesse mesmo ano, na Câmara dos Deputados do Brasil, foi criado um Grupo de Trabalho (GT) composto por especialistas em educação e Deputados, com o intuito de desenvolver um documento nacional que direcionasse as políticas de alfabetização no país ao longo dos anos. A Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados iniciou a ideia deste GT com debates sobre a alfabetização infantil pelos estados brasileiros, contando com o apoio do Ministério da Educação, que investiu não somente em materiais de ensino voltados para esta área, como em cursos de formação continuada para professores alfabetizadores, promovendo a criação de diferentes programas a serem instaurados.

Entre os programas instituídos está o "Pró-letramento: Mobilização pela Qualidade da Educação" (2005), que visava a melhoria no desempenho dos alunos em leitura/escrita e

matemática, e o desenvolvimento profissional dos professores dos anos iniciais. Esta formação organizou-se em módulos, sendo o primeiro sobre Alfabetização e Linguagem, e o segundo em Matemática, cada um composto por 120 horas de formação, divididas em 84 horas presenciais e 36 à distância (Rocha; Santos; Oliveira, 2018).

Na sequência do Pró-letramento, tivemos o lançamento do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), em 2012, com o intuito de promover a alfabetização em Língua Portuguesa e Matemática até o 3º ano do Ensino Fundamental. O PNAIC representou um investimento federal inédito na formação continuada de alfabetizadores em todas as redes públicas de ensino do país, envolvendo as universidades públicas como organizadoras e coordenadoras dessas formações. Além disso, tinha como um dos princípios a valorização dos alfabetizadores, oferecendo um pequeno auxílio financeiro mensal em formato de bolsas de estudos aos participantes da formação. No âmbito desse programa houve também a definição de um conjunto de "Direitos de Aprendizagem" para o ciclo inicial da alfabetização (1º ao 3º ano), possibilitando uma progressão do que era ensinado ao longo dos anos iniciais do ensino fundamental. Esses "Direitos de Aprendizagem" foram estabelecidos antes da aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em 2017, de modo que orientou os currículos das Redes de Ensino e as práticas dos alfabetizadores. Nesse contexto, foi criada a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), cuja primeira edição ocorreu em 2013 e a última em 2016. Essa avaliação tinha o objetivo principal de avaliar o nível de alfabetização que se encontravam os alunos do 3º ano do ensino fundamental, com intuito de produzir indicadores de qualidade sobre as ofertas de ensino, promovendo melhorias e redução nas desigualdades. No PNAIC ocorreu o incentivo ao uso de materiais disponíveis nas escolas, sendo que houve um grande investimento na aquisição e distribuição de livros literários e jogos de alfabetização (Morais, 2022).

No ano de 2016, o PNAIC passou a ser conduzido sob uma nova perspectiva, em decorrência do golpe que resultou na saída da presidenta Dilma Rousseff e, por conseguinte, na posse do Vice-presidente Michel Temer como novo Presidente da República, trazendo consigo características específicas das políticas defendidas por este "novo" governo. Ilustrando esta afirmativa, observa-se no documento norteador do PNAIC em 2016 a perspectiva de "[...] inclusão de professores-alfabetizadores com boas experiências no grupo de Orientadores de Estudo[3], trazendo a ideia do "*coaching*" e da formação entre pares, valorizando o protagonismo

[3] Os orientadores seriam responsáveis por "acompanhar a prática pedagógica dos cursistas do PNAIC bem como buscar, junto às instituições formadoras, aos professores da rede e na Internet, recursos e estratégias didáticas que levem à resolução de problemas detectados nas escolas" (Brasil, 2016, p. 11).

dos bons educadores" (Brasil, 2016, p. 7). Acerca deste conceito, Januario, Souza e Moreira (2019) afirmam que, com o conhecimento do significado do termo "*coaching*", como quem auxilia um cliente a conquistar um objetivo profissional através de um tipo específico de treinamento guiado, é possível compreender, nas entrelinhas, a busca por associar a educação como treinamento para o mercado trabalho, bem como ao pensamento neoliberal e mercadológico.

Ainda sob a ótica neoliberal oriunda da política em vigor na época, foi instituída a BNCC, sem um debate público sério e democrático sobre sua última versão aprovada pelo Conselho Nacional de Educação. A criação deste documento foi acompanhada de muitos debates e disputas por sua legitimidade, com tentativas de controle sobre comunidades científicas, defensores dos direitos à diversidade na educação, movimentos como o "Escola sem Partido" e atribuindo até mesmo a Câmara dos Deputados, o poder de produção da BNCC (Frade, 2020). Conforme Morais (2022) aponta em relação aos problemas identificados nesse documento, podemos destacar: a redução do ciclo de alfabetização para dois anos, porém sem estabelecer pareceres para que crianças de classes sociais menos favorecidas avançassem em sua compreensão do sistema de escrita alfabética (SEA) ao final da Educação Infantil; a utilização de uma terminologia imprecisa e inconsistente ao tratar da alfabetização nos primeiros anos, empregando termos como "desenvolvimento do alfabeto" e "aspectos mecânicos da escrita"; a abordagem inadequada e superficial sobre consciência fonológica, havendo também falhas na abordagem da ortografia, sugerindo que irregularidades são mais prevalentes do que casos regulares; além disso, a "Base não prescreve o ensino de habilidades específicas de compreensão de leitura antes dos oito anos, o que representa um verdadeiro retrocesso, se a comparamos com os direitos de aprendizagem adotados no PNAIC" (Morais, 2022, p. 5). Portanto, a BNCC é um documento que expressa os interesses dominantes em nossa sociedade e que propaga um suposto debate e democratização em seu processo de construção, omitindo as verdadeiras imposições que estão em suas entrelinhas (Morais, 2022).

Com a forte influência de empresários e políticos na elaboração da BNCC e de outras políticas educacionais, a função do Estado nas políticas públicas de educação vem sendo progressivamente reduzido. Esse grupo empresarial promoveu um "Movimento pela Base", organização formada por fundações e instituições privadas que atuaram no processo de construção da BNCC, em parceria com instâncias do estado para formulação das propostas curriculares. Esse movimento defendia uma formação baseada em competências, alinhadas às demandas do mercado de acordo com os interesses empresariais, visando a consolidação de um projeto educacional neoliberal no país (Pires, 2020). Esse discurso desmistificou a proposta da

BNCC em “agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários” (Brasil, 2017, p. 8), reforçando a necessidade de criação de materiais padronizados, sob a justificativa de um “alinhamento à Base”. Sobre os grupos autoritários que coordenam direta ou indiretamente essas mudanças, Morais (2022) afirma que:

> Sabemos que os grupos que estão à frente da produção desses dois pacotes autoritários são os mesmos que, desde o governo de Fernando Henrique Cardoso (1994-2002), vêm lutando pela destruição de políticas educacionais democraticamente definidas. São os mesmos que, já no final do milênio passado, criavam “institutos” e “assessorias” para, sub-repticiamente, definir as políticas educacionais dos municípios e que, obviamente, detestaram a perda de municípios-clientes causada pelo PNAIC (Morais, 2022, p. 6).

Seguindo os mesmos princípios do governo anterior, chegamos a 2018, ano em que Jair Bolsonaro é eleito como Presidente da República. O governo Bolsonaro caracterizou-se em uma proposta de ultraconservadorismo, afirmada através de suas falas que tinham um posicionamento de “valorização da família e dos valores cristãos”. Esse governo foi marcado por um grande desrespeito às instituições democráticas, incentivando e divulgando um ideal conservador no interior das instituições de ensino, o que refletiu diretamente no currículo escolar e no fazer dos profissionais da educação, além de defender as propostas de *homeschooling* e de escolas cívico-militares, implementadas pelo país. Durante os quatro anos de gestão, foram nomeados quatro Ministros da Educação para o cargo: Ricardo Vélez Rodríguez (janeiro a abril 2019); Abraham Weintraub (abril de 2019 a junho de 2020); Milton Ribeiro (julho de 2020 a março de 2022); e Victor Godoy (março de 2022 a dezembro de 2022). Estas constantes mudanças são resultantes dos conflitos políticos dentro do próprio governo, impedindo uma linearidade nos documentos que regem a educação no Brasil (Valente; Pereira, 2023).

Ainda em 2019, foi instituída a Política Nacional de Alfabetização (PNA) no Brasil, por meio do Decreto n. 9.765, anunciada como “marco na educação brasileira”. Este decreto foi assinado pelo Presidente Bolsonaro, e pelo Ministro da Educação Abraham Weintraub, sem qualquer debate público. Segundo o governo, a PNA seria destinada à melhoria da alfabetização no Brasil e a “erradicação do analfabetismo” (Brasil, 2019, p. 12). Para sua elaboração, o Ministério da Educação (MEC) contou com a colaboração da recém-criada Secretaria de Alfabetização (Sealf), da Secretaria de Educação Básica (SEB), da Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação (Semesp), da Secretaria Executiva (SE), do Gabinete do Ministro, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), da

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) (Brasil, 2019). A PNA foi instituída com o propósito de direcionar o ensino da alfabetização para as escolas, educadores e familiares dos estudantes[4]. Para os educadores, a PNA instituiu o programa Tempo de Aprender; para os familiares, a PNA indicou o "Conta pra mim", com uma série de materiais orientadores para a prática da "literacia familiar"; por fim, como uma espécie de regimento desta Política, há o "Caderno da PNA" (Brasil, 2019), que especifica alguns aspectos norteadores para implementação do decreto.

O "Caderno da PNA", à época de seu lançamento, foi um documento considerado importante pelo Ministério da Educação, pois trazia conceitos, informações e orientações para conduzir as práticas de alfabetização nas escolas sob o embasamento das ciências cognitivas. A partir desse caderno, é possível analisar as estratégias usadas para persuadir o leitor, sempre acompanhadas do argumento de "evidência científica" e do apagamento da história e de documentos anteriores sobre alfabetização (Frade, 2019; Morais, 2019; Mortatti, 2019a, 2019b). Algumas dessas estratégias estão contidas, antes mesmo do sumário, nas seções "Nota" e "Apresentação", que buscaram explicar o valor deste documento. O discurso veiculado no documento projetou uma mudança na alfabetização no Brasil com base em um conjunto de supostas "evidências das ciências cognitivas", que visariam garantir qualidade e eficácia na alfabetização e na educação, alinhando-se às experiências "bem-sucedidas" em outros países, especialmente Norte-Americanos e da Europa Ocidental. Logo, concordamos com vários especialistas da área de alfabetização[5], que a PNA representou, assim, um verdadeiro retrocesso no campo educacional. Especificamente sobre o conteúdo do caderno aqui aludido, continuaremos as reflexões a seguir, buscando compreender sua organização e seus conceitos basilares.

[4] No Caderno, item "3.2 Público-alvo e agentes envolvidos" explicita: "É de notar que participam como agentes da PNA os gestores escolares, os dirigentes de redes públicas de ensino e as instituições de ensino, com relevante papel a desempenhar na implementação dos programas e no apoio aos professores e às famílias" (Brasil, 2019, p. 44) e em "5. Íntegra do decreto nº 9.765/2019", no capítulo que trata das diretrizes menciona a "participação das famílias no processo de alfabetização por meio de ações de cooperação e integração entre famílias e comunidade escolar" (Brasil, 2019, p. 52).

[5] Conferir dossiê "Política nacional de alfabetização em foco: olhares de professores e pesquisadores", organizado por Isabel Cristina Alves da Silva Frade e Sara Mourão Monteiro, publicado na *Revista Brasileira de Alfabetização*, Belo Horizonte, v. 1, n. 10, Edição Especial, jul./dez. 2019.

1.2. O “Caderno da PNA”: um olhar sobre seu conteúdo, autores e referências

Como já citado, o “Caderno da PNA” foi elaborado para complementar o decreto que instituiu a Política Nacional de Alfabetização. Nesse sentido, conta com 56 páginas, compostas por dois textos que antecedem ao sumário, sendo eles: “Nota do ministro”, com uma introdução acerca da importância dos conhecimentos de leitura e matemática, além de uma breve descrição sobre os resultados da educação até a publicação deste documento, e na sequência o item “Apresentação”, que especifica os objetivos a serem alcançados através deste documento, reforçando ideais, como o de “outros países que formularam suas políticas públicas de alfabetização com base em evidências científicas e melhoraram os indicadores não só de leitura e escrita, mas também de matemática” (Brasil, 2019, p. 7). A seguir, há o sumário, com os seguintes itens: “Contextualização”, “Alfabetização, literacia e numeracia”, “Política Nacional de Alfabetização, “Referências” e “Íntegra do decreto n° 9.765/2019”.

A PNA foi idealizada por Carlos Francisco de Paula Nadalim, à época Secretário de Alfabetização no MEC. Formado em Direito pela Universidade Estadual de Londrina (UEL), com Especialização em Filosofia e Mestrado em Educação, foi aluno do Curso *On-line* de Filosofia ministrado por Olavo de Carvalho, influente figura entre os ultraconservadores que apoiaram o governo Jair Bolsonaro, o que favoreceu Nadalim para o cargo ocupado. O ex-secretário é autor do blog “Como Educar seus Filhos” e apoiador do ensino domiciliar, o que lhe permitiu a venda de diversos cursos *on-line*, como “Ensine seus Filhos a Ler – Pré-Alfabetização”. Possui canal no Youtube, onde critica o conceito de letramento, o construtivismo e Paulo Freire, e culpa o MEC por documentos anteriores que “não apresentam orientações claras com base em evidências científicas comprovadas e atualizadas sobre o ensino de leitura e escrita, uma vez que a questão central é a socialização e a promoção de uma visão crítica” (Moutinho, 2021, p.237). Assim, ao se tornar Secretário, Nadalim inseriu seus ideais para alfabetização, entre eles está o da divulgação do método fônico e de seus autores que o defendem, trazendo estratégias para incorporá-lo nas salas de aula.

A seguir, o Quadro 1 apresenta as pessoas que constam na nominata do “Caderno da PNA”, localizada na página 4 do documento. Foram considerados para a elaboração deste quadro, os colaboradores cujos nomes constam nos itens: Secretaria de Alfabetização; Revisão técnica; Revisão de conteúdo; e Especialistas colaboradores. Acreditamos que os nomes contidos nesses itens podem ter auxiliado efetivamente para a construção do conteúdo do caderno. Insta esclarecer que a maioria desses colaboradores são citados ao longo do caderno,

na seção “O que dizem os especialistas”, com comentários complementados de seus nomes e algumas informações sobre sua área de pesquisa e instituição de atuação.

O Quadro 1 reúne informações sobre o país de origem dessas pessoas, a instituição que atuam, o curso de formação inicial e a área de pesquisa, que foi mencionada em função dos seguintes critérios: campo de atuação declarado no currículo, textos publicados e trabalhos realizados, sendo que em alguns desses autores, foram consideradas mais de uma área. Entendemos que a internet possui múltiplas referências e buscamos nos embasar em sites de confiança, sobretudo no currículo acadêmico, tomando o “Caderno da PNA” e a Plataforma Lattes (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq) como primeiras fontes para as instituições de atuação, mas entendemos que pela diversidade de informações, estamos suscetíveis ao erro. Muitos dos referidos autores não possuem seus currículos cadastrados ou se encontram desatualizados na Plataforma Lattes, com a última atualização feita anos antes da publicação do caderno, o que nos levou a buscar outros sites, como LinkedIn, Wikipedia, entre outros. Os autores de origem estrangeira tiveram suas informações retiradas dos sites das instituições em que estão vinculados, e os que não se encontram nessas condições, buscamos informações em outros sites, como os já citados anteriormente. Outrossim, para as instituições de atuação, consideraram-se os cargos ocupados antes da publicação da PNA e, nos casos em que não houve precisão das informações, os cargos atualmente ocupados.

Além de Nadalim, atuaram como colaboradores do “Caderno da PNA” as seguintes pessoas:

Quadro 1. Colaboradores para a escrita do "Caderno da PNA"

Nome	País	Instituição de Atuação	Formação Inicial	Área
Alessandra Gotuzo Seabra	Brasil	Universidade Presbiteriana Mackenzie	Psicologia	Psicologia
Augusto Buchweitz	Brasil	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul	Letras	Linguística
Ana Carolina Manfrinato	Brasil	Secretaria de Estado da Educação do Paraná	Música	Artes e Educação
Anthony Tannus Wright	Brasil	Instituto Newman de Educação Clássica	Direito	Políticas públicas
Carlos Francisco De Paula Nadalim	Brasil	Escola Santa Teresinha do Menino Jesus e da Sagrada Face[6]	Direito	Educação
Catherine Snow	Estados Unidos da América	Harvard Graduate School of Education	Psicologia	Desenvolvimento de linguagem e literacia infantil
Cláudia Cardoso-Martins	Brasil	Universidade Federal de Minas Gerais	Psicologia	Psicologia
Daniel Prado Machado	Brasil	Não identificada[7]	Ciências Biológicas	Bioquímica e fisiologia
Eduardo Federizzi Sallenave	Brasil	Instituto Federal de Brasília	História e Pedagogia	História
Elizeu Coutinho De Macedo	Brasil	Universidade Presbiteriana Mackenzie	Psicologia	Psicologia
Fábio de Barros Correia Gomes Filho	Brasil	Secretaria do Tesouro Nacional	Engenharia Elétrica e Direito	Finanças

[6] À época do lançamento da PNA, Nadalim ocupava o cargo de Secretário de Alfabetização do Ministério da Educação.
[7] As informações imprecisas ou que não puderam ser esclarecidas, foram completadas como "não identificada" no quadro.

