POLÍTICAS PÚBLICAS DE ALFABETIZAÇÃO NO CONTEXTO BRASILEIRO: INVESTIGANDO OS POSSÍVEIS GARGALOS NESSE CENÁRIO PARA A FORMAÇÃO DOCENTE E PARA O ALCANCE DE MELHORES RESULTADOS NO CAMPO DA ALFABETIZAÇÃO

PUBLIC LITERACY POLICIES IN THE BRAZILIAN CONTEXT: EXAMINING POTENTIAL BOTTLENECKS IN THIS SCENARIO FOR TEACHER TRAINING AND FOR ACHIEVING BETTER RESULTS IN THE FIELD OF LITERACY

POLÍTICAS PÚBLICAS DE ALFABETIZACIÓN EN EL CONTEXTO BRASILEÑO: ANÁLISIS DE LOS POSIBLES OBSTÁCULOS EN ESTE CONTEXTO PARA LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO Y PARA LA OBTENCIÓN DE MEJORES RESULTADOS EN EL ÁMBITO DE LA ALFABETIZACIÓN

10.56238/IICONEDUCA-032

Rosineide de Andrade Rocha
Doutora em Educação
Instituição: Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)
E-mail: rosineide@semeb.bebeouro.sp.gov.br

Acácia Gomes Vieira Alcântara
Graduada em Pedagogia
Instituição: Universidade Estácio de Sá
E-mail: acaciaalcantaragv@gmail.com

Raquel Silva
Graduada em Pedagogia
Instituição: Universidade Paulista (UNIP)
E-mail: supervisao.cajobi@gmail.com

Vera Lucia Silva de Brito
Graduada em Pedagogia
Instituição: Universidade Federal de Ouro Preto, MG
E-mail: veralucia@semeb.bebedouro.sp.gov.br

Elaine Cristina Machado Sartori
Graduada em Pedagogia
Instituição: Centro Universitário (UNIFAFIBE)
E-mail: elainesartori@semeb.bebedouro.sp.gov.br

Andreia Aparecida da Silva Magusso
Graduada em Pedagogia
Instituição: Centro Universitário (UNIFAFIBE)
E-mail: andreia.magusso@semeb.bebedouro.sp.gov.br

Edmir Alberto Belizário
Graduado em Pedagogia
Instituição: Centro Universitário (UNIFAFIBE)
E-mail: edmiralberto.belizario@gmail.com

Luiz Henrique Gomes Cardoso
Graduado em História
Instituição: Faculdade Centro Unificado de Educação Barretos
E-mail: professorluiz1981@gmail.com

RESUMO
O presente artigo propõe a discussão sobre o status e as proposições da alfabetização nas políticas públicas educacionais de alfabetização no Brasil nas últimas décadas. É estabelecido como objetivo investigar os impactos das principais políticas públicas de alfabetização, pós Constituição Federal de 1988, sobre a formação dos professores, bem como os possíveis entraves que dificultam o alcance de melhores resultados no campo da alfabetização. A questão de pesquisa que mobiliza o estudo é: O que revelam os dados comparativos das políticas públicas de alfabetização sobre a formação docente e sobre as possibilidades de melhor desempenho no ensino aprendizagem para a área? Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de natureza bibliográfica, fundamentada na análise de documentos oficiais e da produção científica sobre o tema. Foram examinadas as políticas PNAIC, BNCC, Programa Mais Alfabetização, Política Nacional de Alfabetização e Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. Os resultados evidenciam que, embora essas políticas tenham contribuído para ampliar o debate sobre a alfabetização, persistem problemas relacionados à descontinuidade administrativa, às mudanças frequentes de concepções teóricas, à fragilidade dos processos de formação continuada e à predominância de modelos centrados em avaliações de desempenho. Conclui-se que a melhoria dos índices de alfabetização depende da consolidação de políticas de Estado que articulem formação docente permanente, valorização profissional, continuidade institucional e práticas pedagógicas fundamentadas em diferentes referenciais científicos, respeitando a complexidade do processo de alfabetização.

Palavras-chave: Alfabetização e Letramento. Políticas Públicas de Alfabetização. Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Formação Docente.

ABSTRACT
This article proposes a discussion of the status and proposals regarding literacy in public education policies in Brazil over the past few decades. The objective is to investigate the impacts of the main public literacy policies—enacted after the 1988 Federal Constitution—on teacher training, as well as the potential obstacles that hinder the achievement of better results in the field of literacy. The research question guiding this study is: What do comparative data on public literacy policies reveal about teacher training and the potential for improved teaching and learning outcomes in this area? This is a qualitative, bibliographic study based on the analysis of official documents and scholarly literature on the topic. The following policies were examined: PNAIC, BNCC, the “Mais Alfabetização” Program, the National Literacy Policy, and the “Compromisso Nacional Criança Alfabetizada” initiative. The results show that, although these policies have helped broaden the debate on literacy, problems persist

related to administrative discontinuity, frequent changes in theoretical frameworks, the fragility of continuing education processes, and the predominance of models centered on performance assessments. It can be concluded that improving literacy rates depends on the consolidation of government policies that integrate ongoing teacher training, professional recognition, institutional continuity, and teaching practices grounded in various scientific frameworks, while respecting the complexity of the literacy process.

Keywords: Literacy. Public Policies on Literacy. Early Years of Elementary School. Teacher Training.