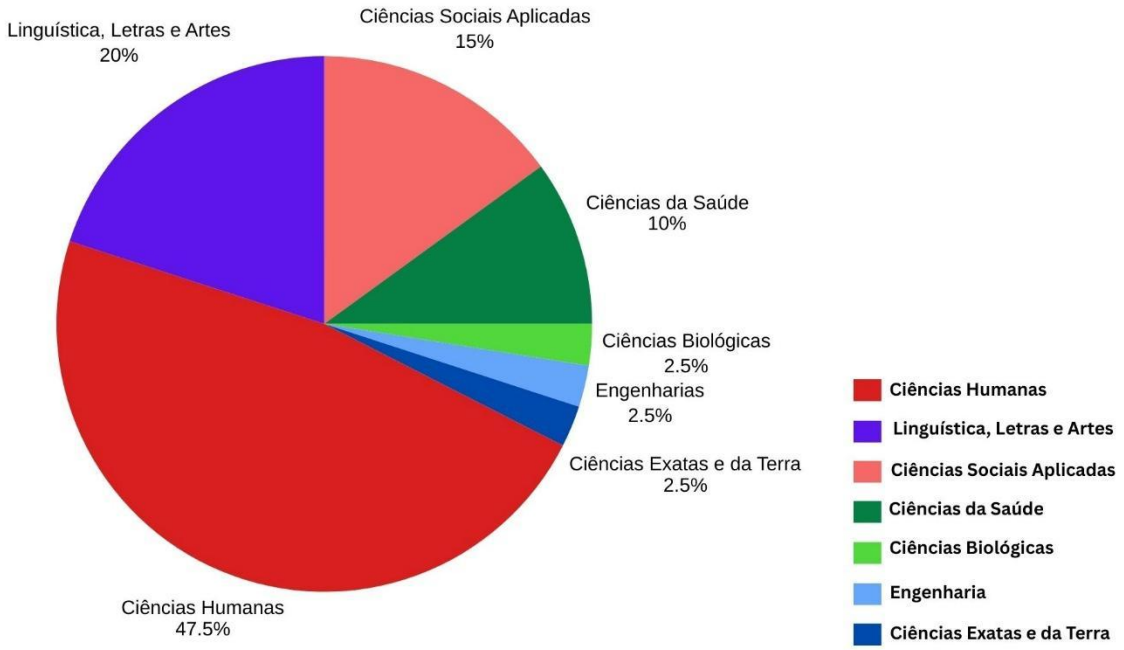
Nome	País	Instituição de Atuação	Formação Inicial	Área
Fabrício Bruno Cardoso	Brasil	Centro Sul-Brasileiro de Pesquisa, Extensão e Pós-Graduação	Educação Física	Educação
Fernando César Capovilla	Brasil	Universidade de São Paulo	Psicologia	Psicologia
Hakima Megherbi	França	Université Paris 13 Nord	Psicologia	Psicologia
Jean-Émile Gombert	França	Universidade Rennes-II	Psicologia	Psicologia
Jerusa Fumagalli De Salles	Brasil	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Fonoaudiologia	Psicologia
João Batista Araújo e Oliveira	Brasil	Instituto Alfa e Beto	Psicologia	Educação
Josiane Toledo Ferreira Silva	Brasil	Não identificada	Letras	Avaliação e Políticas Públicas
Leonor Scliar-Cabral	Brasil	Universidade Federal de Santa Catarina	Letras	Linguística
Linnea Ehri	Estados Unidos da América	Universidade da Cidade de Nova Iorque	Psicologia	Psicologia
Luiz Carlos Faria da Silva	Brasil	Universidade Estadual de Maringá	Pedagogia	Educação
Luíza Monteiro de Castro Silva Dutra	Brasil	Universidade Federal de Minas Gerais	Letras	Estudos Literários Clássicos
Marcus Vinícius Medeiros Pereira	Brasil	Universidade Federal de Juiz de Fora	Música	Educação musical
Maria Eduarda Manso Mostaço	Brasil	Family Talks	Direito	Não identificada

Nome	País	Instituição de Atuação	Formação Inicial	Área
Maria Regina Maluf	Brasil	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	Pedagogia e Psicologia	Psicologia
Pamela A. Mason	Estados Unidos da América	Harvard Graduate School of Education	Psicologia	Linguagem e literacia
Renan de Almeida Sargiani	Brasil	Instituto de Educação Baseada em Evidências, Edube	Psicologia	Psicologia
Renato Felipe de Oliveira Romano	Brasil	Não identificada	Latim	Línguas Clássicas
Rhonda Bondie	Estados Unidos da América	Harvard Graduate School of Education	Estudos Interdisciplinares e Individualizados	Educação
Robison Poreli Moura Bueno	Brasil	Instituto Federal de São Paulo	Direito e Música	Educação musical
Robson Furlan Ricardo	Brasil	Não identificada	Esporte	Educação Física
Roger Beard	United Kingdom	University College London	Educação	Educação
Thierry Rocher	França	Ministério da Educação da França e International Association for the Evaluation of Educational (IEA)	Psicologia	Avaliação de Estudantes
Vitor Geraldi Haase	Brasil	Universidade Federal de Minas Gerais	Medicina	Neuropsicologia
Wiliam Ferreira Da Cunha	Brasil	Universidade de Brasília	Física e Direito	Física

Fonte: elaborado pela autora a partir do “Caderno da PNA” (Brasil, 2019).

No quadro anterior, conhecemos quem foram as pessoas que colaboraram para a elaboração do "Caderno da PNA". Entre eles, é possível identificar diferentes campos de pesquisa, mesmo tratando-se de um documento que direciona uma política educacional diretamente ligada com os processos de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita. Os dados referentes à formação inicial dos autores foram organizados com base nas orientações da Tabela das Áreas de Conhecimento da Capes, considerando as nove grandes áreas nela delimitadas. A quantificação dessas diferentes áreas está expressa no gráfico 1, a seguir:

Gráfico 1. Percentual das áreas de conhecimento referentes à formação inicial das pessoas que colaboraram na escrita da PNA



Fonte: elaborado pela autora.

Como foi possível observar, os pesquisadores que colaboraram com este documento estão concentrados significativamente na área de Ciências Humanas, com 47,5% dos colaboradores advindos da formação em Psicologia, História, Pedagogia e Estudos Interdisciplinares e Individualizados[8]. A área de Linguística, Letras e Artes com 20%, composta por pesquisadores formados em Letras, Letras - Latim e Música; Ciências Sociais e Aplicadas com 15%, sendo vinculados aos cursos de Ciências Econômicas e Direito; Ciências da Saúde com 10%, constituída pela formação em Medicina, Fonoaudiologia, Educação Física e Esporte;

[8] Este curso foi considerado como ciências humanas, pois mesmo sendo de uma universidade internacional, sua matriz curricular na Universidade de Nova Iorque - NYU se adequa a grande área Educação, ao tomarmos como referência a tabela CAPES.

Ciência Exatas e da Terra, Engenharias e Ciências Biológicas com 2,5% devido a presença dos cursos de Física, Engenharia Elétrica e Ciências Biológicas, respectivamente. As áreas, conforme aludido, foram consideradas de acordo com a tabela Capes, em que o curso de Psicologia se enquadra na área de Ciências Humanas. Contudo, os estudantes de Psicologia ao se formarem, também podem atuar na área saúde, atendendo em clínicas e ou em ambientes de cunho médico. Apesar das Ciências Humanas se sobressaírem, com um percentual de 47,5%, 13 autores de um total de 19 são formados em Psicologia.

Logo, ao observarmos esta realidade que se aplica à Psicologia, podemos reavaliar os dados apresentados para chegar à conclusão de que há mais pesquisadores vinculados ao campo da Psicologia em detrimento da Educação, concentrados em uma política de alfabetização, que mesmo não sendo de competência exclusiva das Pedagogas, possui um percentual mínimo de profissionais da educação, o que reduz o lugar de quem compõe e vive o cotidiano da sala de aula no Brasil.

Esses dados também reforçam o pensamento inserido no documento, de embasamento na Ciência Cognitiva, com esse número de pesquisadores de diferentes áreas em detrimento da educação. A ênfase atribuída à Ciência Cognitiva como teoria que teria "evidências científicas" para alfabetização, na PNA, reduz as concepções de aprendizagem a uma única perspectiva, desconsiderando não somente as complexidades que compõem o fenômeno da alfabetização, como também os estudos desenvolvidos por pesquisadores da educação. Compreendemos, a partir das contribuições de Soares (2004), que é necessário olhar para alfabetização em suas "múltiplas facetas", já que há diferentes áreas que colaboram para compreensão da ação de alfabetizar, afinal "cabe ao alfabetizador saber lidar com esse aluno no seu todo e não apenas em uma fatia do que é necessário ao aprendizado da leitura e da escrita" (Maciel, 2019, p. 58).

Logo, cientes de que uma das críticas feitas por diferentes pesquisadores à PNA diz respeito ao predomínio de perspectivas e pesquisas estrangeiras, apresentamos, a seguir, o Quadro 2, que reúne as referências bibliográficas utilizadas no "Caderno da PNA". O quadro está organizado a partir das categorias "Idioma de origem do texto", considerando os textos em seus idiomas originais, inclusive aqueles traduzidos para o português, "Título" e "Autoria". A ordenação das referências seguiu, respectivamente, os idiomas português, inglês, francês e espanhol e, em cada idioma, organizamos em ordem alfabética, de acordo com a autoria.

Quadro 2. Referências bibliográficas do "Caderno da PNA"

Idioma de origem do texto	Título	Autoria
Português	*Aprendizagem infantil: uma abordagem da neurociência, economia e psicologia cognitiva*	ACADEMIA BRASILEIRA DE CIÊNCIAS
Português	*Relatório final do Comitê Cearense para a Eliminação do Analfabetismo Escolar: Educação de Qualidade Começando pelo Começo*	AGUIAR, R. R.; GOMES, I. F.; CAVALCANTE, M. O.
Português	*Relatório Final do Grupo de Trabalho Alfabetização Infantil: os novos caminhos*	BRASIL
Português	*Relatório Final do Grupo de Trabalho Alfabetização Infantil: os novos caminhos. 2. ed.*	BRASIL
Português	*Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*	BRASIL
Português	*Emenda Constitucional n° 59, de 11 de novembro de 2009*	BRASIL
Português	*Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*	BRASIL
Português	*Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências*	BRASIL
Português	*Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica*	BRASIL
Português	*Efeitos do treino de consciência fonológica em crianças com baixo nível sócio-econômico*	CAPOVILLA, A. G. S.; CAPOVILLA, F. C
Português	*O conhecimento do nome das letras e o desenvolvimento da escrita: evidência de crianças falantes do português*	CARDOSO-MARTINS, C.; BATISTA, A. C. E.
Português	*O desenvolvimento da escrita nos anos pré-escolares: questões acerca do estágio silábico*	CARDOSO-MARTINS, C.; CORRÊA, M. F.

Idioma de origem do texto	Título	Autoria
Português	*Senso numérico e dificuldade de aprendizagem na matemática*	CORSO, L. V.; DORNELES, B. V.
Português	*Consciência fonológica na Língua de Sinais Brasileira (Libras) em crianças e adolescentes surdos com início da aquisição da primeira língua (Libras) precoce ou tardio*	CRUZ, C. R.
Português	*Consciência fonológica na alfabetização de jovens e adultos: como esta relação é concebida pelos alfabetizadores*	DE SALLES JUCHEM, L.; BOLZAN, D. P. V.
Português	*Atividades metalinguísticas e aprendizagem da leitura*[9]	GOMBERT, J.-E
Português	*Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) 2017*	IBGE
Português	*Avaliação nacional da alfabetização (ANA): documento básico*	INEP
Português	*Avaliação nacional da alfabetização: relatório 2013-2014: volume 1: da concepção à realização*	INEP
Português	*Avaliação nacional da alfabetização: relatório 2013- 2014: volume 2: análise dos resultados*	INEP
Português	*Plano Nacional de Educação – PNE 2014–2024: linha de base*	INEP
Português	*Brasil no PISA 2015: Análises e reflexões sobre o desempenho dos estudantes brasileiros*	INEP
Português	*Relatório do 1o ciclo de monitoramento das metas do PNE: biênio 2016-2014*	INEP
Português	*Relatório do 2o ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação — 2018*	INEP
Português	*Relatório SAEB/ANA 2016: panorama do Brasil e dos estados*	INEP
Português	*Resumo técnico: censo da educação básica 2018*	INEP

[9] Cabe ressaltar que Jean-Émile Gombert é pesquisador francês.

Idioma de origem do texto	Título	Autoria
Português	*Indicador de Alfabetismo Funcional – INAF*	INSTITUTO PAULO MONTENEGRO
Português	*INAF Brasil 2018: resultados preliminares*	INSTITUTO PAULO MONTENEGRO
Português	*Guia teórico do alfabetizador*	LEMLE, M.
Português	*Alfabetização no século XXI: como se aprende a ler e a escrever*	MALUF, M. R.; CARDOSO-MARTINS, C.
Português	*Base Nacional Comum Curricular*	MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO.
Português	*Alfabetizar para a democracia*	MORAIS, J.
Português	*Criar leitores: para professores e educadores*	MORAIS, J.
Português	*Aprendizagem da leitura e da escrita: a ciência em interfaces*	NASCHOLD, A. C. et al.
Português	*ABC do alfabetizador*	OLIVEIRA, J. B. A.
Português	*Linguagem, cognição e educação infantil: contribuições da psicologia cognitiva e das neurociências*	SARGIANI, R. de A.; MALUF, M. R.
Português	*Avanços das neurociências para a alfabetização e a leitura*	SCLIAR-CABRAL, L.
Português	*A escrita na avaliação da alfabetização*	SILVA, J. T. F
Português	*Aprendendo a ler e escrever: um estudo com jovens e adultos da EJA no enfoque metalinguístico*	SOUZA, J. D. P.
Inglês	*Beginning to read: Thinking and learning about print*	ADAMS, M. J.
Inglês	*Consciência fonológica em crianças pequenas.*	ADAMS, M. J; FOORMAN, B. R.; LUNDBERG, I.; BEELER, T.

Idioma de origem do texto	Título	Autoria
Inglês	*Should bilingual children learn reading in two languages at the same time or in sequence?*	BERENS, M. et al.
Inglês	*Transfer of training between music and speech: common processing, attention, and memory*	BESSON, M.; CHOBERT, J.; MARIE, C.
Inglês	*Beginning reading acquisition in Brazilian Portuguese*	CARDOSO-MARTINS, C.
Inglês	*Family literacy in Europe: using parental support initiatives to enhance early literacy development*	CARPENTIERI, J. et al.
Inglês	*Learning to Read: The great debate: An inquiry into the science, art and ideology of old and new methods of teaching children to read 1910-1965*	CHALL, J. S
Inglês	*Book smart: how to support successful, motivated readers.*	CUNNINGHAM, A. E.; ZIBULSKY, J.
Inglês	*What is evidence-based education?*	DAVIES, P.
Inglês	*The number sense: how the mind creates mathematics.*	DEHAENE, S
Inglês	*Towards an anatomical and functional model of number processing.*	DEHAENE, S.; COHEN, L.
Inglês	*Aquisição da habilidade de leitura de palavras e sua influência na pronúncia e na aprendizagem do vocabulário*	EHRI, L. C.
Inglês	*Learning to read words: theory, findings, and issues*	EHRI, L. C.
Inglês	*Orthographic mapping in the acquisition of sight word reading, spelling memory, and vocabulary learning*	EHRI, L. C.
Inglês		EHRI, L. C. et al

Idioma de origem do texto	Título	Autoria
	Systematic phonics instruction helps students learn to read: evidence from the National Reading Panel's meta-analysis	
Inglês	*Educação baseada em evidências: a utilização dos achados científicos para a qualificação da prática pedagógica*	GARY, T.; PRING, R.
Inglês	*The music and literacy connection*	HANSEN, D.; BERNSTORF, E.; STUBER, G.
Inglês	*Meaningful differences in the everyday experience of young American children*	HART, B.; RISLEY, T. R.
Inglês	*Research-based principles for adult basic reading instruction*	KRUIDENIER, J. R.
Inglês	*Adult education literacy instruction: a review of the research*	KRUIDENIER, J. R.; CHARLES, M. A.; WRIGLEY, H. S.
Inglês	*Early executive function at age two predicts emergent mathematics and literacy at age five*	MULDER, H et al.
Inglês	*Developing early literacy: report of the National Early Literacy Panel*	NATIONAL EARLY LITERACY PANEL
Inglês	*Foundations for success: the final report of the National Mathematics Advisory Panel*	NATIONAL MATHEMATICS ADVISORY PANEL
Inglês	*Teaching children to read: an evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*	NATIONAL READING PANEL
Inglês	*Are there pre-existing neural, cognitive, or motoric markers for musical ability?*	NORTON, A. et al
Inglês	*Executive functions, visual-motor coordination, physical fitness and academic achievement: longitudinal relations in typically developing children*	OBERER, N.; GASHAJ, V.; ROEBERS, C. M
Inglês	*Programme for international student assesment (PISA): results from PISA 2015*	OCDE
Inglês	*3-minute reading assessments*	RASINSKI, T.; PADAK, N.

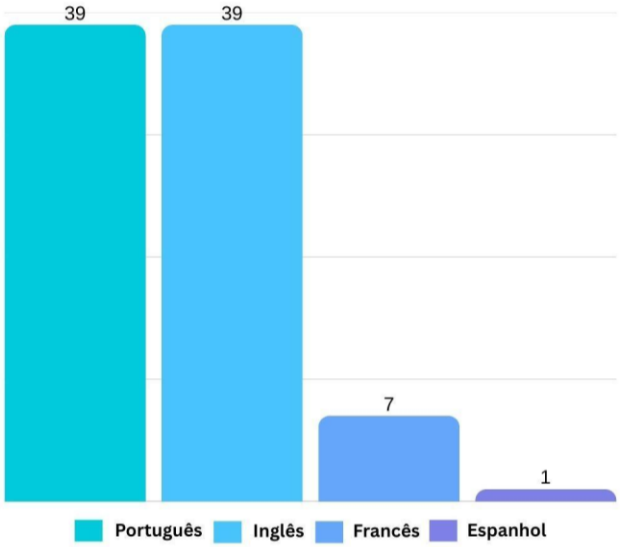
Idioma de origem do texto	Título	Autoria
Inglês	*Relationships among reading skills of adults with low literacy*	SABATINI, J. P. et al.
Inglês	*Connecting early language and literacy to later reading (disabilities: Evidence, theory, and practice)*	SCARBOROUGH, H. S.
Inglês	*The effect of family literacy interventions on children's acquisition of reading: from kindergarten to grade 3*	SÉNÉCHAL, M.
Inglês	*Teaching disciplinary literacy to adolescents: rethinking content-area literacy*	SHANAHAN, T.; SHANAHAN, C.
Inglês	*Preventing reading difficulties in young children*	SNOW, C. E.; BURNS, S. M.; GRIFFIN, P.
Inglês	*A ciência da leitura*	SNOWLING, M. J.; HULME, C.
Inglês	*Matthew effects in reading: some consequences of individual differences in the acquisition of literacy*	STANOVICH, K. E.
Inglês	*Fingerspelling as a novel gateway into reading fluency in deaf bilinguals*	STONE, A. et al.
Inglês	*Como a ciência cognitiva forneceu as bases teóricas para a resolução do "grande debate" sobre métodos de leitura em ortografias alfabéticas*	TUNMER, W. E.
Inglês	*Education for All Global Monitoring Report 2006: Literacy for life*	UNESCO
Inglês	*Handbook of Family Literacy*	WASIK, B.
Francês	*L'écriture de l'enfant: l'évolution de l'écriture et sés difficultés*	AJURIAGUERRA, J. et al.
Francês	*Apprendre à lire: des sciences cognitives à la salle de classe*	DEHAENE, S
Francês	*Os neurônios da leitura*	DEHAENE, S

Idioma de origem do texto	Título	Autoria
Francês	*Le développement métalinguistique*	GOMBERT, J.-E.
Francês	*Atividades metalinguísticas e aprendizagem da leitura*	GOMBERT, J.-E.
Francês	*L'enseignement de la lecture et l'observation des manuels de lecture du CP*	OBSERVATOIRE NATIONAL DE LA LECTURE
Francês	*Écrire: approches cognitive, neuropsychologique et développementale*	ZESIGER, P.
Espanhol	*Guía interamericana de estrategias de reducción de la desigualdad educativa*	ORGANIZACIÓN DE LOS ESTADOS AMERICANOS (OEA).

Fonte: elaborado pela autora a partir do "Caderno da PNA" (Brasil, 2019).

Por meio do quadro anterior, podemos constatar que há 39 referências em língua inglesa; 39 em língua portuguesa; 7 em francês e 1 em espanhol. Essa divisão pode ser visualizada também no gráfico a seguir (Gráfico 2).

Gráfico 2. Quantitativo de referências bibliográficas segundo o idioma de origem



Fonte: elaborado pela autora.

A predominância de outros idiomas como referência para uma política educacional sobre o ensino de leitura e escrita em um país lusófono é, no mínimo, controversa, já que o governo Bolsonaro se elegeu sob o slogan do "patriotismo" e da construção de um "Brasil acima de tudo".

Apesar do "elevado" número de referências em português, muitas são documentos oficiais e não textos de pesquisadores brasileiros que contribuíram efetivamente com a concepção teórica da PNA. Dessa maneira, utilizar fontes estrangeiras para engendrar uma política de alfabetização poderia ser enquadrado como um paradoxo de desvalorização do próprio país, reforçando o "completo de vira-lata", expressão de Nelson Rodrigues (1993) que retrata o sentimento de inferioridade dos brasileiros em relação a outros países[10]. Essa prática eurocêntrica e americanizada na elaboração da política, reforça a persistência de um ideário colonialista presente na sociedade, buscando a obediência a um padrão estabelecido pelo hemisfério Norte. Explicando essa prevalência internacional,

[10] Conferir mais detalhes em Colab PUC Minas. *Qual o peso do complexo de vira-lata na cultura nacional?* Blog FCA – Colab, 10 jul. 2025.

> O colonialismo, para além de todas as dominações porque é conhecido, foi também uma dominação epistemológica, uma reflexão extremamente desigual entre saberes que conduziu à supressão de muitas formas de saber próprias dos povos e nações colonizados, relegando muitos outros saberes para um espaço de subalternidade (Santos, 2010, p. 23).

Mesmo identificando uma certa valorização dos estudos estrangeiros em detrimento dos nacionais, este é apenas um detalhe da grande questão por trás dessa lista de referências bibliográficas. A busca por uma internacionalização dos conceitos, apoiando-se, majoritariamente, em pesquisas desenvolvidas em países europeus e nos Estados Unidos da América, é uma estratégia que não é ocasional. A PNA vai contra o pluralismo de ideias, a liberdade de ensinar e aprender, retirando do professor uma característica primordial da docência, a criatividade, ao apresentar propostas enrijecidas tanto para o desenvolvimento das práticas pedagógicas para os educadores, quanto no processo de aprendizagem para os educandos. De acordo com Mortatti (2019), a PNA atua

> infringindo princípios democráticos e constitucionais (a exemplo de outras áreas e direitos humanos e sociais), especialmente os referentes ao "pluralismo de ideias e concepções pedagógicas" e à liberdade de ensinar e aprender, a PNA visa à "intervenção máxima" na alfabetização, por meio da imposição autoritária de ações pautadas em princípios do ultraconservadorismo político conjugados com fundamentalismo científico-religioso, em aparente contradição com os princípios do "Estado mínimo" pautados pelo neoliberalismo ao qual se alinha (de modo subserviente mentalidade colonizada a países e organismos internacionais) a política econômica do atual governo federal, com objetivo de implementar agenda de privatização dos empresas e serviços públicos, a fim de beneficiar interesses "do mercado", ou seja, de grupos de empresários, rentistas, banqueiros, principais segmentos da população responsáveis pela eleição do atual Presidente (Mortatti, 2019b, p. 44).

Há um termo amplamente utilizado na atualidade, citado 11 vezes ao longo do caderno, que tem sido mobilizado como justificativa para diversas metodologias educacionais. Trata-se da chamada "Neurociência", que, ao deslocar-se de um contexto voltado às descobertas sobre o cérebro humano, passou a ocupar um lugar de validação nos estudos em educação, na tentativa de conferir maior valor a determinadas evidências em detrimento de outras no campo educacional. Este termo é recorrente na PNA e seu uso traz algumas lacunas quando relacionado aos estudos sobre a aprendizagem da leitura e escrita, como afirma Frade (2020),

> o saber sobre quais áreas do cérebro são acionadas num ato de leitura ou de escrita pode ser relacionado a várias pesquisas de base para pensar o funcionamento cerebral e o desenvolvimento biológico, mas isso traz resultados muito incipientes sobre como as pessoas produzem sentidos a respeito do que leem ou escrevem; o que as leva a escrever; quais conhecimentos e repertórios culturais mobilizam nesses atos. Assim, se essas

> pesquisas são válidas para fazer avançar as Neurociências e validam interpretações sobre os resultados de exames sofisticados e próprios da área, isso traz poucas repercussões pedagógicas. Se resultados de pesquisas são parciais e revelam um aspecto do fenômeno investigado é exatamente por isso que as pesquisas têm que ser articuladas. Assim, não existe evidência mais importante que outra, ou área de pesquisa mais fundante que outra (Frade, 2020, p. 18).

Ademais, ainda entre os autores, destaca-se João Batista Araujo e Oliveira, Psicólogo, que realizou Pós-graduação em Universidades dos EUA e fundou o Instituto Alfa e Beto, que tem como fundamento,

> Os elementos Aprender a ler e Ler para Aprender. Na etapa inicial da escolarização, o aluno aprende a ler, logo, a prioridade, a atenção e o esforço se concentram em quebrar e decifrar o código alfabético, relacionando grafema/fonema, levando a compreensão do significado dos sinais. Na etapa seguinte, em que o aluno já decodifica as palavras sem esforço e é capaz de lê-las com fluência, ele vai ler para aprender, buscando compreender o significado das palavras, e os possíveis conceitos transmitidos e traduzidos num determinado texto (Ramos, 2020, p. 49).

O Instituto fornece cartilhas, manuais didáticos e formação de professores baseados no método fônico e na Ciência Cognitiva da Leitura para as diferentes fases da escolarização, desde a Educação Infantil até os anos finais, além de conteúdos sobre matemática. Muitos municípios adotaram a utilização dos materiais do Instituto em diferentes programas para as escolas públicas. Assim, afirma Sousa, Nogueira e Melim (2015),

> Outra característica presente na metodologia do Programa é a ênfase dada ao que Oliveira (2004) denomina de "reabilitação dos proscritos": memorização, caligrafia, ditado e cópia. Essas atividades, de acordo com o IAB [Instituto Alfa e Beto], foram consideradas no Brasil como antipedagógicas e desnecessárias, afirmando ainda que "ninguém, pedagogo ou não, duvida dos malefícios de uma educação centrada na decoreba, em que o único esforço intelectual do aluno consistia em memorizar e recitar textos de cor" (Sousa; Nogueira; Melim, 2015, p. 5).

Apesar de o Instituto se apresentar como um auxílio de soluções pedagógicas voltadas à melhoria da alfabetização nas redes de ensino, sua atuação baseia-se em um modelo de desenvolvimento, implementação e comercialização de materiais e programas educacionais, evidenciando a lógica de mercado aplicada à educação pública.

Ainda nesta lógica, outro autor tomado como referência é Fernando Capovilla, também Psicólogo, que apresenta estudos em Psicologia Experimental (EUA) e Psicologia Cognitiva, é professor na Universidade de São Paulo (USP) e coordena o Laboratório de Neuropsicolinguística Cognitiva Experimental. Suas produções acadêmicas refletem uma tentativa de trazer modelos da Psicologia Cognitiva e da Neurociência para o campo da

alfabetização, resultando em uma abordagem que trabalha com a aplicação de procedimentos padronizados voltados ao método fônico. O autor propõe em suas pesquisas um modelo de ensino pautado na sistematização das relações grafema-fonema (codificação e decodificação) e na ênfase (quase exclusiva) à consciência fonológica como condição para o aprendizado da leitura e da escrita. Essa proposta evidencia um panorama tecnicista e ideológico da alfabetização, que "trata-se apenas de imitar modelos resultantes de pesquisas e necessidades de outros, como se se tratasse de problemas universais idênticos, com soluções igualmente universais e idênticas" (Mortatti, 2009, p. 105).

Essa visão de educação está pautada na ideia de que os métodos experimentais da Psicologia e da Neurociência oferecem soluções definitivas para os problemas da alfabetização. O autor crê nessa "proposta como se fosse a verdade científica revelada e o fazem por meio de um discurso característico da "retórica de púlpito", como tal, ideológico, autoritário e pseudocientífico" (Mortatti, 2009, p.107), anulando a possibilidade de diálogo com outras perspectivas teóricas. Em consonância com a análise de Mortatti (2009), o discurso de Capovilla apresenta um papel avesso ao construtivismo, atribuindo à perspectiva construtivista e aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) a responsabilidade pela "crise da alfabetização" no Brasil (Mortatti, 2009). Essa crítica tenta legitimar o método fônico como alternativa "cientificamente comprovada", mesmo sem se apoiar em ampla fundamentação teórica, mas sim em um raciocínio enganoso que simplifica a complexidade do processo educacional e das políticas de alfabetização. Nesse viés, o autor ignora os fatores econômicos e socioculturais ao tratar do êxito da alfabetização no Brasil, trazendo uma perspectiva meritocrática, onde o sucesso na alfabetização resulta exclusivamente na execução de "métodos eficazes", desconsiderando as desigualdades estruturais que permeiam o sistema educacional brasileiro.

É importante relembrar, como citado anteriormente, que a alfabetização possui muitas facetas, e que o estudo de diferentes campos deve ser considerado para que se consolide uma aprendizagem efetiva da leitura e da escrita, mas devemos destacar que essas facetas devem embasar-se nos aspectos psicológicos, psicolinguísticos, sociolinguísticos e linguísticos, e em seus condicionantes sociais, políticos e culturais (Soares, 1985, 2004). Ou seja, não se trata de legitimar apenas um campo do saber em detrimento de outros.

Contudo, ao longo do "Caderno da PNA", especialmente nas seções "O que dizem os especialistas", nota-se que a predominância do discurso teórico de uma área para definição dos melhores caminhos para se alfabetizar. Como em,

> Como as crianças aprendem a ler e quais as melhores maneiras de ensiná-las não é simples questão de opinião. Os cientistas que estudam a instrução e aquisição da literacia realizaram pesquisas que dão respostas definitivas a essas perguntas e descartam opiniões incorretas. Suas descobertas revelam que os leitores iniciantes, para serem bem-sucedidos, devem aprender de início como funciona o sistema alfabético de escrita. Eles precisam aprender as formas, os sons e o nome das letras, como as letras representam sons separados nas palavras e como dividir as palavras faladas nos menores sons representados pelas letras (Brasil, 2019, p. 26).

A partir das ideias apresentadas sobre os pesquisadores que contribuíram na PNA, podemos compreender o viés metodológico que direciona o documento e suas particularidades de pensamento.

Considerando o papel central do documento como orientação da Política, iniciamos a seguir a análise dos itens presentes no "Caderno da PNA". O primeiro item presente no Caderno, nomeado "Contextualização", apresenta uma necessidade urgente de mudanças na concepção de políticas voltadas para a alfabetização, literacia e numeracia[11]. A partir dos resultados da Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), é apresentado um desempenho insuficiente das crianças no exame de proficiência em leitura, certa incapacidade de escrita de "palavras alfabeticamente" ou com desvios ortográficos, além do censo escolar com altas taxas de reprovação e distorção de idade-série. Neste tópico, é usado como exemplo outros países que fundamentam suas políticas públicas na Ciência Cognitiva da Leitura. Entre esses exemplos, os Estados Unidos, com uma série de relatórios sobre o ensino da leitura e da escrita, com a abordagem fônica considerada como uma das mais eficazes em sua maioria. Ao final, apresenta relatórios brasileiros que mostram como o país não acompanha o progresso científico e metodológico internacional ao que se refere à leitura e escrita, e dita como compromisso da PNA "adotar um conceito claro e objetivo de alfabetização" (Brasil, 2019, p. 17).

No Brasil, há uma história fortemente marcada pela desigualdade social, onde uma grande camada da população não possui acesso a recursos de leitura e escrita desde a infância, vive em condições de trabalho precoce e até mesmo um impedimento de prosseguir com a escolarização, o que colabora com os índices de analfabetismo, se comparado a outras nações. Nesse viés, comparar o progresso da alfabetização a níveis nacionais e internacionais é uma tentativa injusta de explicar a necessidade de basear-se nos outros países para desenvolver a alfabetização no Brasil, pois as pesquisas científicas são elaboradas a partir de um recorte feito por um grupo totalmente divergente da realidade brasileira, em condições específicas de

[11] Os termos "literacia" e "numeracia" serão explorados de forma mais aprofundada a seguir.

determinado país com uma cultura diferente, costumes diferentes e uma realidade social diferente, o que acaba por desconsiderar o cenário e o estado em que a se ocorre a alfabetização em cada nação (Frade, 2019).

Já em outro item da PNA, "Alfabetização, literacia e numeracia", é esclarecida a definição de vários conceitos que fundamentam a concepção de alfabetização proposta pela PNA, sendo eles: sistema alfabético, literacia, princípio alfabético, codificar, decodificar, ler e escrever com autonomia, compreensão, analfabetismo funcional e absoluto, além do próprio conceito de alfabetização, com base na Ciência Cognitiva. Este capítulo também versa sobre a forma que se deve alfabetizar, quais habilidades devem ser desenvolvidas e o que se espera em cada etapa. Reforça a alfabetização "baseada em evidências", sob as bases da Ciência Cognitiva da Leitura, abrangendo nela a Psicologia Cognitiva e a Neurociência Cognitiva.

Sobre o termo "literacia", ele é descrito como um "conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionados à leitura e à escrita, bem como sua prática produtiva" (Brasil, 2019, p. 17). É apontada a definição dos níveis de literacia (básica, intermediária e disciplinar) e dos conceitos de "literacia emergente", como sendo o ensino de determinados conhecimentos antes da alfabetização, e de "literacia familiar", que é definida como práticas de linguagem, leitura e escrita vivenciadas em casa, anteriores ao ingresso escolar. Reforçando este último conceito, os autores demonstram novamente que em outros países a estratégia de prevenção ao "insucesso" escolar tem sido por meio da implementação de programas e ações de "literacia familiar".

Justificam, nesse sentido, a utilização da palavra "literacia" como uma terminologia "equivalente" ao inglês, *literacy,* sendo o mesmo termo utilizado para se referir ao ensino de leitura e escrita em Portugal, buscando, assim, "uma forma de alinhar-se à terminologia científica consolidada internacionalmente" (Brasil, 2019, p. 21). Essa tradução é usada fora de contexto, "sem fazer diferenciações ou adaptações para o contexto nacional. Uma tradução literal que apaga as diversas discussões históricas realizadas no campo da alfabetização e que não demonstra zelo e cuidado com as leitoras e os leitores" (Bunzen, 2019, p. 48). Seu uso busca desassociar a alfabetização da perspectiva do letramento, tal como a utilizamos e conhecemos no Brasil, ao mobilizar um embasamento teórico nas Ciências Cognitivas para a alfabetização e ao invisibilizar as discussões sobre as práticas de letramento, marcadas por um viés social e cultural. Bunzen (2019) ainda afirma que,

> No lugar do conceito de "letramento", o documento da PNA procura 'inovar' com a importação europeia de um outro termo, comum em alguns documentos curriculares em Portugal: "literacia". Tal provocação parece-me uma estratégia bastante inadequada, pois pressupõe introduzir no discurso oficial

> pedagógico um conceito não utilizado no Brasil como se fosse uma "novidade" ou um "termo mais neutro ou técnico" para se referir aos usos da escrita. Há uma tentativa clara de afastamento das políticas públicas de alfabetização anteriores (tais como o Pró-Letramento ou PNAIC), operando ainda com uma retórica infeliz de "internacionalizar" a discussão. Como alguns documentos curriculares portugueses, a PNA opta por usar "literacia", mas não explicita as tensões, incoerências e reduções que perpassam tal processo de apropriação curricular (Bunzen, 2019, p. 47).

Na PNA, a palavra "letramento" não é mencionada, enquanto "literacia" aparece 73 vezes. Essa tentativa de eliminação de um termo utilizado no Brasil, diz sobre os ideais de desconstrução do avanço científico da área de alfabetização no país. Outro conceito aprofundado no capítulo "Alfabetização, literacia e numeracia" da PNA, é o termo "literacia matemática", que "originou-se do inglês *numerical literacy*, popularizado como *numeracy*, e em português se convencionou chamar numeracia" (Brasil, 2019, p. 24), que consiste na "habilidade de usar a compreensão e habilidades matemáticas para solucionar problemas e encontrar respostas para as demandas da vida cotidiana" (Brasil, 2019, p. 24). Os autores sugerem que o termo "alfabetização matemática", comumente usado para se referir ao ensino inicial da matemática não se enquadraria como mais adequado, sendo necessário a substituição para o termo numeracia. De acordo com a PNA,

> A expressão "alfabetização matemática", utilizada por muitos anos no Brasil, não cumpre a função de designar o ensino de matemática básica. A palavra "alfabetização" deriva de "alfabeto", o conjunto de letras do sistema alfabético. Não se deve, portanto, entender alfabetização como sinônimo de aprendizagem inicial, ou de conhecimentos básicos, sob o risco de ampliar demasiadamente, por uma figura de linguagem, o real significado da palavra, criando dúvidas ainda sobre o que de fato seja uma "alfabetização matemática" (Brasil, 2019, p.24).

Assim, entende-se no "Caderno da PNA" que o termo "alfabetização matemática" é equivocado pela associação da palavra com "alfabeto" e a linguagem escrita. Todavia, ao analisarmos o contexto político e o tom ideológico trazidos no documento, é possível compreender que essa substituição não é neutra e expressa uma mudança de perspectiva teórica e política sobre o ensino da matemática. Segundo Severino e Silva (2022),

> Outro retrocesso na PNA foi o apagamento do termo alfabetização matemática. Dessa forma, uma política dita nacional subtraiu totalmente o conceito de alfabetização para a leitura do mundo, isto é, o conceito de educação para a transformação e para a libertação. Antes disso, parece-nos que a alfabetização-matemática pode configurar-se para a PNA como elemento de dominação das classes dominantes sobre as massas, que necessitam de uma educação pública e de qualidade (Severino; Silva, 2022, p. 59)

O uso do termo “numeracia” reforça ainda um caráter autoritário e enrijecido, ignorando as práticas que promovem uma educação matemática crítica e uma educação que supere as desigualdades (Vicente; Freitas, 2024). Além disso, salientam Severino e Silva (2022),

> Quanto ao termo numeracia não é possível percebê-lo na PNA como um sinônimo para alfabetização matemática. O documento da PNA defende o ensino de uma matemática básica, elementar, voltada apenas à resolução das (quatro) operações matemáticas. Destacamos os perigos que essa defesa pode significar para a Educação Matemática, principalmente daqueles sujeitos que estão em processo de alfabetização, tanto em Língua Materna quanto em Matemática (Severino; Silva, 2022, p. 59).