RESUMEN

El presente artículo propone la discusión sobre el estatus y las proposiciones de la alfabetización en las políticas públicas educativas de alfabetización en Brasil en las últimas décadas. Se establece como objetivo investigar los impactos de las principales políticas públicas de alfabetización, posteriores a la Constitución Federal de 1988, sobre la formación de los docentes, así como los posibles obstáculos que dificultan el alcance de mejores resultados en el campo de la alfabetización. La pregunta de investigación que moviliza el estudio es: ¿Qué revelan los datos comparativos de las políticas públicas de alfabetización sobre la formación docente y sobre las posibilidades de un mejor desempeño en la enseñanza-aprendizaje para el área? Se trata de una investigación cualitativa, de naturaleza bibliográfica, fundamentada en el análisis de documentos oficiales y de la producción científica sobre el tema. Se examinaron las políticas PNAIC, BNCC, Programa Mais Alfabetização, Política Nacional de Alfabetização y Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. Los resultados evidencian que, aunque estas políticas han contribuido a ampliar el debate sobre la alfabetización, persisten problemas relacionados con la discontinuidad administrativa, los cambios frecuentes de concepciones teóricas, la fragilidad de los procesos de formación continua y el predominio de modelos centrados en evaluaciones de desempeño. Se concluye que la mejora de los índices de alfabetización depende de la consolidación de políticas estatales que combinen la formación docente continua, la valorización profesional, la continuidad institucional y unas prácticas pedagógicas basadas en diferentes referencias científicas, respetando la complejidad del proceso de alfabetización.

Palabras clave: Alfabetización y Alfabetización Funcional. Políticas Públicas de Alfabetización. Primeros Cursos de la Educación Primaria. Formación del Profesorado.

1 INTRODUÇÃO

Sabe-se que, para alcançar a melhoria da qualidade social da educação brasileira, como é defendido no arcabouço legal vigente, é imprescindível melhorar o desempenho dos estudantes brasileiros com relação à aprendizagem inicial da lectoescrita. Dentre os inúmeros desafios enfrentados pela educação brasileira, garantir a alfabetização de todos os alunos até o final do 2º ano do Ensino Fundamental tem sido um dos mais complexos.

Para tanto, deve-se considerar que a formação do professor é um elemento crucial diante desse desafio pois, sem deixar de considerar outros fatores relevantes, os professores são responsáveis por movimentar ativamente a engrenagem do ensino e aprendizagem da Educação Básica nacional. Ao longo das últimas décadas, têm sido instauradas políticas públicas diversas voltadas ao campo da alfabetização. Apesar disso, os resultados em relação ao desempenho da aprendizagem dos estudantes não têm correspondido às expectativas, ao investimento de tempo, recursos públicos e esforços, gerando frustrações e preocupações e exigindo novas discussões e análise coletiva de todos os agentes e setores educacionais públicos envolvidos. Resultados das avaliações externas como Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), mostram há anos desigualdades entre regiões e redes de ensino.

Segundo dados do Indicador Criança Alfabetizada do Ministério da Educação, divulgado em 2025, apenas 66% das crianças do 2º ano do Ensino Fundamental foram consideradas alfabetizadas (MEC, 2025). Apesar da superação da meta anteriormente proposta, esse índice está aquém das necessidades reais de avanço para qualificar a educação nacional. O estado de São Paulo atingiu o índice de 61% de crianças alfabetizadas no encerramento de 2025, de acordo com o relatório consolidado do Inep para SP (Todos pela Educação, online, 2025). A marca cumpriu exatamente a meta que havia sido estipulada para o estado, mas posiciona o desempenho paulista ligeiramente abaixo da média nacional de 66%. Considerando que o estado de São Paulo é o ente federado de mais acentuado desenvolvimento econômico do Brasil (Valor Econômico, 2024), que goza ainda do 2º lugar no índice de Desenvolvimento do país (CNN Brasil, 2026), esses índices obviamente estão abaixo do esperado, evidenciando que os rumos das políticas públicas educacionais precisam ser repensados, como também os rumos das iniciativas públicas redutoras das desigualdades sociais e econômicas que afetam esse quadro.

Diante disso, propõe-se a presente pesquisa, de cunho bibliográfico, com o objetivo de investigar os impactos das principais políticas públicas de alfabetização, pós Constituição Federal de 1988, sobre a formação dos professores, bem como os possíveis entraves que dificultam o alcance de melhores resultados no campo da alfabetização. A questão de pesquisa que fomenta a discussão é: O que revelam os dados comparativos das políticas públicas de alfabetização e os dados dos respectivos

resultados sobre a formação docente e sobre as possibilidades de melhor desempenho no ensino aprendizagem para a área?

A formação docente é enfocada, neste trabalho, a partir da perspectiva do Desenvolvimento Profissional Docente. Para Marcelo (2009), o DPD é visto como "um processo individual e colectivo que se deve concretizar no local de trabalho do docente: a escola; e que contribui para o desenvolvimento das suas competências profissionais, através de experiências de índole diferente, tanto formais como informais" (p. 7). Para esse autor, esse processo não é linear, apresenta rupturas, retrocessos, e descontinuidades, envolvendo aspectos pessoais e profissionais do professor que contribuem para formação da sua profissionalidade. Além disso, o DPD pode ser concebido "como uma atitude permanente de indagação, de formulação de questões e procura de soluções" (p. 9), o que impele o professor ao seu crescimento profissional contínuo, ancorado por seus pares e a refletir criticamente sobre a sua prática.

Como acentuam Nascimento e Barolli, (2018, p. 3), a princípio, o DPD "foi cunhado em contraposição a uma concepção de formação tradicional, comumente baseada em cursos de curta duração e sem lastro em práticas cotidianas do professor". Os autores acrescentam que, nos dias atuais, "esse conceito ganhou amplitude incorporando diferentes sentidos e abordagens, algumas vezes sendo muito próximo ao próprio conceito de formação". Por outro lado, o desenvolvimento profissional docente, segundo Mizukami (1996), é um processo contínuo e integrado. A autora analisa a carreira docente como resultado de três processos conjugados: o desenvolvimento pessoal (crescimento individual), a profissionalização (aquisição de competências) e a socialização profissional (inserção na cultura da escola). Esses fatores, relacionam o DPD com questões mais amplas da docência, como a busca por uma formação profissional de alto nível, a busca por uma ética profissional, por melhores condições de trabalho, pela ampliação da autonomia profissional e da responsabilidade, e por um melhor delineamento de uma Base de Conhecimentos profissionais, como defende Shulman & Shulman (2016), algo que é ainda mais desafiador no que tange ao trabalho de alfabetizar.

No contexto da alfabetização, isso implica em que o professor busque estar em permanente processo formativo e reflexivo para dar conta dos problemas relativos à ampliação da oralidade e à aquisição da linguagem escrita pelos seus alunos, algo específico ao DPD do professor alfabetizador que irá relacionar-se diretamente com as proposições das políticas públicas educacionais de alfabetização.

Tal reflexão será abordada com um olhar sensível para as principais políticas públicas educacionais no terreno da alfabetização, no que concerne a suas bases legais, estrutura, bases teóricas, investimentos/recursos, pontos de destaque positivos, críticas, impactos para a formação docente,

resultados. As políticas discutidas serão: Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC); Programa Mais Alfabetização (PMALFA); Base Nacional Comum Curricular (BNCC); Política Nacional de Alfabetização (PNA); Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA). Tais propostas foram discutidas, intencionalmente, à luz de autores de diferentes vertentes linhas teóricas, a fim de tornar o debate mais amplo, a partir da diversidade de visões e concepções.

Em suma, pretende-se contribuir para refletir sobre os fatores que contornam o saber-fazer em termos de políticas públicas educacionais na alfabetização, especialmente no que diz respeito à formação docente e à conquista de desempenhos mais profícuos na área.

2 PRINCIPAIS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS NO TERRENO DA ALFABETIZAÇÃO

É notório que, a partir de 2012, há uma preocupação governamental mais específica quanto à melhoria dos níveis de alfabetização e políticas públicas começam a ser melhor estruturadas através de programas de alfabetização capitaneados pelo Ministério da Educação. A seguir, discutiremos essas políticas, seus fundamentos, contornos e efeitos no domínio da alfabetização.

2.1 O PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC): EIXOS ESTRUTURANTES, FORMAÇÃO DOCENTE E AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA

As discussões em torno da necessidade de consolidação de políticas públicas voltadas à alfabetização ganharam proeminência no Brasil a partir da década de 1990, impulsionadas pelo processo de redemocratização e pela promulgação da Constituição Federal de 1988. No ano de 2012, o Ministério da Educação (MEC), sob a justificativa de reverter índices negativos e enfrentar os desafios históricos da aprendizagem inicial, instituiu a Portaria nº 867/2012, criando o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). O programa representou um compromisso formal e integrado entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, tendo como meta precípua assegurar que todas as crianças dos sistemas públicos de ensino estivessem plenamente alfabetizadas em Língua Portuguesa e em Matemática até o final do 3º ano do Ensino Fundamental.

De acordo com a análise de Costa, Figueiredo e Cossetin (2021), longe de configurar-se como uma campanha isolada ou um mero programa de distribuição de livros, o PNAIC foi desenhado como um “pacote” de intervenção pedagógica e gerencial estruturado em quatro eixos fundamentais de atuação: a) Formação Continuada de Professores Alfabetizadores: realizada em formato presencial e em serviço, articulou as Secretarias de Educação e as universidades públicas. O modelo funcionou por meio de uma rede multiplicadora na qual as universidades ofereciam subsídios teóricos e

metodológicos aos orientadores de estudo que, por sua vez, formavam os professores alfabetizadores nas redes locais, com o suporte de bolsas de estudo. b) Materiais Didáticos e Pedagógicos: eixo focado na distribuição e inserção de recursos diversificados no cotidiano escolar, englobando livros didáticos, obras de literatura, jogos pedagógicos e tecnologias educacionais voltadas a subsidiar a prática docente. c) Avaliações: compreendia o monitoramento sistemático dos índices de aprendizagem em três etapas distintas: a avaliação processual e diária conduzida pelo próprio professor em sala de aula; a aplicação da Provinha Brasil (ao início e término do 2º ano do Ensino Fundamental); e a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), realizada de forma externa e universal pelo INEP ao final do 3º ano. d) Gestão, Controle Social e Mobilização: voltado para o fortalecimento da governança local, fiscalização e engajamento da comunidade e das instâncias públicas no acompanhamento das metas do Pacto.

No campo da prática pedagógica, o principal eixo de atuação esteve centrado na formação continuada presencial dos docentes, caracterizando-se por um forte envolvimento das universidades públicas e de seus respectivos centros de pesquisa, os quais assumiram a coordenação técnica e acadêmica dos cursos. Essa estratégia descentralizada fomentou uma perspectiva multiplicadora através de redes compostas por orientadores de estudo. Pesquisas sobre o programa revelam que essa abordagem proporcionou impactos positivos significativos, tais como o incentivo à troca de experiências cotidianas, o desenvolvimento de planejamentos de aulas mais diversificados e condizentes com a heterogeneidade dos estudantes, além do fomento à produção de materiais didáticos contextualizados e a concessão de bolsas de estudo aos participantes.