Saindo do campo das definições, mas ainda no segundo tópico, há um conteúdo especificando como as crianças aprenderiam a ler e escrever, sempre fundamentado em argumentos relacionados à importância da identificação dos sons das palavras. Assim, apresenta a teoria das fases do desenvolvimento da leitura e da escrita em sistemas alfabéticos, que foi desenvolvida por Linnea Ehri, em que a criança passa por quatro fases, a predição, a analogia, a decodificação e o reconhecimento automático. Ainda segundo Ehri, existem quatro fases do desenvolvimento da leitura e da escrita, a fase pré-alfabética, a fase alfabética parcial, a fase alfabética completa e a fase alfabética consolidada. Ao que diz respeito à suposta aprendizagem eficaz da leitura e escrita, a PNA apresenta as habilidades metalinguísticas, sendo elas: consciência fonológica, consciência fonêmica, conhecimento alfabético, nomeação automática rápida de objetos ou cores, escrita do nome e memória fonológica.

O documento enfatiza o uso da instrução fônica a todo momento, como forma de superar os problemas da alfabetização no Brasil, relacionando esta forma de ensino a algo inovador e de embasamento científico. Esta perspectiva traz divergências de ideais, ao compreendermos que a instrução fônica, um modo velado de recomendação do método fônico, não é uma descoberta recente e que seus resultados em outros países vêm sendo questionados através de pesquisas (Mortatti, 2019a, 2019b), que demonstram a permanência das defasagens na educação. Como Soares (2020) e Mortatti (2019a, 2019b) enfatizam, o sucesso da alfabetização não está relacionado somente ao método, mas com aspectos “educacionais, sociais, econômicos e políticos, responsáveis pelas desigualdades sociais e pela não priorização de educação de qualidade, especialmente em decorrência da falta de investimentos prioritários na escola pública e gratuita, como estabelecido na Constituição Federal de 1988” (Mortatti, 2019b, p.27).

Há também neste tópico, as habilidades de literacia emergente, que, segundo o documento, “[...] constitui o conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionados à leitura e à escrita, desenvolvidos antes da alfabetização” (Brasil, 2019, p. 22), cuja aplicação é

recomendada ainda na Educação Infantil. Na etapa do Ensino Fundamental, a PNA orienta os pilares da consciência fonêmica, da instrução fônica sistemática de vocabulário, da fluência em leitura oral, da compreensão de textos e da produção de escrita, que resultariam em boas práticas de alfabetização baseadas em evidências. Sobre a Educação de Jovens e Adultos e as Modalidades Especializadas de Educação, a PNA sugere as mesmas práticas do Ensino Fundamental, equiparando a alfabetização de crianças a de adultos, mas não apresenta argumentos para sustentar essa comparação. Essa abordagem desconsidera as particularidades de cada grupo, como afirma Maciel e Resende (2019),

> Ao igualar o processo de alfabetização de jovens adultos ao das crianças os especialistas não trazem "evidências científicas" e deixam de contemplar diferenças específicas do público adulto. Dizer que os componentes do processo de alfabetização de crianças são os mesmos para os adultos é aproximar por demais e, ao mesmo tempo, desconhecer as especificidades das crianças e dos adultos, sem levar em consideração os tempos, a memória, a organização e a reorganização desses componentes - consciência fonêmica, instrução fônica sistemática, fluência em leitura oral, desenvolvimento de vocabulário, compreensão de textos e produção de escrita - no processo de aprendizagem dos adultos (Maciel; Resende, 2019, p. 131).

No terceiro item, intitulado "Política Nacional de Alfabetização", é apresentado um resumo ilustrado dos artigos que compõem a PNA; a relação dessa política com algumas metas do Plano Nacional de Educação; os princípios, objetivos e diretrizes que constituem este documento; o público-alvo, sendo estes prioritariamente as crianças na primeira infância e os alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental e os agentes envolvidos, como professores, gestores escolares, as famílias e organizações da sociedade civil; uma lista de programas, ações e instrumentos para a implementação da PNA e as formas de avaliação e monitoramento.

Por fim, nos itens quatro e cinco, as "Referências" e a "Íntegra do decreto n° 9.765/2019", são apresentados artigos e documentos de embasamento teórico para redação do "Cadernos da PNA", e o decreto que foi promulgado, respectivamente.

Diante de todo contexto político em que a Política Nacional de Alfabetização foi elaborada e, visando o intuito de alcançar um "parâmetro internacional", é possível observar que este documento traz consigo a ideia de uma alfabetização voltada para o treinamento fônico, desconsiderando as etapas de aprendizagem que contribuem para a compreensão da escrita, que passam por outras diversas habilidades antes de reconhecer nos grafemas os fonemas que os representam (Piccoli, 2019), além do tratamento da escrita como código, reforçado no trecho:

> Convém aqui explicar o que vem a ser ler e escrever com autonomia. É conhecer o código alfabético e as correspondências grafofonêmicas a ponto

> de conseguir ler e escrever apropriadamente, sem a intervenção, antes necessária, de um mediador. É ser capaz de ler e de escrever corretamente qualquer palavra da sua língua, até mesmo uma palavra nunca antes lida ou ouvida, ou uma pseudopalavra, que atenda às regras do código ortográfico (Brasil, 2019, p. 19).

Essa visão limitante da alfabetização como um processo de codificação e decodificação reduz o alfabetizando a um agente passivo, limitado às ações de cópia e memorização. É preciso compreender a aprendizagem da escrita alfabética como um sistema notacional, ou seja,

> Em síntese, dispomos hoje de uma explicação extremamente diferente – e a nosso ver mais adequada – para o que é a tarefa de aprender uma escrita alfabética. Ao concebê-la como um sistema notacional, passamos a ver que habilidades como a memória e a destreza motora, necessárias ao ato físico de notar (registrar palavras com letras no papel, ou noutro suporte) estão subordinadas à compreensão, ou seja, às representações mentais que o indivíduo elabora sobre as propriedades do sistema. [...] Numa perspectiva diferente, defendemos que, para alfabetizar letrando, é preciso reconhecer que a escrita alfabética é em si um objeto de conhecimento: um sistema notacional. Na esteira desse posicionamento, além de buscarmos abandonar o emprego das palavras "código", "codificar" e decodificar", parece-nos necessário criar um ensino sistemático que auxilie, dia após dia, nossos alunos a refletir conscientemente sobre as palavras, para que venham a compreender como esse objeto de conhecimento funciona e possam memorizar suas convenções. Nada impede que, paralelamente, desenvolvamos, na sala de aula, todo dia, as práticas letradas de exploração dos textos de nosso mundo. Mas, cremos, é preciso ajudar os alunos a não viver, solitariamente, a coisa misteriosa que alguns pensavam ser "um estalo" (Morais, 2005, p. 44-45).

Essas concepções sobre o campo da alfabetização, sempre embasadas em estudos de teóricos estrangeiros, colaboram não somente para a decadência do ensino da leitura e da escrita no Brasil, que possui culturas, realidades econômicas e sociais plurais e divergentes de vários países citados na PNA ou nos discursos vinculados a seus defensores (como Estados Unidos, Inglaterra, Austrália, Israel, Finlândia e França), como também para a desvalorização do estudo de pesquisadores e professores alfabetizadores brasileiros que há anos trabalham e dedicam-se ao aprimoramento dessa temática.

2. A PNA EM PRÁTICA: O PROGRAMA “TEMPO DE APRENDER”

A partir da PNA, houve a criação de dois principais programas do governo para reforçar o embasamento teórico-metodológico previsto no documento, com expectativa de melhoria na alfabetização: o “Conta pra mim” e o “Tempo de Aprender”. Neste trabalho, será enfatizado o programa “Tempo de Aprender”, como foi instituído e como se deu sua oferta aos educadores.

2.1 O programa “Tempo de Aprender”

O programa Tempo de Aprender foi instituído através da Portaria nº 280, de 19 de fevereiro de 2020, visando uma melhoria na alfabetização nas escolas públicas brasileiras, com ênfase no último ano da Educação Infantil e no primeiro e segundo anos do Ensino Fundamental. Para garantir a articulação eficiente do programa, cada rede de ensino deveria selecionar servidores da própria Secretaria de Educação para atuarem como Coordenador e Vice-coordenador locais, responsáveis pelo acompanhamento e monitoramento das atividades previstas. Os coordenadores locais desempenhariam um papel de organização e execução das ações, contribuindo diretamente para a implementação do programa. Após sua criação e divulgação inicial, o Ministério da Educação buscou estabelecer parceria com entidades representativas dos gestores educacionais para estruturar normas e ampliar a implementação dessa iniciativa no país como um todo.

A mencionada Portaria nº 280/2020 estabelecia que a adesão ao programa Tempo de Aprender era voluntária e devia ser formalizada por meio de um termo assinado conjuntamente pelo Chefe do Executivo e pelo Secretário de Educação do ente federado. A partir de seu lançamento, no panorama geral, 21 Estados, o Distrito Federal e 5.112 municípios aderiram ao programa. Assim como ocorre com outros programas governamentais no âmbito da educação, a adesão muitas vezes não se dá de forma voluntária, mas em razão de certa pressão exercida sobre as Secretarias de Educação. Embora exista, formalmente, a opção de adotar ou não determinados programas, na prática, os municípios dependem dos recursos decorrentes da adesão às iniciativas disponibilizadas pela União, o que resulta em um maior número de municípios aderindo a programas oriundos do governo federal.

O programa Tempo de Aprender possuía uma organização a partir de 4 eixos, em que cada um é colocado em prática por meio de ações específicas orientadas de acordo com a portaria nº 280/2020. A intenção inicial era de fornecer cursos *on-line* e presenciais para professores alfabetizadores, gestores escolares e materiais de apoio para as aulas, com um site

de suporte para a execução do que estava previsto na Política Nacional de Alfabetização. O curso presencial não pôde ser realizado em função da pandemia de Covid-19, iniciada no mesmo ano de lançamento do programa, sendo mantidas as ações a distância.

O site do Tempo de Aprender permanece ativo até os dias de hoje, estando disponível para livre acesso de todos os interessados nos recursos do programa, apresentando os eixos e alguns de seus desdobramentos ao longo de sua execução: eixo 1 (Formação continuada de profissionais da alfabetização); eixo 2 (Apoio pedagógico e gerencial para a alfabetização); eixo 3 (Aprimoramento das avaliações da alfabetização); eixo 4 (Valorização dos profissionais da alfabetização). Por meio das informações do site, faremos, doravante, a descrição do programa, de modo a demonstrar seus principais aspectos.

Figura 1. Site do programa Tempo de Aprender

Fonte: BRASIL. Ministério da Educação. *Tempo de Aprender*. Disponível em: https://alfabetizacao.mec.gov.br/tempo-de-aprender. Acesso em: 11 nov. 2025.

O eixo 1 do programa Tempo de Aprender é o de "Formação continuada de profissionais da alfabetização", que segundo o próprio nome, é voltado para formação dos profissionais diretamente ligados à alfabetização, como professores e os chamados "gestores da alfabetização" (Brasil, 2022, p. 57), que seriam os diretores, vice-diretores e coordenadores pedagógicos que atuam em escolas com turmas de alfabetização. Mesmo que direcionados aos profissionais citados, as formações se estendiam também aos Assistentes de Alfabetização e a todo o público em geral que possuía interesse pelo tema, principalmente diante o cenário do ensino remoto decorrente da pandemia da Covid-19.

Os Assistentes de Alfabetização constituíam um perfil previsto no programa Tempo de Aprender, mas que já havia aparecido em outros programas de governos anteriores, como o programa Mais Alfabetização (2018-2019). Tratava-se de uma pessoa que atuaria junto aos professores alfabetizadores, preferencialmente no horário regular de aulas, com carga horária de cinco horas-aula semanais por turma. Essa atuação se daria em caráter voluntário, de modo que o Assistente seria alguém que estivesse cursando o ensino superior e receberia um ressarcimento diretamente da escola, por meio de recursos disponibilizados via Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), destinado ao custeio de despesas com transporte e alimentação (Brasil, 2020a)[12].

No que se refere às características do eixo 1 do programa, havia a previsão das seguintes ações que o compõem: "1.1 Formação prática para professores alfabetizadores"; "1.2 Formação prática para gestores educacionais da alfabetização"; "1.3 Intercâmbio de professores alfabetizadores"; "1.4 Desenvolvimento profissional cooperativo". A seguir, faremos uma breve descrição de cada uma delas.

Na ação "1.1 Formação prática para professores alfabetizadores", com a oferta de quatro cursos de formação continuada. **1)** "Práticas de alfabetização", que será aprofundado mais adiante. **2)** "Fluência em leitura", elaborado pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF), mas que não se pôde obter mais informações, pois ele encontra-se indisponível no site do Tempo de Aprender e no Relatório de Programas e Ações da Secretaria de Alfabetização do MEC não constam mais detalhes específicos sobre este curso. **3)** "Práticas de produção de texto", lançado no dia 14 de novembro de 2020, de modo remoto, que foi adaptado de um curso criado pelo professor Eurico Back[13]. O material foi atualizado e digitalizado em parceria com a Capes e o Laboratório de Tecnologia da Informação e Mídias Educacionais (LabTIME) da Universidade Federal de Goiás (UFG), passando a integrar o ambiente virtual AVAMEC. É composto por 12 módulos temáticos e tem como objetivo aprimorar as habilidades docentes relacionadas ao ensino e à produção textual. **4)** O curso "Formação em matemática básica", lançado na segunda quinzena de novembro de 2022, foi desenvolvido pela Secretaria de Alfabetização em parceria com a Organização dos Estados Ibero-Americanos (OEI) e o *National Institute of Education* (NIE) de

[12] Para uma análise crítica sobre o trabalho dos Assistentes de Alfabetização, sugerimos a pesquisa de Gozzi, Evangelista e Chaves (2023).

[13] Eurico Back (1923-2003) "formou-se em Letras pela Universidade Federal do Paraná, foi professor de ensino médio e foi diretor do Colégio Estadual do Paraná [...]. Trabalhou como professor de Linguística e Língua Portuguesa na Universidade Católica do Paraná (hoje, PUC-Paraná) e na Universidade Federal do Paraná (UFPR)" (Faraco, 2024, p. 6).

Singapura/Ásia, e traz estratégias pedagógicas baseadas em "evidências científicas" e experiências internacionais. Disponível na plataforma AVAMEC, "o curso conta com vídeos, atividades, testes e com documento de Roteiros das Aulas" (Brasil, 2022, p.74). Todos os cursos, com exceção do "Fluência em leitura", encontram-se disponíveis ainda hoje.

A segunda ação dentro do primeiro eixo do programa é a de "1.2 Formação prática para gestores educacionais da alfabetização", com o conjunto de cursos de "Certificação Avançada para Gestores Educacionais da Alfabetização", desenvolvidos em parceria com a Escola Nacional de Administração Pública (Enap), de Brasília. O cursos têm o slogan de serem baseados em "evidência científica", buscando demonstrar o impacto significativo de gestores escolares na aprendizagem dos alfabetizandos. Ao todo, são seis cursos *on-line* de 12 horas cada. Atualmente, esses cursos encontram-se indisponíveis, assim como o "Manual de boas práticas", material que acompanhava o curso.

Já na ação "1.3 Intercâmbio de professores alfabetizadores", houve o curso "ABC - Alfabetização Baseada em Ciência", desenvolvido pela Capes em parceria com a Universidade do Porto, o Instituto Politécnico do Porto e a Universidade Aberta, todos de Portugal.

O Programa de Intercâmbio para Desenvolvimento Profissional de Professores Alfabetizadores em Portugal integrou o Tempo de Aprender como uma ação de formação continuada internacional, e teve como objetivo a ampliação do conhecimento dos alfabetizadores e o fortalecimento das práticas pedagógicas baseadas em "evidências científicas". O programa ocorreu a partir do Edital Capes nº 17/2022, que selecionou 100 educadores de redes aderentes ao programa para um curso de 45 dias em instituições portuguesas, com todas as despesas custeadas. Para participar, os candidatos precisaram apresentar projetos de intervenção pedagógica e de formação de professores para serem desenvolvidos em seus municípios após o retorno ao Brasil. Inicialmente, a previsão era que ocorresse em 2020, mas o programa foi adiado em razão da pandemia, sendo efetivado somente entre novembro e dezembro de 2022, com aulas práticas e teóricas na Universidade do Porto e no Instituto Politécnico do Porto.

A ação "1.4 Desenvolvimento profissional cooperativo" ainda consta como "lançamento em breve" no site do programa.

O segundo eixo do Tempo de Aprender é o de "Apoio pedagógico e gerencial para a alfabetização", que contém 4 ações integradas que serão apresentadas em sequência: "2.1 Sistemas on-line, recursos digitais e *softwares* de apoio à alfabetização, à literacia e à numeracia"; "2.2 Apoio financeiro para assistentes de alfabetização e custeio para escolas"; "2.3 Reformulação do PNLD para educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental";

“2.4 Atenção individualizada a estudantes e suas famílias”, com o Guia “Parceria família-escola: benefícios, desafios e propostas de ação”.

A primeira ação, “2.1 Sistemas on-line, recursos digitais e *softwares* de apoio à alfabetização, à literacia e à numeracia”, apresenta o “Sistema Online de Recursos para Alfabetização – SORA”, uma plataforma digital desenvolvida pelo Ministério da Educação em parceria com o LabTIME/UFG, para a ação de criação de sistemas digitais de apoio à alfabetização, literacia e numeracia.

O SORA funcionava como um ambiente integrado para planejamento de aulas, organização de turmas e acesso a um repositório de estratégias e atividades pedagógicas voltadas ao ensino da leitura, escrita e matemática nos anos iniciais. O sistema também incluía um Banco de Itens com quase 2 mil questões de Língua Portuguesa e Matemática, permitindo gerar avaliações formativas personalizadas e acompanhar o desempenho dos alunos ao longo do ano letivo, contudo, atualmente, não foi possível entrar na plataforma para melhor explorá-la. Ainda no mesmo item sobre os recursos de alfabetização, há também o “*GraphoGame* Brasil - GG”, um jogo virtual desenvolvido por “Cientistas da Leitura” na Finlândia, e que no Brasil foi adaptado pelo Instituto do Cérebro, da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Está disponível atualmente como um recurso pago nas lojas de aplicativos *on-line* e tem como objetivo a aquisição da leitura e habilidades de ortografia para crianças da Educação Infantil e Ensino Fundamental. À época, o material foi disponibilizado para *download* gratuito.

Para jogar, a criança criava um avatar e escolhia o modo de navegação, podendo utilizar o formato linear, que permitia repetir os níveis, ou o Mapa 3D, que seguia automaticamente para as fases seguintes. O jogo apresenta sequências organizadas por grau de dificuldade, mostrando primeiro os sons das vogais e das consoantes; depois, a formação de sílabas simples e complexas; e, por fim, a leitura e escrita de palavras. Em cada fase, a criança ouve um som e deve clicar na letra, sílaba ou palavra correspondente. Se houver muitos erros, o jogo repete o nível para que a criança não avance sem memorizar os sons, se acertar, consegue avançar para o próximo. O jogo, na prática, se restringe à memorização de letras, sons e sílabas isoladas, além de trabalhar de forma descontextualizada. Nesse sentido, afirmam Salete, Duarte e Dias (2023):

> Ainda que seja um jogo, não se pode descontextualizar a finalidade da escrita, como explica Soares (2021, p. 34) “O texto deve ser o eixo central do processo de alfabetização”. Deve-se levar em consideração que o aluno adquire a língua oral (naturalmente), ou seja, ouvindo histórias e conversas em seu convívio social, então nada mais óbvio que automatize a escrita por meios de palavras retiradas de textos que façam sentido para ela, e não em exercícios de reconhecimento letras e pronúncia de fonemas de forma isolada, ou em sílabas

> soltas desconectadas das palavras, como ocorre no jogo (Salete; Duarte; Dias, 2023, p. 6).

Ainda na ação "2.1 Sistemas on-line, recursos digitais e *softwares* de apoio à alfabetização, à literacia e à numeracia", há três materiais complementares, são eles: "Práticas de Alfabetização: Atividades", "Práticas de Alfabetização: Estratégias" e "Práticas de Alfabetização: Abecedário", que serão explorados mais à frente.

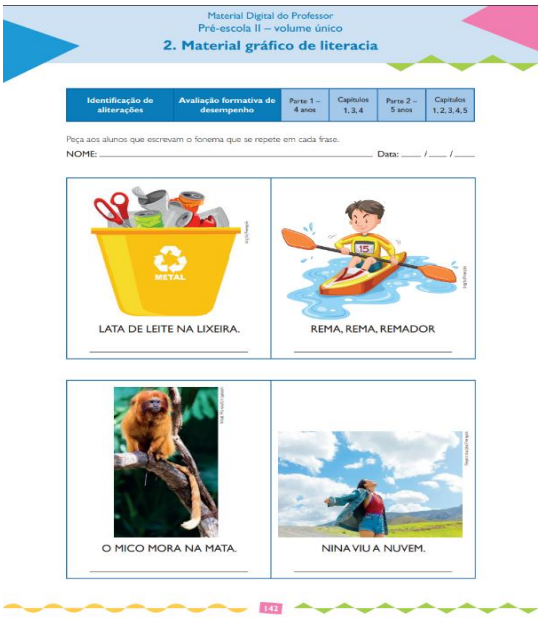
A segunda ação do eixo de "Apoio pedagógico e gerencial para a alfabetização" do Tempo de Aprender é a de "2.2 Apoio financeiro para assistentes de alfabetização e custeio para escolas". Essa ação estava prevendo os recursos que seriam disponibilizados às escolas por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE Alfabetização, para custear tanto a contratação dos Assistentes de Alfabetização, quanto materiais de custeios para apoio da alfabetização. Foi estabelecido que os recursos seriam repassados de acordo com o número de turmas e com a classificação da escola como vulnerável ou não, conforme estabelecido na portaria que instituiu o programa Tempo de Aprender.

Já na ação "2.3 Reformulação do PNLD para educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental". O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) trata-se de uma política dedicada à distribuição de livros didáticos para as escolas públicas brasileiras. A ação previa a modificação das bases conceituais do PNLD, de modo a alinhá-las aos dispositivos da PNA, impactando a produção dos livros que chegariam a estudantes e professores.

Em 2022, houve o lançamento do PNLD 2022 – Educação Infantil, que foi o primeiro edital dedicado a essa etapa da educação básica e, em 2023, o PNLD 2023 – Anos Iniciais do Ensino Fundamental, ambos já sob a égide das orientações da PNA.

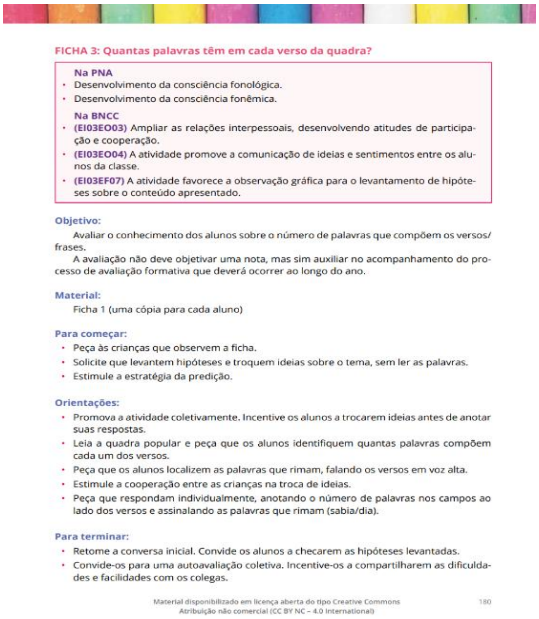
Gostaríamos de fazer um destaque, especialmente, em relação ao PNLD da Educação Infantil, pois, pela primeira vez, houve a previsão de materiais complementares, organizados a partir dos seguintes eixos: compreensão de textos; conhecimento alfabético; consciência fonêmica; consciência fonológica; desenvolvimento de vocabulário; fluência em leitura oral; fonema; interação verbal; leitores autônomos; leitores emergentes; leitura dialogada; literacia; literacia emergente; literacia familiar; modelagem de aula; numeracia; objetivos pedagógicos; produção de escrita emergente e realização fonológica dominante de uma letra (Brasil, 2020). As orientações caminhavam na compreensão da Educação Infantil como uma etapa "preparatória" para alfabetização, como é possível visualizar em uma amostra de manuais digitais destinados aos docentes da Educação Infantil (Figuras 2, 3 e 4):

Figura 2. Identificação de aliterações: material gráfico de literacia



Fonte: Júlio (s.d., p. 142).

Figura 3. Identificação de rimas



FICHA 3: Quantas palavras têm em cada verso da quadra?

Na PNA
- Desenvolvimento da consciência fonológica.
- Desenvolvimento da consciência fonêmica.

Na BNCC
- **(EI03EO03)** Ampliar as relações interpessoais, desenvolvendo atitudes de participação e cooperação.
- **(EI03EO04)** A atividade promove a comunicação de ideias e sentimentos entre os alunos da classe.
- **(EI03EF07)** A atividade favorece a observação gráfica para o levantamento de hipóteses sobre o conteúdo apresentado.

Objetivo:

Avaliar o conhecimento dos alunos sobre o número de palavras que compõem os versos/frases.

A avaliação não deve objetivar uma nota, mas sim auxiliar no acompanhamento do processo de avaliação formativa que deverá ocorrer ao longo do ano.

Material:

Ficha 1 (uma cópia para cada aluno)

Para começar:
- Peça às crianças que observem a ficha.
- Solicite que levantem hipóteses e troquem ideias sobre o tema, sem ler as palavras.
- Estimule a estratégia da predição.

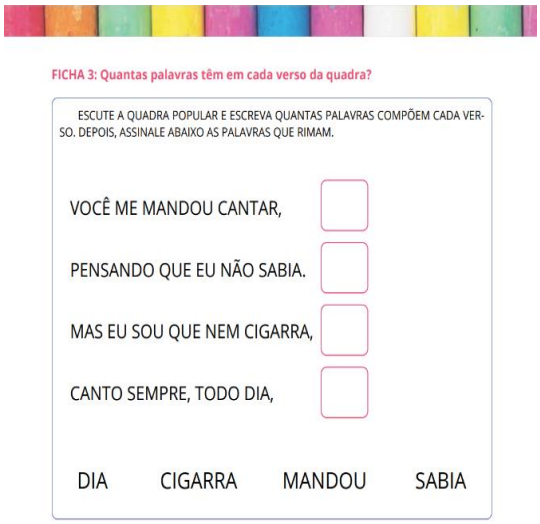
Orientações:
- Promova a atividade coletivamente. Incentive os alunos a trocarem ideias antes de anotar suas respostas.
- Leia a quadra popular e peça que os alunos identifiquem quantas palavras compõem cada um dos versos.
- Peça que os alunos localizem as palavras que rimam, falando os versos em voz alta.
- Estimule a cooperação entre as crianças na troca de ideias.
- Peça que respondam individualmente, anotando o número de palavras nos campos ao lado dos versos e assinalando as palavras que rimam (sabia/dia).

Para terminar:
- Retome a conversa inicial. Convide os alunos a checarem as hipóteses levantadas.
- Convide-os para uma autoavaliação coletiva. Incentive-os a compartilharem as dificuldades e facilidades com os colegas.

Material disponibilizado em licença aberta do tipo Creative Commons Atribuição não comercial (CC BY NC – 4.0 International)

Fonte: Sgroglia (s.d., p. 180).

Figura 4. Identificação de rimas



Fonte: Sgroglia (s.d., p. 181).

Esses materiais foram retirados dos livros "Infâncias – literacia e numeracia volume único: crianças pequenas de 4 e 5 anos (4 a 5 anos e 11 meses), destinado a pré-escola II" (Júlio, s.d.), da Editora Saraiva, e "Iniciando o aprender: Pré-escola I" (Sgroglia, s.d.), da Joaninha Edições, ambos disponibilizados entre os materiais digitais no site do governo federal, em "PNLD 2022 Educação Infantil – Materiais Complementares".

Concordamos com Nogueira (2019) ao afirmar que a grande questão a ser discutida não é se o ensino do princípio da escrita às crianças deve ou não iniciar na Educação Infantil, mas sim como esse ensino se concretiza, se de forma lúdica, respeitando as particularidades da infância, ou se de modo mecânico, com ênfase no treinamento e na repetição para a memorização das correspondências entre grafemas e fonemas. Sobre isso, a autora aponta que,

> De acordo com as DCNEI o trabalho com as linguagens na Educação Infantil tem características específicas, diferentemente das outras etapas escolares, as práticas na Educação Infantil devem atender estas especificidades e respeitar as singularidades das crianças. No Parecer nº 20/2009 que trata sobre as DCNEI, há um reconhecimento explícito da presença da linguagem escrita na sociedade, isso representa um avanço nas políticas para Educação Infantil, pois a criança vive em um contexto letrado que desperta seu interesse pela escrita (Nogueira, 2019, p. 101).

Voltando às ações previstas no segundo eixo do Tempo de Aprender, "Apoio pedagógico e gerencial para a alfabetização", temos o item "2.4 Atenção individualizada a estudantes e suas famílias". Nele, foi apresentado o Guia "Parceria família-escola: benefícios, desafios e propostas de ação", produzido pela Secretaria de Alfabetização em parceria com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO),

especificando um panorama da parceria família-escola no Brasil e outros países, discutindo benefícios e desafios e propondo ações práticas. Mais uma vez, há um discurso que corrobora com a ênfase da participação da família para melhoria dos resultados da alfabetização no país.

Avançando para o eixo 3, sob o título "Aprimoramento das avaliações da alfabetização", há quatro tópicos que serão descritos abaixo.

O primeiro, "3.1 Estudo Nacional de Fluência", realizado em parceria com o CAEd/UFJF, tinha como objetivo avaliar anualmente a fluência em leitura oral de estudantes do 2º ano do ensino fundamental. A medição era feita por meio de um teste de fluência, que envolvia a leitura de listas de palavras, pseudopalavras e textos curtos, cronometrada e avaliada por um aplicador. O estudo foi realizado também em parceria com o Instituto Tecnológico de Aeronáutica (ITA), através da Solução em Inteligência Artificial para Aferição de Fluência, que visava criar um sistema automatizado capaz de medir a fluência em leitura oral dos alunos. Financiado com cerca de R$ 3,2 milhões, o projeto previa o desenvolvimento de um aplicativo com tecnologia de inteligência artificial e processamento de linguagem, capaz de reconhecer a fala das crianças e avaliar alguns aspectos, como: velocidade, precisão e entonação da leitura. Essa ferramenta permitiria que professores, gestores e até responsáveis medissem de forma rápida e precisa a fluência, tanto de forma individual quanto em avaliações em larga escala, com um custo mais acessível.

O subitem "3.2 Aperfeiçoamento das avaliações do Saeb voltadas à alfabetização", que teve como objetivo aprimorar a forma como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) mede e acompanha a aprendizagem das crianças nos primeiros anos do ensino fundamental. Coordenado pela Secretaria de Alfabetização em parceria com o Inep, essa ação buscava alinhar as avaliações nacionais às diretrizes da Política Nacional de Alfabetização (PNA), garantindo que fosse envolvida a consciência fonológica, fluência e compreensão de leitura. Para isso, foram incluídos testes de fluência leitora e o uso de sistemas informatizados que possibilitasse a divulgação rápida dos resultados.

Em "3.3 Avaliação de impacto das ações do programa", em parceria com o CAEDd/UFJF, a "Avaliação de Impacto das Ações do Programa Tempo de Aprender" buscou medir os efeitos do programa sobre a aprendizagem em Língua Portuguesa entre estudantes do 2º ano. Através de uma avaliação externa anual, foram comparadas as escolas que participaram e as que não participaram do programa, considerando diferentes níveis de implementação das ações, como a presença dos Assistentes de Alfabetização, as formações, os recursos pedagógicos etc. Contudo, infelizmente, não foi possível identificar os resultados dessas avaliações.

No tópico “3.4 Avaliações formativas para atenção individualizada”, voltava-se para o acompanhamento individualizado da aprendizagem dos alfabetizandos. Desenvolvida em parceria com o CAEd/UFJF e a Secretaria de Educação Básica (MEC), essa iniciativa ofereceu às escolas uma plataforma virtual que disponibilizava testes diagnósticos e formativos para aplicação periódica com os estudantes. Após a aplicação, os professores deveriam inserir as respostas dos alunos na plataforma, que forneceria devolutivas automáticas, indicando os pontos fortes e as dificuldades de cada criança. O sistema teria quatro ciclos anuais de avaliação, permitindo o monitoramento do progresso dos alunos.

Por fim, temos o eixo 4, o último do programa Tempo de Aprender, “Valorização dos profissionais da alfabetização”, com duas ações principais: “4.1 Prêmio por desempenho para professores, diretores e coordenadores pedagógicos” e 4.2 Promoção do bem-estar, motivação e engajamento profissional”.

No item 4.1 havia o destaque do Prêmio Reconhecimento Educacional. Essa premiação foi uma iniciativa que tinha como objetivo valorizar e premiar professores, diretores, vice-diretores e coordenadores pedagógicos que se destacaram na alfabetização. Ela era baseada em duas dimensões: a coletiva, relacionada ao desempenho médio da escola no Saeb 2º ano, e a individual, que exigiria do educador a presença mínima de 95% dos dias letivos. Assim, o prêmio dependeria do esforço coletivo dos profissionais na escola e do comprometimento individual do professor. A implementação foi adiada devido à suspensão das avaliações do Saeb durante a pandemia, e não foram encontradas informações de retorno desta premiação após a pandemia. Dessa forma, o prêmio privilegiava uma lógica de meritocracia e competição entre escolas.

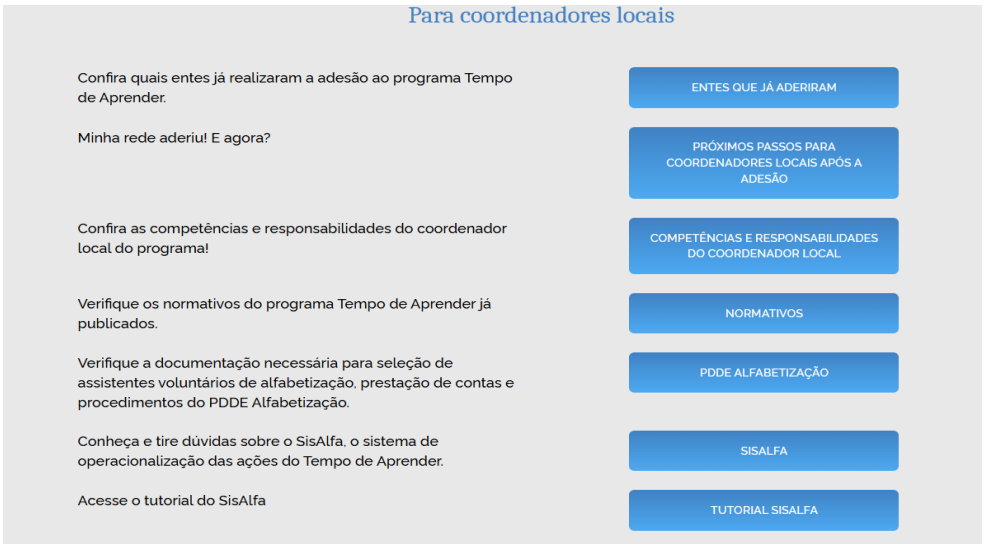
A ação “4.2 Promoção do bem-estar, motivação e engajamento profissional” consta no site do programa Tempo de Aprender com o aviso “Lançamento em breve”. É importante esclarecer que os links referentes às ações do eixo 4 encontram-se indisponíveis.

Além dos quatro eixos temáticos descritos anteriormente, o site contém áreas específicas direcionadas para os Secretários de Educação, os Coordenadores locais, os Professores, os Diretores e Coordenadores Pedagógicos (Figuras, 5, 6, 7 e 8, respectivamente).

Figura 5. Site do programa Tempo de Aprender, aba "Para secretários"

Fonte: BRASIL. Ministério da Educação. *Tempo de Aprender*. Disponível em: https://alfabetizacao.mec.gov.br/tempo-de-aprender. Acesso em: 11 nov. 2025.