Por outro lado, o monitoramento e a aferição de resultados ganharam centralidade por meio das avaliações em larga escala. No âmbito do PNAIC, previu-se o controle dos índices por meio da aplicação anual da Provinha Brasil (ao início e ao término do 2º ano do Ensino Fundamental), sob a responsabilidade das próprias redes locais, bem como de uma avaliação externa universal aplicada pelo INEP ao final do 3º ano. Como apontam Costa, Figueiredo e Cossetin (2021), a centralidade das avaliações expõe um viés de regulação e controle da atividade docente que atende a agendas neoliberais globais voltadas para a mensuração quantitativa de índices, como a elevação do IDEB, por vezes secundarizando as discussões sobre financiamento e as condições reais de trabalho escolar. Apesar dessas contradições, o PNAIC destacou-se por sua abordagem plural e participativa, garantindo amplo debate com diferentes segmentos sociais e estabelecendo um ciclo de acolhimento que visava proteger a criança da exclusão por reprovação precoce.

Essa fundamentação teórica orientadora do PNAIC dialoga diretamente com os pressupostos defendidos por Magda Soares na obra “Alfaletrar”. Segundo a autora, a alfabetização (a apropriação

do sistema de escrita) e o letramento (o desenvolvimento de habilidades de uso social da escrita) constituem processos distintos, porém indissociáveis. Soares (p. 27, 2020) adverte que o equívoco das políticas e práticas educacionais reside frequentemente na tentativa de separá-los ou de estabelecer uma cronologia rígida entre ambos. Sob a ótica da indissociabilidade, o aprendizado técnico do código alfabético ganha sentido real e eficácia quando ocorre simultaneamente e de forma integrada à imersão da criança nas práticas sociais da cultura escrita, princípio este que alicerçava a matriz formativa do Pacto.

Abreu e Paim (2016) apontam que o arranjo institucional decorre diretamente da consolidação do Ensino Fundamental de Nove Anos e da consequente institucionalização do chamado "ciclo de alfabetização". Sob esse entendimento, os três primeiros anos da Educação Básica passam a ser compreendidos como um bloco pedagógico único e indissociável. Esse ciclo destina-se a garantir que a criança se aproprie do sistema de escrita, aprenda a construir e interpretar textos e domine conceitos matemáticos elementares sem sofrer interrupções abruptas.

A sustentação pedagógica desse ciclo baseia-se no princípio da "progressão continuada". Como explicitado nos cadernos de apresentação do programa e corroborado pelas autoras, a progressão continuada cumpre a função social de resguardar o aluno de cobranças excessivas e precoces nos anos iniciais da infância. Evita-se, com isso, a reprovação imediata que — historicamente identificada como fator de desmotivação e exclusão — funciona como vetor para o fracasso escolar crônico e para a evasão facilitada. Abreu e Paim (2016) advertem, contudo, que a progressão continuada não deve ser confundida com uma aprovação automática e descompromissada. Pelo contrário, sua finalidade precípua é assegurar os direitos de aprendizagem por meio de acompanhamento contínuo e diagnósticos avaliativos precisos ao longo de todo o triênio.

Apesar do mérito pedagógico no acolhimento à infância e no robusto investimento na formação docente, a literatura científica aponta que o PNAIC operou sob uma constante tensão política. Como analisam Abreu e Paim (2016), embora o programa tenha retirado muitos alfabetizadores da zona de conforto e fomentado uma necessária reflexão sobre a prática diária, seu modelo traz indícios claros das concepções neoliberais que passaram a colonizar o sistema educacional brasileiro a partir da década de 1990. Ao centralizar os eixos nas avaliações de larga escala (Provinha Brasil e ANA), a política educacional acaba por incidir naquilo que se denomina performatividade. Cria-se um ambiente de autovigilância e panoptimo gerencial onde o professor tende a balizar o seu fazer pedagógico estritamente em função daquilo que será cobrado nos exames padronizados de múltipla escolha. Esse viés quantitativo, calcado em indicadores numéricos exigidos por organismos internacionais de financiamento (como o Banco Mundial), corre o risco de desconsiderar as desigualdades estruturais

das escolas e de sobrecarregar o docente com a responsabilidade exclusiva pelo sucesso ou fracasso da alfabetização.

2.2 BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) E ALFABETIZAÇÃO: EMBASAMENTO, PRINCÍPIOS E PROPOSIÇÕES

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é "[...] um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica" (Brasil, 2017). A formulação da BNCC aconteceu de forma cooperativa e com base na reflexão e movimentação intelectual das entidades políticas, educacionais e da sociedade acerca da necessidade de criação de um documento orientador para a construção de currículos para a Educação Básica no Brasil. Fruto de um esforço colaborativo, este passo deu corpo e espaço para a proposta de políticas mais estruturadas e que consideram a realidade das comunidades de aprendizagem pelo país. O documento prevê que haja responsabilidades diferentes e complementares entre a União, estados e municípios, em regime de colaboração.

Sabe-se que a BNCC representa uma política pública educacional para nortear toda a Educação Básica, não apenas o 1º e 2º ano do ensino fundamental, onde se prevê que ocorra a alfabetização das crianças. No entanto, consideramos fundamental discutir seus apontamentos aqui no que se referem a esse processo, já que a Base é o documento que orienta as proposições curriculares nas instituições de ensino e nas salas de aula em que o ensino e a aprendizagem da lectoescrita se desencadeiam e alcançam concretude.

Em primeiro lugar, a BNCC se fundamenta na legislação educacional vigente. A Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional - LDB (Lei 9394/96) estabelece que o currículo nacional da Educação básica tenha sua parte básica – comum no tocante às competências e diretrizes, – e uma parte diversificada. Nesse aspecto, a Base vem dialogando e aprimorando a temática do "conhecimento curricular contextualizado pela realidade local, social e individual da escola e do seu alunado", considerada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) ao longo da década de 1990, e também apontada na Lei nº 13.005/20147 do Plano Nacional de Educação (PNE). O PNE preconiza "diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos(as) alunos(as) para cada ano do Ensino Fundamental e Médio, respeitadas as diversidades regional, estadual e local". (Brasil, 2014). Tal abordagem é essencial diante da diversidade das realidades socioculturais e econômicas nas várias regiões políticas que compõem o país.

Em segundo lugar, o documento define, além de conteúdos mínimos, a serem aprendidos pelos estudantes, aprendizagens essenciais; orienta as redes e sistemas de ensino quanto às competências e habilidades esperadas para cada etapa e modalidade da Educação Básica. Quanto ao desenvolvimento dessas competências e habilidades, espera-se que os estudantes possam mobilizar e aplicar saberes em contextos e soluções de problemáticas do dia a dia.

Quanto à alfabetização, o documento estabelece

> Nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos. (BRASIL, 2017, p. 59).

A organização curricular proposta para a alfabetização na BNCC é discriminada na área da linguagem, no componente de Língua Portuguesa em quatro eixos: leitura/escuta, produção de texto, oralidade, e análise linguística/semiótica. É possível perceber que no texto normativo há um foco quase técnico na aprendizagem da codificação e decodificação no processo de alfabetização, numa tendência de entender o funcionamento da escrita alfabética a partir da "construção do conhecimento das relações fonografêmicas". A Base conceitua alfabetização como "trabalhar com a apropriação pelo aluno da ortografia do português do Brasil escrito", buscando levar esse aluno a compreender "como se dá este processo (longo) de construção de um conjunto de conhecimentos sobre o funcionamento fonológico da língua pelo estudante". Isso demanda "conhecer as relações fono-ortográficas, isto é, as relações entre sons (fonemas) do português oral do Brasil em suas variedades e as letras (grafemas) do português brasileiro escrito". Em outras palavras, percebe-se que a Base vincula o alfabetizar com a aprendizagem sobre o funcionamento da língua portuguesa, sobre a ortografia da língua, mesmo que em processo de crescente apropriação. Além disso, percebemos a ênfase que o documento confere ao trabalho com a consciência fonológica nesse processo, de um modo sistemático e intencional.

Rocha (2026), ao discutir os pilares da alfabetização, propostos pela BNCC, alude a outros pontos relevantes. A autora pontua a importância de o texto ter sido ratificado como unidade de trabalho, "sendo prevalente a concepção enunciativo-discursiva da linguagem" (p. 88). Nesse ponto, a articulação entre alfabetização e letramento, como defende Soares (2017), ganha destaque, a exemplo do que já era proposto em documentos curriculares, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Soares (2017) traz a reflexão de que o processo de alfabetização vai além da compreensão da dinâmica de escrita alfabética, da relação entre fonemas e grafemas e do desenvolvimento da consciência fonológica. De acordo com a autora, esses processos constitutivos da alfabetização

precisam estar mais articulados com a perspectiva do letramento, a função prática e aplicável da linguagem. Estar alfabetizado envolve ter desenvolvidas as habilidades de leitura e da escrita que convergem com a mobilização dessas habilidades para a solução de problemas e ação nos contextos de interação da vida em sociedade. A BNCC propõe que a alfabetização seja a partir dos gêneros textuais que circulam socialmente, conferindo a esse processo sentido de propósito e contextualidade, pois o processo de alfabetização na Língua Portuguesa é permeado por nuances muito específicas da linguagem, que vão além do processo de decodificação/codificação da língua. Além disso, A orientação da BNCC é que todas as práticas no primeiro e no segundo ano devem ter a alfabetização como foco da ação pedagógica reforça a importância de um trabalho docente intencional e bem fundamentado, acentuando assim que a alfabetização não deve ser compreendida como responsabilidade exclusiva do componente de Língua Portuguesa, mas como um compromisso com toda a prática pedagógica, "algo que converge o trabalho didático-metodológico em todos os componentes curriculares para o desenvolvimento das habilidades relativas à alfabetização nesse período escolar" (Rocha, 2026, p. 89).

Por outro lado, ao analisar a concepção de alfabetização pela BNCC, Monzelli (*et. al*., 2024) problematizam a centralidade atribuída aos textos do cotidiano, argumentando que essa escolha pode limitar o acesso dos estudantes a conhecimentos mais ricos e amplos. Segundo os autores, "os textos clássicos carregam em si um acúmulo de conhecimentos e experiências humanas", permitindo que os estudantes tenham acesso a "essa rica totalidade de múltiplas e diversas determinações durante seu processo de alfabetização" (Monzelli, *et. al*., 2024, p. 67). Nessa perspectiva, os autores defendem que a alfabetização deve proporcionar às crianças o contato com diferentes tipos de textos, ampliando suas possibilidades de leitura, compreensão e construção de conhecimentos. Ainda de acordo com os autores, "o clássico não se confunde com o tradicional e também não se opõe, necessariamente, ao moderno e muito menos ao atual. O clássico é aquilo que se firmou como fundamental, como essencial" (Monzelli, *et. al*., 2024 p. 68). Essa compreensão reforça que a valorização dos textos clássicos não significa desconsiderar os textos do cotidiano, mas reconhecer que ambos podem contribuir para o processo de alfabetização, quando utilizados de forma complementar, favorecendo o contato dos estudantes com diferentes formas de linguagem e de produção do conhecimento.