Figura 6. Site do programa Tempo de Aprender, aba "Para coordenadores locais"

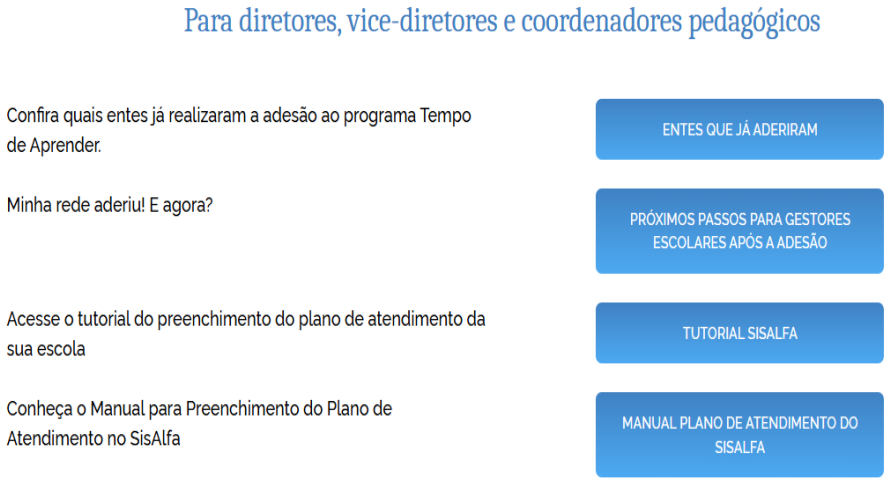


Fonte: BRASIL. Ministério da Educação. *Tempo de Aprender*. Disponível em: https://alfabetizacao.mec.gov.br/tempo-de-aprender. Acesso em: 11 nov. 2025.

Figura 7. Site do programa Tempo de Aprender, aba "Para professores"

Fonte: BRASIL. Ministério da Educação. *Tempo de Aprender*. Disponível em: https://alfabetizacao.mec.gov.br/tempo-de-aprender. Acesso em: 11 nov. 2025.

Figura 8. Site do programa Tempo de Aprender, aba "Para diretores, vice-diretores e coordenadores pedagógicos"



Fonte: BRASIL. Ministério da Educação. *Tempo de Aprender*. Disponível em: https://alfabetizacao.mec.gov.br/tempo-de-aprender. Acesso em: 11 nov. 2025.

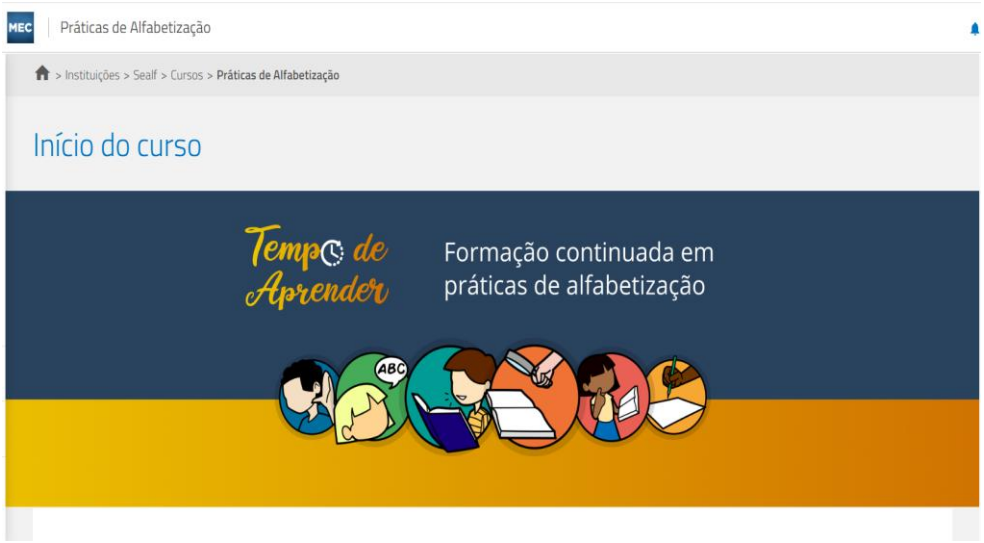
Todas as abas anteriores contemplavam documentos ou orientações específicas para cada agente da política, com o objetivo de alinhar as ações para a implementação da PNA. Não discorreremos detalhadamente sobre cada uma delas, uma vez que grande parte de seu conteúdo faz alusão aos quatro eixos do programa Tempo de Aprender, já descritos anteriormente.

A PNA se concretizou no programa Tempo de Aprender e, entre suas principais ações, uma das que mais impactaram o professorado brasileiro foram os cursos disponibilizados no portal AVAMEC, alinhados aos preceitos do "Caderno da PNA", conforme previsto no eixo 1, "Formação continuada de profissionais da alfabetização". Dessa forma, tornou-se possível transformar os princípios e diretrizes apresentados no documento em práticas pedagógicas a serem reproduzidas em salas de aula em todo o Brasil. Na seção seguinte, analisaremos o principal eixo formativo do programa, o curso "Práticas de Alfabetização", primeira e principal formação continuada ofertada pelo Tempo de Aprender.

2.2 O curso "Práticas de Alfabetização"

O primeiro curso *on-line* do programa Tempo de Aprender, "Práticas de Alfabetização", com carga horária de 30 horas, foi lançado no dia 18 de fevereiro de 2021, e está disponível, ainda hoje, no site da plataforma AVAMEC.

Figura 9. Curso "Práticas de Alfabetização" do programa Tempo de Aprender

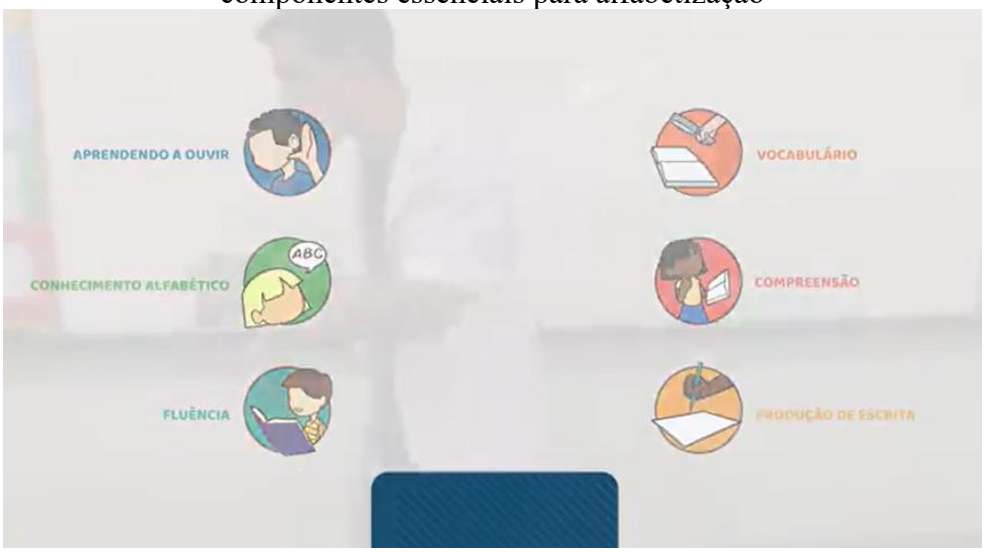


Fonte: BRASIL. Ministério da Educação. *Tempo de Aprender*. 2021. Disponível em: https://avamec.mec.gov.br/#/instituicao/sealf/curso/5401/unidade/2801/acessar?continue=false. Acesso em: 12 nov. 2025.

Com o objetivo de compreender o curso "Práticas de Alfabetização" e reunir dados para a pesquisa, decidi participar da formação como cursista. O curso foi dividido em oito módulos, cada um contemplando um componente essencial da alfabetização, conforme destacado na PNA. Ao todo, são 47 aulas gravadas, que serão exploradas ao longo desta seção. Os vídeos são curtos, com duração média de cinco minutos.

O “Módulo 1 – Introdução”, explicita um panorama geral do curso, com apresentação; demonstração de dados sobre a ineficiência na alfabetização brasileira até o momento; o público-alvo; a divisão em módulos e as estratégias de ensino, em que há uma explicação detalhada sobre o uso de fichas como meio para uma alfabetização eficaz, vídeos explicativos das estratégias sendo aplicadas em sala de aula e os recursos pedagógicos específicos. As fichas são folhas com atividades estruturadas e explicação de estratégias de ensino para alfabetização conforme as prerrogativas do “Caderno da PNA”. Vale aludir que as estratégias de ensino são baseadas nos seis componentes essenciais para alfabetização defendidos nesse documento, apresentados na Figura 10.

Figura 10. Curso “Práticas de Alfabetização”, aula 1.3 – Estratégias de ensino: seis componentes essenciais para alfabetização



Fonte: BRASIL. Ministério da Educação. *Tempo de Aprender*. 2020. 01min15s. Disponível em: https://avamec.mec.gov.br/#/instituicao/sealf/curso/5401/unidade/2801/acessar?continue=false. Acesso em: 12 nov. 2024.

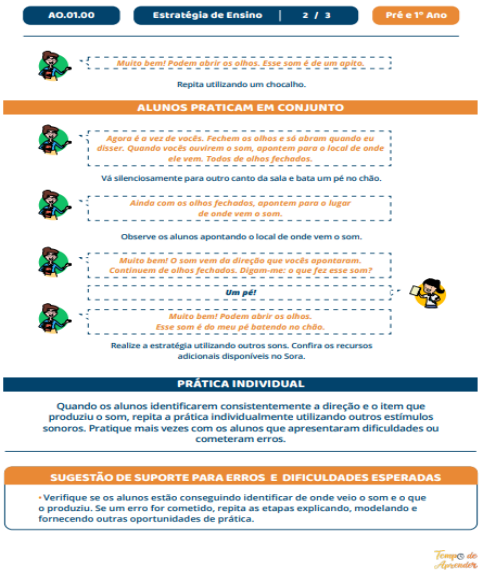
O “Módulo 2 – Aprendendo a Ouvir”, corresponde ao componente “Consciência fonêmica” na alfabetização, cujos vídeos possuem o foco em fonemas, palavras, aliterações e rimas. Este módulo contempla a discriminação de sons, a consciência de palavras, a consciência de sílabas, consciência de aliterações, consciência de rimas, isolamento de sons, síntese de sons, segmentação de sons e a substituição de sons. Após o vídeo com a explicação, há um texto complementar direcionado ao professor, explicando o conteúdo tratado na referida aula. Em “discriminação de sons”, é explicado que a discriminação de sons “pode ser aprimorada por meio da prática, isto é, pela localização, diferenciação, caracterização e sequência temporal de

diferentes sons. Isso favorece a habilidade de discriminar corretamente os sons da fala" (Brasil, 2020b), e tem como exemplo de estratégia as figuras 11 e 12.

Figura 11. Curso "Práticas de Alfabetização", estratégia de ensino: discriminação de sons

Fonte: Brasil (2020b, p. 22).

Figura 12. Curso "Práticas de Alfabetização", estratégia de ensino: discriminação de sons (Continuação)



Fonte: Brasil (2020b, p. 23).

O material, bem como as aulas do módulo 2, segue o mesmo modelo: demonstração do professor, uma prática conjunta entre professor e alunos, a prática coletiva dos alunos e prática individual, em que as crianças têm pouca autonomia, atuando mais como entrevistadas do que como participantes ativos.

Além da limitação da participação dos alunos, as fichas limitam o fazer docente, implicando diretamente no que dizer e como agir, como uma atuação com um roteiro bem ensaiado. Como afirmam Nogueira e Lapuente (2021),

> A rotina da aula segue um planejamento rígido direcionado pelo professor ou pela professora, sem interação e troca de ideias entre os alunos. Nos vídeos analisados, também não se observam os docentes circulando pela sala e acompanhando o desenvolvimento dos alunos em suas atividades, as quais demandariam observação sistemática, registro e intervenções, visando à qualificação do processo de aprendizagem. [...] Nessa concepção, o aprendizado ocorre por meio da repetição, baseado no estímulo (perguntas do professor e respostas com uma única possibilidade esperada), o que configura um ensino diretivo, centrado na memorização, na repetição e na reprodução. (Nogueira; Lapuente, 2021, p. 9).

Em consciência de aliterações, o conceito de aliteração é apresentado como "duas ou mais palavras têm sons consonantais parecidos, geralmente no começo" (Brasil, 2020b), e durante a aula 2.5, o professor fala algumas palavras iniciadas com a mesma letra e em seguida, o "som isolado" da letra inicial, para que os alunos identifiquem a aliteração presente. A figura 13, a seguir, está abaixo da videoaula 2.5, e apresenta o trava-línguas como um "ótimo recurso" para alfabetização, sendo que os exemplos citados são frases isoladas, superficiais e sem sentido que, segundo Coutinho (2005), remonta as velhas e tradicionais práticas de alfabetização:

> [...] se acreditava que se aprendia a ler e a escrever memorizando sons, sílabas e letras. Tudo que era produzido pelos alunos precisava ser controlado: os aprendizes não eram autorizados a produzir livremente e, para escrever qualquer palavra, era preciso que primeiro as crianças conhecessem as letras e famílias silábicas necessárias para escrevê-las (Coutinho, 2005, p. 47).

Figura 13. Curso “Práticas de Alfabetização”, consciência de aliterações

Fonte: Brasil (2021).

O “Módulo 3 – Conhecimento Alfabético” é baseado no princípio da “instrução fônica sistemática”. Além da introdução, o módulo apresenta a nomeação de letras e relação letra-som, regras de ortografia, leitura de palavras, leitura de palavras com sinais ortográficos, leitura de frases e criação de palavras. Inicia-se com a aula “3.1 – Introdução”, em que o narrador (Nar.) explica alguns conceitos e aspectos centrais que serão discutidos no decorrer do módulo.

> Nar.: A língua portuguesa escrita baseia-se num sistema alfabético. Um sistema alfabético é aquele que representa com as letras do alfabeto os sons da fala. Quando se ensina a ler e escrever em um sistema alfabético, o que se ensina é uma grafia que representa sons por meio de letras, e quando uma criança se dá conta de que os caracteres alfabéticos não são meros sinais gráficos, mas que individualmente ou em grupo representam sons da fala, os fonemas da língua para ser mais exato, dizemos que essa pessoa compreendeu o princípio alfabético, passo crucial no processo de alfabetização. Esse princípio se concretiza diversamente nas diferentes línguas, de modo que cada uma delas possui regras próprias de correspondência grafema-fonema. O princípio alfabético deve ser ensinado de forma explícita e sistemática, numa ordem que deriva do mais simples para o mais complexo. O ensino explícito do princípio alfabético pode ser chamado também de instrução fônica e sistemática e não corresponde a um método específico (Brasil, 2020c, duração: 0:42 min até 1:43 min)[14].

Do modo como o curso se apresenta, fica a impressão de que a criança aprende a escrita de forma passiva, visão já superada pelos estudos da psicogênese da língua escrita (Ferreiro; Teberoky, 1999). Em contrapartida, alguns estudos brasileiros sobre aquisição da leitura e

[14] Retextualização do vídeo “3.1 - Introdução”. BRASIL. AVAMEC. *Tempo de Aprender*. 2020c. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Lg1mVjYNDAk&t=108s. Acesso em: 13 nov. 2025.

escrita, fundamentados na teoria de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, entendem que as crianças constroem ativamente o conhecimento sobre o sistema de escrita alfabética, formulando hipóteses próprias sobre o que a escrita representa e como ela funciona. Logo, o processo de alfabetização é visto como uma construção ativa realizada pela criança (Coutinho, 2005, p. 50).

No trecho anterior, instaura-se um grau de complexidade para a aprendizagem da escrita que remonta aos métodos sintéticos de alfabetização, os quais partem do simples para o mais complexo, conforme anunciado no trecho anterior. Embora se evidencie que não há associação explícita com um método específico de alfabetização, nossa análise corrobora a compreensão de que há, sim, uma defesa velada de um método, neste caso, o fônico.

Vejamos outro excerto que esse aspecto fica ainda mais evidente: "De fato, o uso dos métodos fônicos, por si só, não irá resolver o problema da alfabetização. Outras evidências, igualmente vigorosas, devem ser levadas em conta pelas autoridades educacionais (...)" (Brasil, 2019, p. 17)[15].

Essa visão fica explícita ao decorrer do curso e é retratada por diversas vezes, contrariando ao próprio relatório elaborado pela Secretaria de Alfabetização (Sealf), ao dizer que,

> 14.2. Não foram poucas vezes que canais midiáticos repetiram que a Política Nacional de Alfabetização priorizaria um "método fônico". O factoide se espalhou de tal forma que inspirou, inclusive, ações oficiais, como Requerimento de Informação realizado por Senador da República (SEI 3751523) ou mesmo discursos legislativos oficiais que chegaram ao ponto de dizer que o Ministério da Educação condicionaria repasses à adoção de métodos (SEI 3751537).
> 14.3. A confusão se deu, de início, porque a PNA traz dois componentes essenciais para a alfabetização cuja nomenclatura é técnica: consciência fonêmica e instrução fônica sistemática. Em termos mais simples, a Política tão somente enuncia que estudantes precisam reconhecer eficientemente os fonemas da Língua Portuguesa, bem como devem ser capazes de reconhecer a relação entre grafemas e fonemas, decodificando palavras de forma alfabética. O ensino dessas habilidades e conhecimentos deve ocorrer de forma explícita e sistemática.
> 14.4. A partir disso, pode-se apontar que é um erro dizer que a apresentação de todas as relações entre grafemas e fonemas seja equivalente a um método (Brasil, 2022, p. 40-41).

Embora a Sealf não assuma explicitamente a defesa de um método de alfabetização, em diversos momentos do curso são retomados procedimentos característicos da aplicação do método fônico, especialmente por meio da vocalização isolada de fonemas. Na aula 3.2 do

[15] Embora o trecho esteja publicado no "Caderno da PNA", ele trata de um comentário de João Batista Araújo e Oliveira, defensor do método fônico, na seção "O que dizem os especialistas".

Módulo 3, por exemplo, que trata da “Nomeação de letras e relação letra-som”, é apresentado um recurso também disponível no site do programa Tempo de Aprender, um “Abecedário”, composto por vídeos que exemplificam a pronúncia dos sons das letras, acompanhados de materiais complementares (Figuras 14, 15 e 16).

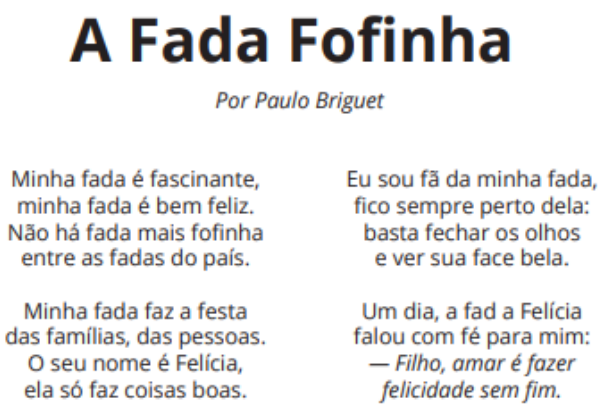
Figura 14. Reprodução audiovisual do fonema /d/

Fonte: BRASIL. Ministério da Educação. *Tempo de Aprender*. Vídeo “Práticas de Alfabetização | 08 | Som das Letras | D”. 2020c, duração 00:03 a 00:06. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=2qJy-FAG2-g&list=PL9nJ11ynWg3ff-y0sBac43FcimTPS7Csm. Acesso em: 13 de nov. 2025.

Figura 15. Letra F representada no material “abecedário”

Fonte: Brasil (2020d).

Figura 16. Texto complementar à letra F.