Complementando essa discussão, Gontijo (*et al.* 2020) defendem que a produção e a leitura de textos devem ocupar um lugar central no processo de alfabetização, pois acreditam que as crianças são capazes de produzir sentidos e aprender a ler e a escrever por meio do contato com diferentes linguagens desde o início da escolarização. Para os autores, "seria necessário que a produção de textos [...] tivesse lugar central no processo inicial de ensino-aprendizagem da linguagem escrita, e não o treino da consciência fonológica" (GONTIJO *et al.*, 2020, p. 14). Essa é uma reflexão especialmente

relevante, por evidenciar que o processo de alfabetização pode alcançar melhores resultados quando há equilíbrio entre as diferentes concepções, contemplando tanto o desenvolvimento da consciência fonológica quanto experiências significativas de leitura, escrita e produção de textos, de forma que essas dimensões se complementam no processo de aprendizagem.

2.3 O PROGRAMA MAIS ALFABETIZAÇÃO (PMALFA): DESAFIOS E PERSPECTIVAS TEÓRICO-PRÁTICAS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

O Programa Mais Alfabetização (PMALFA), criado pelo Ministério da Educação (MEC) por meio da Portaria nº 4, de 2018. O Governo Federal instituiu, em 2018 ano de transição política), o Programa Mais Alfabetização (PMALFA), de acordo com as orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que tem como prioridade a alfabetização nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental. O programa buscou oferecer um "Assistente de Alfabetização" para apoiar o professor regente no trabalho com alunos que apresentavam dificuldades na aprendizagem. Busca-se aqui, apresentar as diretrizes do programa e sua implementação, relacionando aos referenciais teóricos que discutem alfabetização, letramento e aprendizagem da língua escrita.

O PMALFA foi estruturado a partir do repasse de recursos do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), destinados ao ressarcimento de despesas com alimentação e transporte dos assistentes de alfabetização, conforme previsto na Lei nº 9.608/1998, que regulamenta o trabalho voluntário. O programa tinha como público-alvo estudantes do 1º e do 2º ano do Ensino Fundamental. O assistente deveria cumprir cinco horas semanais por turma, podendo chegar a quinze horas em escolas situadas em áreas de maior vulnerabilidade social. Em geral, os participantes eram estudantes dos cursos de Pedagogia ou Letras, professores temporários ou docentes aposentados.

A intencionalidade do programa consistia em oferecer mais um profissional na sala com o intuito de promover situações de oferta de atividades diferenciadas e diversificadas a fim de conseguir favorecer o processo de aprendizagem dos alunos que apresentavam dificuldades, diminuindo desigualdades. No entanto, estudos apontam limitações na execução, levando em conta a ausência de formação continuada, a baixa remuneração e consequente grande rotatividade profissional.

Ao falar sobre um Programa voltado para a Alfabetização, é necessário discutir sobre as principais teorias que justificam o que se sabe sobre a alfabetização no Brasil, pensando em seus aspectos cognitivos, sociais e linguísticos.

As pesquisas desenvolvidas por Emília Ferreiro e Ana Teberosky transformaram a ideia sobre o aprendizado da leitura e da escrita, onde passou- se a pensar como de fato se aprende. Em suas pesquisas, as autoras elencaram hipóteses pelas quais as crianças passam para concluir seu processo

de alfabetização, sendo elas as hipóteses pré-silábica, silábica sem valor sonoro, silábica com valor sonoro, silábico- alfabética e alfabética. Esse processo demonstra como a criança participa ativamente da aprendizagem e construção do sistema de escrita.

Segundo as autoras, “A escrita não é um produto escolar, mas um objeto cultural, resultado do esforço coletivo da humanidade.” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999). Essa compreensão exige que o professor planeje suas intervenções, agrupamentos e atividades de acordo com a necessidade do aluno, valorizando o desenvolvimento individual.

No Brasil, Magda Soares ampliou a discussão ao diferenciar alfabetização e letramento, ressaltando que ambos os processos devem ocorrer de forma integrada. Compreende- se como alfabetização a aprendizagem do código da escrita e o letramento o seu uso social. Para Soares (2004), o grande desafio da escola é alfabetizar letrando, ou seja, ensinar o funcionamento da escrita ao mesmo tempo em que se promove seu uso em situações reais de comunicação.

Para Paulo Freire, “a leitura do mundo precede a leitura da palavra” (FREIRE, 1989), mostrando que a aprendizagem escolar deve partir do conhecimento e experiências e vivências sociais dos alunos e não apenas da mecanização de palavras. Sob essa perspectiva, políticas públicas que priorizam apenas indicadores de desempenho podem limitar o desenvolvimento de uma formação crítica, centrada na participação ativa do educando, valorizando o meio no qual está inserido.

Esses autores subsidiam o saber-fazer em termos de alfabetização em maior ou menor grau na maioria das escolas brasileiras. O PMALFA balizou-se também nesses referenciais.

Considerando as teorias apresentadas à luz da realidade do programa, verificou- se uma grande fragilidade diante das limitações apresentadas na maioria das escolas públicas do país. Percebeu- se que, na grande maioria das vezes, as atividades consistiam em treinos para exames externos como a fluência leitora, além do desvio dos profissionais para ocupar outras funções, como substituindo ausências de professores em sala de aula.

Por outro lado, em redes nas quais houve uma organização para que a implementação ocorresse de fato, percebeu- se avanços nas hipóteses dos alunos. Assim, frisa- se novamente a notável relevância da gestão escolar e questões organizacionais, que variam entre redes e regiões do país.

Considera- se ainda o meio social na qual a criança está inserida, que, de acordo com as teorias estudadas, influenciam diretamente suas experiências e consequente aprendizado.

O Programa Mais Alfabetização foi uma iniciativa do Governo Federal para apoiar o processo de alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A proposta reconheceu a importância de oferecer suporte ao professor alfabetizador diante da diversidade de ritmos e necessidades de aprendizagem presentes nas salas de aula.

Apesar do potencial dessa política pública, algumas críticas são tecidas à mesma, com relação à efetividade da política tais como: a precarização do trabalho dos assistentes, a descontinuidade das ações formativas e a forte centralidade atribuída às avaliações de desempenho. Críticos apontam que essa estratégia estimulou a precarização do trabalho docente e desvalorização profissional, indo na contramão do desenvolvimento profissional dos profissionais que se propuseram a atuar como assistente, uma vez que não possuíam os mesmos direitos, estabilidade ou carreira de um professor concursado (Moraes, 2019). Essa autora traz à baila ainda o problema da "formação aligeirada e do voluntariado, uma vez que não fica estabelecido, conteúdos, formas básicas e consciência filosófica dessa alfabetização" (Moraes, 2019, p. 118). Além disso, como ocorre com outras políticas públicas no país, que sofrem pela falta de continuidade, constituindo-se como política de governo, não como política de estado, com status de permanência, a não continuidade das ações formativas, imprescindíveis à consolidação de qualquer política pública educacional, não foi garantida pelo Programa, sendo disponibilizadas formação apenas via plataformas digitais, não sendo suficientes para que os profissionais pudessem dar conta satisfatoriamente dos desafios reais do processo de alfabetização (Queiroz, 2020). Sendo assim, denuncia-se também uma "concepção 'passiva e simplista' de alfabetização, sem levar a criança e o professor à compreensão de processo integral e fundamental dessa etapa" (p. 118).

Pode-se destacar ainda que o cunho de medida paliativa, diante da precariedade da qualidade da educação pública brasileira, além do caráter assistencialista, que mascara a falta de investimentos e de iniciativas mais robustas e contundente para melhoria da educação pública como um todo, como elucida a autora:

> O PMALFA centra-se no auxílio à prática de alfabetização para as escolas vulneráveis e escolas mais centrais (parâmetro utilizado para quantificar o reembolso dos voluntários assistentes de alfabetização), tendo em vista o ranking de avaliação brasileira nas séries iniciais de 1° e 2° ano, na ação de leitura, escrita e alfabetização (Moraes, 2019, p. 119).

Outro fator importante a ser criticado, seria o foco excessivo em avaliações padronizadas e no controle de resultados. Isso muitas vezes desconsiderou a realidade social e o contexto de cada, evidenciando uma visão reducionista de alfabetização (Queiroz, 2020).

Enfim, os referenciais de Magda Soares, Emília Ferreiro e Paulo Freire mostram que a alfabetização envolve muito mais do que a aprendizagem do código escrito. Trata-se de um processo que integra conhecimentos linguísticos, práticas sociais e formação crítica dos estudantes. Nesse sentido, políticas públicas voltadas para a alfabetização precisam articular avaliação, formação docente

e condições adequadas de trabalho para que possam produzir resultados duradouros e socialmente significativos.

2.4 POLÍTICA NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO (PNA): FUNDAMENTOS E IMPACTOS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE

Diante dos desafios relacionados aos índices de alfabetização no Brasil, o Ministério da Educação instituiu, em 2019, a Política Nacional de Alfabetização (PNA), por meio do Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019. Segundo o documento oficial, a criação da política foi motivada pelos resultados apresentados em avaliações nacionais (ANA) e internacionais (PISA), que evidenciavam dificuldades persistentes na aprendizagem da leitura e da escrita nos anos iniciais da escolarização. Elaborada com a colaboração de especialistas convidados pelo governo federal, a política passou a defender uma alfabetização baseada em evidências científicas como estratégia para qualificar o ensino da leitura e da escrita, o que se tornou um de seus principais diferenciais (BRASIL, 2019).

A expressão "alfabetização baseada em evidências" é um dos princípios centrais da PNA. Essa perspectiva parte da ideia de que as práticas de ensino devem ser orientadas por resultados de pesquisas científicas, especialmente as relacionadas ao desenvolvimento da leitura e da escrita. Dessa forma, o documento procura aproximar as decisões pedagógicas das evidências encontradas em estudos experimentais e em revisões científicas sobre o processo de alfabetização.

O documento destaca contribuições da Ciência Cognitiva da Leitura, da Psicologia Cognitiva e da Neurociência para compreender como ocorre a aprendizagem da leitura e da escrita. A partir dessas áreas do conhecimento, a PNA organiza suas orientações em torno de seis componentes considerados essenciais para a alfabetização: consciência fonêmica, instrução fônica sistemática, fluência em leitura oral, desenvolvimento de vocabulário, compreensão de textos e produção escrita (BRASIL, 2019).

Entre esses componentes, merecem destaque a consciência fonêmica, entendida como a capacidade de perceber e manipular os sons das palavras, e a instrução fônica sistemática, baseada no ensino explícito das relações entre letras e sons. A proposta é que essas habilidades sejam desenvolvidas de forma planejada, contribuindo para a aprendizagem da leitura e da escrita desde os primeiros anos de escolarização.

A adoção desses componentes também trouxe mudanças para a atuação do professor alfabetizador. Ao organizar o ensino da leitura e da escrita a partir de habilidades específicas, a PNA passou a atribuir maior importância à ampliação dos conhecimentos do docente sobre o desenvolvimento da aprendizagem infantil e os fundamentos científicos que embasam o ensino da leitura e da escrita. Com isso, a formação inicial e continuada ganhou ainda mais importância, uma

vez que o professor passaria a assumir um papel central na transformação dessas orientações em práticas pedagógicas no cotidiano escolar.