A Fada Fofinha

Por Paulo Briguet

Minha fada é fascinante,
minha fada é bem feliz.
Não há fada mais fofinha
entre as fadas do país.

Minha fada faz a festa
das famílias, das pessoas.
O seu nome é Felícia,
ela só faz coisas boas.

Eu sou fã da minha fada,
fico sempre perto dela:
basta fechar os olhos
e ver sua face bela.

Um dia, a fad a Felícia
falou com fé para mim:
— Filho, amar é fazer
felicidade sem fim.

Fonte: Brasil (2020d).

O "Abecedário" (Brasil, 2020d) apresenta a mesma estrutura para todas as "letras", que, nesse caso, não se restringem às 26 do alfabeto, o que permitiria, inclusive, sua renomeação, uma vez que contempla diferentes aspectos fonológicos da língua, como as múltiplas formas de pronúncia do /x/, a escrita com "ÃO" ou com "M" no final das palavras, entre outros. Outro ponto a ser considerado é a superficialidade dos textos complementares, como o exemplo apresentado na figura 17 e em diversos outros ao longo do material. Tais textos não se alicerçam na literatura infantil nem em produções dotadas de sentido, limitando-se à apresentação de letras e de seus "sons", associados a uma brincadeira pouco eficaz e a um texto sem atribuição significativa. Sobre isso, afirma Nogueira e Lapuente (2021) em uma análise sobre o texto da letra "V",

> Observa-se claramente nesse texto a intenção de trabalhar palavras com a letra "v", sendo que, com esse propósito é colocado o máximo de palavras com a letra. As passagens "A vaquinha vai voando" e "Viva a vaquinha que voa" são exemplos de frases justapostas que não condizem com textos que circulam em um contexto real. São textos artificiais que se prestam a um único objetivo, fixar uma determinada letra (Nogueira; Lapuente, 2021, p. 14).

O "Módulo 4 – Fluência" aborda a "leitura de texto com expressão clara", "leitura compartilhada", "leitura com o parceiro" e leitura independente". Neste módulo é trabalhado os aspectos de fluência em leitura, que é entendida como "habilidade de ler um texto com velocidade, precisão e prosódia" (Brasil, 2020b). Ao longo do curso, é exposto que esta habilidade reduz o esforço na decodificação e permite que o aluno foque na compreensão do que se lê. Nos vídeos, são apresentadas estratégias de como evoluir nessa habilidade com as crianças, como a leitura em voz alta e a ficha de participação, uma espécie de avaliação feita

por outro aluno ao realizarem a leitura em duplas. Observamos que não haveria necessidade de desassociar a aprendizagem da leitura, compreendida, nesse caso do curso, apenas como decodificação, para facilitar a compreensão textual, se o contexto do que se lê estivesse inserido desde o início do processo de alfabetização. O letramento, conceito que não vemos neste curso e, tampouco na PNA, se trata da

> Capacidades de uso da escrita para inserir-se nas práticas sociais e pessoais que envolvem a língua escrita, o que implica habilidades várias, tais como: capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos – para informar ou informar-se, para interagir com outros, para imergir no imaginário, no estético, para ampliar conhecimentos, para seduzir ou induzir, para divertir-se, para orientar-se, para dar apoio à memória etc.; habilidades de interpretar e produzir diferentes tipos e gêneros de textos; habilidade de orientar-se pelas convenções de leitura que marcam o texto ou de lançar mão dessas convenções, ao escrever; atitudes de inserção efetiva no mundo da escrita, tendo interesse e prazer em ler e escrever, sabendo utilizar a escrita para encontrar ou fornecer informações e conhecimentos, escrevendo ou lendo de forma diferenciada segundo as circunstâncias, os objetivos, o interlocutor. (Soares, 2020, p. 27).

Notamos, a partir das contribuições de Soares (2020), que a leitura é compreendida de forma bastante reduzida no curso, restringindo-se à dimensão da leitura em voz alta com fluência, isto é, mais associada à decodificação do que a uma atividade de construção de sentido. Esse reducionismo também se relaciona aos testes de fluência em leitura, instituídos como ações do eixo 3 do programa Tempo de Aprender, sob o título “Aprimoramento das avaliações da alfabetização”, conforme apresentado no item anterior.

No “Módulo 5 – Vocabulário” compreende os conteúdos “temas detalhando frases”, “identificação de categorias”, “novo vocabulário”, “completando frases”, “utilização do contexto para compreender palavras”. Nesse módulo, é introduzido a importância do vocabulário na alfabetização e na compreensão leitora, a necessidade de conhecer muitas palavras e saber utilizá-las adequadamente. O ensino eficiente de vocabulário, segundo o curso, envolve relacionar palavras novas a palavras já conhecidas, a repetição e o uso dessas palavras em diferentes contextos, ensinando seus significados e usos.

O “Módulo 6 – Compreensão de textos” É composto por “Recontagem de histórias e expressão oral”, “identificação de elementos da história”, “identificação da ideia principal”, “perguntas sobre o texto”, “identificação de gêneros e de “estruturas de texto” e “identificação de detalhes”, destaca a importância de atividades que promovam uma escuta atenta e leitura com propósito, através do ensino de estratégias, como a escrita de resumos para sintetizar

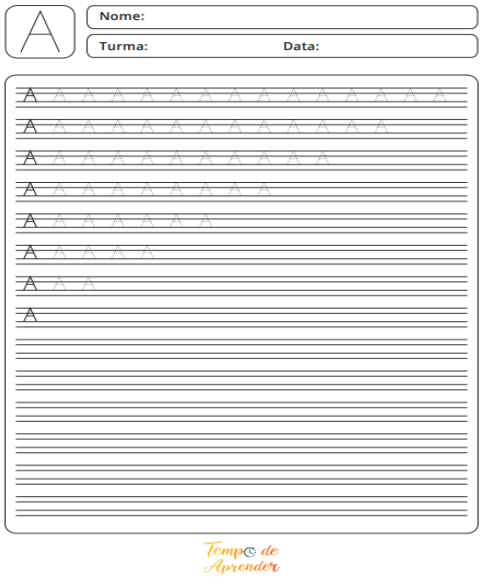
ideias, eliminar redundâncias e lembrar informações relevantes, além de realizar perguntas e respostas, onde professor e alunos questionam o texto lido.

O “Módulo 7 – Produção de escrita” é o último a apresentar conteúdos formativos, uma vez que o oitavo módulo se destina exclusivamente à avaliação final do curso. No módulo 7, são abordados os temas “escrita emergente”, “escrita de letras”, “escrita de palavras”, “ditado de palavras”, “escrita compartilhada”, “oficina do escritor” e “escrita independente”. O conteúdo concentra-se, sobretudo, na preocupação com o desenvolvimento das habilidades motoras finas, por meio do percurso do lápis em pontilhados, linhas, curvas e traços; no ensino da postura correta do corpo, do uso do lápis e do papel; no traçado de letras inicialmente no ar e, posteriormente, no papel, seguindo esquemas pontilhados (Figura 17); na indicação de prática constante como condição para o desenvolvimento da fluência na escrita; no uso de ditados, organizados em uma progressão que vai de sons e letras a palavras, frases e textos; na escrita de textos orientados, a partir de perguntas norteadoras como “Quem?”, “O que aconteceu?” e “Onde?”, visando à organização da narrativa; e, por fim, na produção de narrativas pessoais, nas quais a criança conta uma história sobre si, em uma proposta de trabalho individualizado.

Sabemos que o uso de pontilhado para o ensino das letras restringe a criança e ao professor ao ensino isolado de uma letra por vez, como exemplifica Coutinho (2005), sobre os métodos sintéticos de alfabetização, cuja estrutura já se utilizava desde o século XVIII.

> Era muito comum as crianças afirmarem coisas como: “Não posso ler (ou escrever) esta palavra porque minha professora ainda não ensinou esta letra”. Além disso, escritas espontâneas não eram permitidas, uma vez que as crianças deveriam escrever exclusivamente para acertar, sem nenhuma intenção de refletir sobre a escrita. Toda a produção deveria ser constantemente corrigida. Os aprendizes não se lançarão ao desafio de escrever se houver a expectativa de que produzam textos escritos de forma totalmente convencional, exatamente porque no início da alfabetização isso ainda não é possível (Coutinho, 2005, p. 48).

Figura 17. Atividade de “Fichas do alfabeto”



Fonte: Brasil (2021).

Como citado anteriormente, é fundamental oportunizar às crianças a formulação de hipóteses sobre a escrita e sobre a organização dos textos, permitindo-lhes interagir com a língua escrita de diferentes formas. As práticas de escrita defendidas no curso já são consideradas superadas, ao menos desde a exclusão das cartilhas de alfabetização dos programas oficiais do governo federal e a ampla repercussão dos estudos sobre alfabetização e letramento no Brasil, a partir da década de 1980. A retomada desse tipo de proposta alinha-se a uma lógica que concebe a alfabetização não apenas em seu sentido estrito, mas a vincula a uma concepção de formação de cidadãos não críticos, sujeitos passivos, cuja aprendizagem se apoia na repetição e na memorização.

Além dos dados analisados, destacamos um aspecto curioso que se refere à certificação do curso da Sealf. Como realizamos o curso para viabilizar o levantamento dos dados, em novembro de 2025, recebemos o certificado de conclusão. Curiosamente, apesar da extinção da Sealf em 2023, no início do governo Lula, o documento foi assinado eletronicamente por Fábio de Barros Correia Gomes Filho, “Diretor de Políticas de Alfabetização”; Wiliam Ferreira da Cunha, “Diretor de Alfabetização Baseada em Evidência” e Carlos Francisco de Paula Nadalim, “Secretário de alfabetização”.

Figura 18. Certificado do curso “Práticas de Alfabetização”

Tempo de Aprender

Certificado

Certificamos que **Maria Clara Maximiano de Oliveira**, CPF [redacted], realizou o curso *on-line* **Formação Continuada em Práticas de Alfabetização**, com carga horária de 30 horas, no período entre 05 de novembro de 2025 e 16 de novembro de 2025, com média final 8.7.

Fábio de Barros Correia Gomes Filho
Diretor de Políticas de Alfabetização

Wiliam Ferreira da Cunha
Diretor de Alfabetização Baseada em Evidências

Carlos Francisco de Paula Nadalim
Secretário de Alfabetização

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

Autenticidade do documento: avamec.mec.gov.br/#/curso/verificar-autenticidade-documento-conclusao
Registro: 2H0HYzJK
Documento emitido pelo Ambiente Virtual de Aprendizagem do Ministério da Educação - AVAMEC

Fonte: AVAMEC (2025).

Mesmo que a elaboração deste curso tenha se dado durante este governo (2019-2023), o atual Ministro da Educação, Camilo Santana, não aparece no certificado, sendo este um curso ainda disponibilizado pela plataforma do Ministério da Educação e não em plataformas privadas de instituições apoiadoras.

Além das problemáticas relacionadas ao conteúdo do curso “Práticas de Alfabetização”, já analisadas e descritas até aqui, foi possível identificar outros aspectos nos e nos textos disponibilizados no curso. Inicialmente, os “professores” que aparecem nos vídeos do curso não são educadores da educação básica (1º ao 5º ano). A partir da identificação dessas pessoas, observamos que não possuem habilitação para atuar nessa faixa etária, sendo colocadas na posição de aplicar métodos padronizados e gravar vídeos de caráter demonstrativo, como atores, sem o conhecimento pedagógico necessário para o uso adequado dos recursos ou para a compreensão das sutilezas do processo de aprendizagem das crianças. Além disso, observa-se uma artificialização da sala de aula, criada especificamente para exemplificar a proposta divulgada nos vídeos e no curso.

Esse cenário reforça uma ideia do docente como um “aplicador de método”. Essa visão muito estruturada contribui para um ensino superficial, no qual a qualidade é revelada exclusivamente a partir de adesão a determinada metodologia, sem considerar a qualidade da mediação pedagógica nem o conhecimento aprofundado sobre a alfabetização que o docente

deve possuir. Além disso, as práticas representadas nos vídeos, ilusórias, extremamente organizadas, com sujeitos passivos, reforçam a adoção de um protocolo rígido ao alfabetizar, contexto que não é encontrado em lugar algum, além de sugerir, através de uma ordem excessiva, a falta de interação, exploração e criatividade no processo de ensino e aprendizagem.

O uso das fichas de estratégias reduz a autonomia do professor, limitando cada vez mais sua criatividade, a capacidade de improvisação e a adaptação de acordo com o contexto das crianças. Nessa lógica, o docente é concebido como um facilitador e não mediador, já que não provoca reflexões, fomentando a formação de estudantes críticos. Observa-se, ainda, nos vídeos, que os professores buscam sempre a resposta automática e respondem, muitas vezes, junto às crianças, sem dar espaço para que elas pensem, reflitam, façam hipóteses ou cometam erros. O foco é no acerto do que foi pedido e não no pensamento para chegar a uma determinada resposta.

A ideia de assegurar um conjunto de práticas consideradas supostamente inovadoras e eficazes para a alfabetização acaba por restringir o processo inicial de aprendizagem da leitura e da escrita à organização de atividades orientadas por uma determinada concepção científica, mais especificamente pelos modos como seus seguidores entendem que a alfabetização deve ser estruturada. Nesse contexto, o professor torna-se um mero repetidor, e o fazer docente se distancia da autonomia (Freire, 1996) e da formação humana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa analisou a Política Nacional de Alfabetização, instituída em 2019 e que se faz presente até os dias de hoje, seis anos após sua implementação. Apesar da revogação do decreto que a instituiu, é possível que os efeitos dessa política ainda estejam presentes na alfabetização brasileira e na escola pública. Logo, buscamos apresentar, com esse trabalho, os aspectos políticos e ideológicos que embasaram essa política e os perfis que contribuíram para sua organização. Além disso, analisamos um dos principais desdobramentos da PNA, o programa Tempo de Aprender, marcado por retrocessos e grandes descasos com a pesquisa brasileira no campo da alfabetização.

Desde o princípio, uma questão ficava entre nós: "Por que ainda se faz necessário tratar sobre a Política Nacional de Alfabetização, no Brasil, no ano de 2025?"

Entre as principais reflexões que guiaram a este questionamento, um dos pontos que nos levou a analisar a PNA é a presença intacta, ainda hoje, do site do programa Tempo de Aprender, contendo todos os cursos e materiais didáticos disponibilizados durante o governo Bolsonaro, mostrando que os ensinamentos propagados por essa política estão em divulgação para uso comum, não somente entre os professores, mas ao público em geral.

Como citado ao longo desse trabalho, um fator intrigante é que esses cursos ainda permanecem ativos e conferem certificação com data atual e com assinatura eletrônica de autoridades vinculadas ao Ministério da Educação do governo Bolsonaro, preservando a imagem e nome dos representantes da PNA, fazendo com que permaneçam, de alguma forma, com certa visibilidade social. Além dos materiais disponíveis para uso espontâneo no site, os materiais didáticos distribuídos naquele período, como os aprovados e distribuídos pelo PNLD, ainda presentes nas escolas, continuam compondo currículos e gerando expectativas de aprendizagem em muitas unidades de Ensino Fundamental e Educação Infantil. A revogação da política não extinguiu, portanto, sua presença material e simbólica no cotidiano escolar, prorrogando práticas já anuladas por lei.

Foi identificado que a Política Nacional de Alfabetização retoma a ideia já superada de uso e defesa por métodos de ensino específicos como caminho único para a alfabetização. Apesar do não uso explícito da expressão "método fônico" nos documentos oficiais, no decorrer deste trabalho, foi explorado como sua defesa ocorreu, sobretudo por meio das estratégias e atividades presentes no curso de formação "Práticas de Alfabetização".

Sendo assim, a PNA desconsiderou décadas de pesquisas brasileiras que defendem a complexidade da alfabetização, enquanto uma prática cultural e social. Essa retomada não surgiu a partir de um debate técnico, mas resultado de um projeto político que buscou centralizar o controle sobre o trabalho docente, reduzindo a autonomia dos professores e enfraquecendo abordagens que reconhecem a criança como sujeito ativo no processo de aprendizagem.

Outro ponto refere-se ao fortalecimento da relação público-privada na PNA, evidenciado pela incorporação de empresários como uma espécie de "consultores" na orientação de decisões centrais relativas ao currículo, à formação docente, aos materiais didáticos e às avaliações. No âmbito dessa política, tal aspecto torna-se evidente pela presença dos "especialistas" que atuaram como orientadores na formulação de suas diretrizes e cujos comentários aparecem registrados ao longo do "Caderno da PNA" (Brasil, 2019). Entre esses especialistas, encontram-se pessoas vinculadas a grupos de empresas privadas.

Ademais, ao analisarmos o grupo de especialistas e referências da PNA, observamos que muitos são oriundos de outras nacionalidades. A amplitude dessa lista revela, além do apagamento das pesquisas brasileiras, uma tentativa de desqualificar o rigor científico que caracteriza o campo de investigação da educação, em detrimento de outras áreas.

Retomando a questão que permaneceu latente ao longo desta pesquisa, observamos que os especialistas que atuaram na formulação da PNA continuam, ainda hoje, ocupando espaços de influência política. Um exemplo disso é a Audiência Pública da Comissão Especial sobre o Plano Nacional de Educação 2024–2034 (PL 2614/24), cujo tema foi "Alfabetização – Objetivo 3 do Plano Nacional de Educação", realizada na Câmara dos Deputados em 14 de maio de 2025, sob mediação da deputada federal Tabata Amaral.

Foram convidados diversos representantes vinculados, de alguma forma, ao campo da alfabetização, entre os quais se estavam João Batista Oliveira, atual presidente do Instituto IDados e fundador do Instituto Alfa e Beto; Carlos Francisco de Paula Nadalim, coordenador escolar e ex-secretário de Alfabetização do Ministério da Educação; Beatriz Maria Campbell Alquéres, gerente executiva de Relações Governamentais do Instituto Ayrton Senna; e Bárbara Panseri, gerente de Alfabetização da Fundação Lemann. Todos os participantes citados possuem vínculos com instituições privadas e, ainda assim, foram convidados a participar de uma audiência pública destinada a discutir um plano nacional para a educação brasileira.

A participação de Carlos Nadalim e João Batista, autores da PNA em 2025, demonstra como esses atores permanecem influentes na formulação de políticas públicas e nas pautas discutidas no Congresso Nacional atualmente.

Diante desse cenário, é importante indagar: Onde estão os professores alfabetizadores que vivenciam o cotidiano da sala de aula? Onde estão os muitos mestres e doutores que se formam todos os anos nas universidades públicas brasileiras e que praticam o conhecimento adquirido nas escolas de educação básica? Onde estão os professores-pesquisadores da educação que dedicam-se anos ao aperfeiçoamento dos estudos desta temática no Brasil?

Ao longo da minha trajetória pessoal enquanto estudante da graduação em Pedagogia, pude conhecer e ler diferentes profissionais da educação capacitados que teriam muito a contribuir com suas práticas e com a teoria que é estudada e vivenciada dia após dia. A omissão da voz do professor que atua efetivamente na escola e a valorização de pessoas que se distanciam (ou talvez nunca tenham se aproximado) dessa realidade em políticas públicas, destacado no quadro de autores da PNA, reforça e reafirma o plano neoliberal que se instaura na sociedade e mais precisamente, no governo brasileiro.

Foi possível observar, por meio desse estudo, como as relações políticas influenciam a educação em todos os âmbitos, nesse caso, até mesmo na alfabetização das crianças. Compreendi que a docência não é apenas uma prática pedagógica, mas também uma prática política, onde cada escolha curricular, cada método adotado e cada política implementada traz consigo concepções de criança, de educação e de sociedade. Acredito que o professor deva atuar como defensor da sua autonomia profissional e da escola pública, para que este seja efetivamente um espaço de aquisição de conhecimento, de pluralidade e democracia. Além disso, o profissional da educação deve permanecer também na condição de estudante, pois o conhecimento é uma forma de resistência que fará com que suas práticas reflitam na construção de sujeitos capazes de ler e interpretar o mundo com sensibilidade, respeito à diversidade e independência para fazerem escolhas conscientes individuais e coletivas, conquistando a libertação política, social e cultural, através de uma educação emancipatória e conscientizadora.

Por fim, reconheço as lacunas desse trabalho e que apontam direções para investigações futuras. Acredito que, ainda sobre esta temática, caibam reflexões sobre a relação público-privado na alfabetização. Outro importante apontamento refere-se a forma que os professores aderem aos cursos de formação continuada ofertados pelo governo federal. No caso da PNA, como foi a incorporação do curso “Práticas de Alfabetização” em sala de aula, houve adesão dos professores alfabetizadores? Em que medida?

Essa pesquisa, é importante frisar, buscou reafirmar a importância de políticas construídas coletivamente, fundamentadas a partir de múltiplas evidências e comprometida com a justiça social, para que o futuro da alfabetização no Brasil seja guiado pelo respeito e reconhecimento do ser que é ensinado, das pesquisas educacionais e do trabalho docente.

REFERÊNCIA

BRASIL. *PNAIC em ação 2016:* Documento orientador das ações de formação continuada de professores alfabetizadores em 2016. Brasília: MEC, 2016.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular*. SEB – Brasília: Ministério da Educação, SEB, 2017.

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

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

BRASIL. Ministério da Educação. *Tempo de Aprender*. Formação continuada em práticas de alfabetização. Brasília: MEC, 2020b.

BRASIL. Ministério da Educação. *AVAMEC:* Ambiente Virtual de Aprendizagem. MEC, 2020c. Disponível em: http://avamec.mec.gov.br/. Acesso em: 13 nov. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. *Abecedário:* práticas de alfabetização. Brasília: MEC, 2020d.

BRASIL. *Práticas de Alfabetização:* Livro do Professor Alfabetizador – Estratégias. Secretaria de Alfabetização - Sealf. Brasília: Ministério da Educação, 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. *Relatório de programas e ações:* Sealf, 2019-2022. Brasília: MEC/Sealf, 2022.

BUNZEN, Clecio. Um breve decálogo sobre o conceito de 'literacia' na Política Nacional de Alfabetização (PNA, 2019). *Revista Brasileira de Alfabetização*, v. 1, n. 10 (Edição Especial), p. 44-51, jul./dez. 2019.

COLAB PUC MINAS. Qual o peso do complexo de vira-lata na cultura nacional? *Blog FCA – Cola*b, 10 jul. 2025. Disponível em: https://blogfca.pucminas.br/colab/o-peso-do-complexo-de-vira-lata-na-cultura-nacional/ . Acesso em: 22 nov. 2025.

COUTINHO, Marília Lucena. Psicogênese da língua escrita: O que é? Como intervir em cada uma das hipóteses? Uma conversa entre professores. *In:* MORAIS, Artur Gomes de; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; LEAL, Telma Ferraz (Orgs.). *Alfabetização:* apropriação do sistema de escrita alfabética. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

FARACO, Carlos Alberto. Eurico Back, um mestre inesquecível. *Revista Linguagem, Ensino e Educação*, Criciúma, v. 8, n. 2, p. 6-9, jul./dez. 2024.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. Psicogênese da língua escrita. São Paulo: Editora Artmed, 1999

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Um paradigma científico e evidências a ele relacionadas resolveriam os problemas da alfabetização brasileira? *Revista Brasileira de Alfabetização*, v. 1, n. 10 (Edição Especial), p. 15-25, jul./dez. 2019.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Palavra aberta – BNCC e a alfabetização em duas versões: concepções e desafios. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 36, 2020.

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

GOZZI, Elisandra; EVANGELISTA, Olinda; CHAVES, Priscila Monteiro. O Assistente de Alfabetização como face exposta do trabalho docente precarizado. *Revista Eletrônica de Educação*, v. 17, p. 1-22, jan./dez. 2023.

JANUARIO, Erika Ramos; SOUZA, Thaís Godoi de; MOREIRA, Jani Alves da Silva. As políticas para alfabetização de 2003 a 2016 no brasil: algumas reflexões. *In:* Anais do SIPERS. Paraná: Ponta Grossa, 2019. Disponível em: https://doity.com.br/anais/sipers-/trabalho/91855. Acesso em: 10 out. 2024.

JÚLIO, Silvana Rossi. *Infâncias – Literacia e Numeracia:* Educação Infantil – Pré-Escola II. São Paulo: Saraiva Educação, s.d.

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

MACIEL, Francisca Izabel Pereira; RESENDE, Valéria Barbosa de. Alfabetização de jovens e adultos na Política Nacional de Alfabetização. *Revista Brasileira de Alfabetização*, v. 1, n. 10 (Edição Especial), p. 129-133, jul./dez. 2019.

MORAIS, Artur Gomes de. Se a escrita alfabética é um sistema notacional (e não um código), que implicações isto tem para a alfabetização? *In:* MORAIS, Artur Gomes de; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; LEAL, Telma Ferraz (Orgs.). *Alfabetização:* apropriação do sistema de escrita alfabética. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

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

MORAIS, Artur Gomes de. Artur Gomes de Morais, grande pesquisador brasileiro, fala sobre os processos de alfabetização e letramento no Brasil. *Travessias Interativas*, São Cristóvão, v. 12, n. 25, jan./abr. 2022.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. A "querela dos métodos" de alfabetização no Brasil: contribuições para metodizar o debate. *Acolhendo a Alfabetização Nos Países De Língua Portuguesa*, 3(5), p. 91-114. 2009.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Brasil, 2091: Notas sobre a "política nacional de alfabetização". *Olhares*, São Paulo, v. 7, n. 3, p. 17-51, 2019a.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. A "Política Nacional de Alfabetização" (Brasil, 2019): uma "guinada" (ideo) metodológica para trás e pela direita. *Revista Brasileira de Alfabetização*, v. 1, n. 10 (Edição Especial), p. 26-31, jul./dez. 2019b.

MOUTINHO, Isabela. O método fônico e a consciência fonológica: soluções ou dispositivos de patologização? *In:* CRUZ, Thalita Cristina Souza; D'OLIVO, Fernanda Moraes (Orgs.). *Linguagem, cognição e ensino*. Campinas: Editora da Abralin, 2021.

NOGUEIRA, Gabriela Medeiros. Impactos da Política Nacional da Alfabetização para educação infantil: um retrocesso. *Revista Brasileira de Alfabetização*, v. 1, n. 10 (Edição Especial), p. 97-102, jul./dez. 2019.

NOGUEIRA, Gabriela Medeiros; LAPUENTE, Janaína Soares Martins. "Tempo de Aprender": uma proposta do Ministério da Educação para professores alfabetizadores. *Educ. Puc.*, Campinas, v. 26, 2021.

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

PIRES, Mônica Dias Medeiros. *A influência empresarial na política curricular brasileira:* um estudo sobre o Movimento pela Base Nacional Comum. 2020. 360 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2020.

RAMOS, Conceição Angélica dos Santos. *Os impactos da aplicação do Programa de Alfabetização do Instituto Alfa e Beto na rede pública municipal de ensino de Petrolina-PE para uma prática pedagógica contextualizadora*. 2020. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos) – Universidade do Estado da Bahia, Juazeiro, 2020.

ROCHA, Juliano Guerra; SANTOS, Sônia Maria dos; OLIVEIRA, Marília Villela de. Fragmentos históricos da formação continuada do alfabetizador no Brasil. *In:* SANTOS, Sônia Maria dos; ROCHA, Juliano Guerra (Orgs.). *História da alfabetização e suas fontes*. Uberlândia: Edufu, 2018.

RODRIGUES, Nelson. *À sombra das chuteiras imortais*. São Paulo: Cia. das Letras, 1993.

SALETE, Maria; DUARTE, Degelane C.; DIAS, Andréa C.. Desenvolvimento da Consciência Fonológica no Processo de Alfabetização – Análise do aplicativo Graphogame. *In*: *Anais do Simpósio Brasileiro de Informática na Educação*, 34. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2023.

SANTOS, Boaventura de Souza. Para além do pensamento abissal. *In:* SANTOS, Boaventura de Souza; MENESES, Maria Paula. *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010.

SEVERINO, Daniela Lima; SILVA, Jane Maria Braga. PNAIC e PNA em análise: dos avanços aos retrocessos da alfabetização matemática no Brasil. *Revista Sergipana de Matemática e Educação Matemática*, v. 7, n. 1, p. 39-62, 2022.

SGROGLIA, Rose. *Iniciando o Aprender:* Manual do Professor, Vol. I. São Paulo: Joaninha Edições, s.d.

SOARES, Magda. As muitas facetas da alfabetização. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 52, p. 19-24, fev. 1985.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, n. 25, 2004.

SOARES, Magda. *Alfaletrar:* toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020.

SOUSA, Sandra Novais; NOGUEIRA, Eliane Greice Davanço; MELIM, Ana Paula Gaspar. Um cenário, duas técnicas: análise dos pressupostos teóricos dos programas Alfa e Beto e PNAIC. *In: Anais da 37ª Reunião Nacional da ANPEd*. Florianópolis: ANPEd, 2015.

VALENTE, Lucia de Fatima; PEREIRA, Marcos Antonio Lima. Políticas para a educação básica no Brasil em tempos de retrocessos democráticos: a desconstrução da agenda no governo de Jair Bolsonaro. *Educação*, Santa Maria, v. 48, p. 1-22, 2023.

VICENTE, Eliézer Reis; FREITAS, Lúcia Gonçalves de. Matemática, gênero e políticas públicas do governo Bolsonaro: a PNA em uma análise foucaultiana. *Periferia*, Rio de Janeiro, v. 16, 2024.

Sites consultados para elaboração do Quadro 1 – Colaboradores para a escrita do "Caderno da PNA" (p. 19-21)

BEARD, R. Currículo. *In: UCL Institute of Education – UCL*. Londres. Disponível em: https://profiles.ucl.ac.uk/51917-roger-beard/professional. Acesso em: 30 mar. 2025.

BONDIE, R. Currículo. *In: Harvard Graduate School of Education – HGSE.* [on-line]. Cambridge, MA. Disponível em: https://www.gse.harvard.edu/sites/default/files/faculty/documents/rhonda-bondie-112123.pdf. Acesso em: 30 mar. 2025.

BUCHWEITZ, A. *Currículo Lattes:* Augusto Buchweitz. 2023. Disponível em: http://lattes.cnpq.br/7897187838595254. Acesso em: 30 mar. 2025.

BUENO, R. P. M. *Currículo Lattes:* Robison Poreli Moura Bueno. 2018. Disponível em: http://lattes.cnpq.br/2212820771557162. Acesso em: 30 mar. 2025.

CAPOVILLA, F. C. *Currículo Lattes*: Fernando Cesar Capovilla. 2025. Disponível em: http://lattes.cnpq.br/7770751615146997. Acesso em: 25 mar. 2025.

CARDOSO, F. B. *Currículo Lattes:* Fabrício Bruno Cardoso. 2025. Disponível em: http://lattes.cnpq.br/4558154670844171. Acesso em: 20 mar. 2025.

CARDOSO-MARTINS, C. *Currículo Lattes:* Claudia Cardoso Martins. 2024. Disponível em: http://lattes.cnpq.br/9555963022676364. Acesso em: 20 mar. 2025.

CUNHA, W. F. *Currículo Lattes:* Wiliam Ferreira da Cunha. 2025. Disponível em: http://lattes.cnpq.br/8282785379876019. Acesso em: 30 mar. 2025.

DEHAENE, S. Currículo. *In: Collège de France*. Paris. Disponível em: https://www.college-de-france.fr/en/chair/stanislas-dehaene-experimental-cognitive-psychology-statutory-chair/biography. Acesso em: 30 mar. 2025.

EHRI, L. C. Currículo. *In: CUNY Graduate Center – GC. [on-line]*. New York, NY. Disponível em: https://www.gc.cuny.edu/people/linnea-ehri. Acesso em: 25 mar. 2025.

ESCOLA SANTA TERESINHA. *Escola Santa Teresinha do Menino Jesus e da Sagrada Face*, 2025. Nosso Corpo Docente. Disponível em: https://www.escolasantateresinha.org/#equipe. Acesso em: 29 nov. 2025.

GOMBERT, J.-É. Currículo. *In: Wikipédia. [on-line]*. 2025. Disponível em: https://fr.wikipedia.org/wiki/Jean_Emile_Gombert. Acesso em: 25 mar. 2025.

GOMES FILHO, F. B. C. *Currículo Lattes:* Fábio de Barros Correia Gomes Filho. 2025. Disponível em: http://lattes.cnpq.br/2378062082698133. Acesso em: 20 mar. 2025.

HAASE, V. G. *Currículo Lattes:* Vitor Geraldi Haase. 2025. Disponível em: http://lattes.cnpq.br/2208591466035438. Acesso em: 30 mar. 2025.

INSTITUTO ALFA E BETO. *Quem somos. Instituto Alfa e Beto*. Disponível em: https://www.alfaebeto.org.br/quem-somos/. Acesso em: 05 out. 2025.

MACEDO, E. C. *Currículo Lattes:* Elizeu Coutinho de Macedo. 2025. Disponível em: http://lattes.cnpq.br/0683719309513445. Acesso em: 20 mar. 2025.

MACHADO, D. P. *Currículo Lattes:* Daniel Prado Machado. 2019. Disponível em: http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do. Acesso em: 20 mar. 2025.

MALUF, M. R. *Currículo Lattes:* Maria Regina Maluf. 2025. Disponível em: http://lattes.cnpq.br/5305774332490934. Acesso em: 27 mar. 2025.

MANFRINATO, A. C. *Currículo Lattes:* Ana Carolina Manfrinato. 2023. Disponível em: http://lattes.cnpq.br/1376838641641736. Acesso em: 20 mar. 2025.

MASON, P. A. Currículo. *In: Harvard Graduate School of Education – HGSE. [on-line]*. Cambridge, MA. Disponível em: https://www.gse.harvard.edu/directory/faculty/pamela-mason. Acesso em: 30 mar. 2025.

PEREIRA, M. V. M. *Currículo Lattes:* Marcus Vinicius Medeiros Pereira. 2025. Disponível em: http://lattes.cnpq.br/2498204826579831. Acesso em: 27 mar. 2025.

MEGHERBI, H. Currículo. *In: UTRPP – Université Paris 13. [on-line].* Villetaneuse/Paris. Disponível em: https://utrpp.univ-paris13.fr/user/megherbi-hakima/. Acesso em: 25 mar. 2025.

MONTEIRO DE CASTRO, L. *Currículo Lattes:* Luíza Monteiro de Castro Silva Dutra. 2018. Disponível em: http://lattes.cnpq.br/1502991449490296. Acesso em: 27 mar. 2025.

MOSTAÇO, M. E. Perfil profissional. *In: LinkedIn.* Disponível em: https://www.linkedin.com/in/maria-mosta%C3%A7o-9417611b5/. Acesso em: 27 mar. 2025.

NADALIM, C. F. P. Currículo. *In: Escavador.* 2025. Disponível em: https://www.escavador.com/sobre/1499187/carlos-francisco-de-paula-nadalim#profissional. Acesso em: 20 mar. 2025.

OLIVEIRA, J. B. A. *Currículo Lattes:* João Batista Araujo e Oliveira. 2024. Disponível em: http://lattes.cnpq.br/6519588859492979. Acesso em: 25 mar. 2025.

RICARDO, R. F. *Currículo Lattes:* Robson Furlan Ricardo. 2020. Disponível em: http://lattes.cnpq.br/5932174133435109. Acesso em: 30 mar. 2025.

ROCHER, T. Perfil. *In: ResearchGate.* Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Thierry-Rocher-2. Acesso em: 30 mar. 2025.

ROMANO, R. F. de O. Currículo. *In: Escavador*. 2025. Disponível em: https://www.escavador.com/sobre/8863000/renato-felipe-de-oliveira-romano. Acesso em: 27 mar. 2025.

SALLENAVE, E. F. *Currículo Lattes:* Eduardo Federizzi Sallenave. 2023. Disponível em: http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do. Acesso em: 20 mar. 2025.

SALLES, J. F. *Currículo Lattes*: Jerusa Fumagalli de Salles. 2025. Disponível em: http://lattes.cnpq.br/0265690889456064. Acesso em: 25 mar. 2025.

SARGIANI, R. A. *Currículo Lattes:* Renan de Almeida Sargiani. 2025. Disponível em: http://lattes.cnpq.br/0288516457691082. Acesso em: 30 de março de 2025.

SCLIAR-CABRAL, L. *Currículo Lattes:* Leonor Scliar-Cabral. 2025. Disponível em: http://lattes.cnpq.br/7747923041329769. Acesso em: 30 mar. 2025.

SEABRA, A. G. *Currículo Lattes:* Alessandra Gotuzo Seabra. 2025. Disponível em: http://lattes.cnpq.br/7828325860191703. Acesso em: 20 mar. 2025.

SILVA, J. T. F.. *Currículo Lattes:* Josiane Toledo Ferreira Silva. 2024. Disponível em: http://lattes.cnpq.br/7978963389976247. Acesso em: 25 mar. 2025.

SILVA, L. C. F. *Currículo Lattes:* Luiz Carlos Faria da Silva. 2014. Disponível em: http://lattes.cnpq.br/5434573860173194. Acesso em: 25 mar. 2025.

SNOW, C. E. Currículo. *In: Harvard Graduate School of Education – GSE. [on-line].* Cambridge, MA. Disponível em: https://www.gse.harvard.edu/directory/faculty/catherine-snow. Acesso em: 20 mar. 2025.

WRIGHT, A. T. *Perfil no LinkedIn.* Disponível em: https://www.linkedin.com/in/anthonytannuswright/?locale=pt_BR. Acesso em: 20 mar. 2025.