Ao apresentar essa proposta, a PNA também reacendeu uma discussão que acompanha a alfabetização brasileira há muitos anos: Quais conhecimentos devem orientar o trabalho do professor alfabetizador? Esse debate envolve diferentes formas de compreender o processo de alfabetização e ajuda a explicar por que a política provocou discussões entre pesquisadores da área.

Como toda política pública educacional, a PNA não se restringiu ao documento que a instituiu. Para que seus princípios produzissem mudanças nas práticas de alfabetização, foi necessário criar estratégias capazes de aproximar as orientações da política do cotidiano das escolas. Nesse sentido, a implementação da PNA buscou oferecer apoio às redes de ensino e aos professores por meio de programas de formação, materiais pedagógicos e ações voltadas às famílias.

Entre essas estratégias se destacou o Programa Tempo de Aprender, criado em 2020. O programa ofereceu cursos de formação continuada, materiais de apoio e recursos destinados aos professores alfabetizadores, procurando aproximar as práticas de sala de aula dos princípios defendidos pela PNA. Além disso, foram produzidos guias, materiais didáticos e instrumentos de apoio às redes de ensino, com o objetivo de orientar o planejamento das atividades de alfabetização. A criação desse programa evidencia que a PNA compreendia que a efetivação de seus princípios dependia da preparação dos professores responsáveis pelo processo de alfabetização.

Outra iniciativa importante foi o programa Conta para Mim, voltado ao incentivo da literária familiar. A proposta buscava ampliar a participação das famílias no desenvolvimento da linguagem das crianças, incentivando práticas como leitura compartilhada, cotação de histórias e conversas em casa. A política partia da compreensão de que o desenvolvimento da leitura não depende apenas da escola, mas também das experiências vividas no ambiente familiar.

Essas iniciativas mostram que a PNA procurou transformar seus princípios em ações concretas, reconhecendo que mudanças nas práticas de alfabetização dependeriam não apenas da publicação de um documento oficial, mas também do investimento na formação dos professores, na produção de materiais de apoio e no envolvimento das famílias. Embora a implementação tenha recebido diferentes avaliações na literatura, ela evidencia a tentativa de aproximar as orientações da política do cotidiano escolar.

Essas ações voltadas à implementação da política também reforçaram debates sobre o próprio conceito de alfabetização. Embora a PNA enfatize a importância dos conhecimentos científicos relacionados à aprendizagem da leitura, é importante lembrar que alfabetizar não significa apenas ensinar o sistema de escrita. Na perspectiva de Soares (2020), alfabetização e letramento são processos

distintos, mas que se complementam e devem acontecer de forma articulada. Enquanto a alfabetização envolve a aprendizagem do sistema de escrita, o letramento diz respeito ao uso da leitura e da escrita em diferentes práticas sociais. Essa compreensão amplia o olhar sobre o processo de alfabetização e ajuda a entender por que a PNA provocou debates entre pesquisadores da área, especialmente em relação aos referenciais teóricos que orientam o trabalho do professor alfabetizador. Por outro lado, Figueiredo (2024, p. 21), ao discutir o discurso subjacente a essa política, corrobora que "essa formação discursiva expulsa a complexidade" da "produção curricular contextual" inerente aos processos relacionais que estão presentes no contexto da alfabetização.

As principais críticas dirigidas à PNA estão relacionadas à centralidade atribuída à Ciência Cognitiva da Leitura como principal referência para orientar o ensino da leitura e da escrita. Para parte da literatura, essa escolha pode limitar o diálogo com outras concepções amplamente discutidas na área da Educação, reduzindo a complexidade do processo de alfabetização a um único referencial teórico. Nessa perspectiva, alfabetizar envolve dimensões linguísticas, sociais, culturais e pedagógicas que não podem ser explicadas apenas pelas contribuições da Ciência Cognitiva da Leitura (Figueiredo, 2024; Almeida e Piatti, 2021). Essas diferentes concepções também repercutem na formação docente, pois influenciam os conhecimentos priorizados nos cursos e nas ações de formação continuada.

Tal preocupação também aparece nas reflexões de Gonçalves e Silva (2022). As autoras afirmam que a PNA trouxe novas exigências para o trabalho do professor alfabetizador ao enfatizar determinados conhecimentos e práticas de ensino. Ao mesmo tempo, alertam que a formação docente não pode se limitar ao domínio de técnicas ou métodos. É preciso considerar a experiência dos professores, os diferentes contextos escolares e a diversidade presente nas salas de aula. Assim, reforçam que o trabalho docente vai além da aplicação das orientações previstas em documentos oficiais, de modo que não se pode expulsar "da articulação discursiva outras produções científicas que têm contribuído para pensar a alfabetização" (Figueiredo, 2024, p. 21)

Também nesse debate, Almeida e Piatti (2021) observam que a PNA reforça a necessidade de uma formação voltada para conhecimentos específicos sobre o desenvolvimento da leitura e da escrita, uma vez que o professor alfabetizador precisa compreender os processos envolvidos na aprendizagem para planejar práticas de ensino mais intencionais e fundamentadas. As autoras destacam, entretanto, que essa proposta também amplia o debate sobre quais saberes devem compor a formação inicial e continuada dos professores que atuam nos anos iniciais.

Em conjunto, essas diferentes análises mostram que o debate em torno da PNA não está relacionado apenas à escolha de um método de alfabetização, mas também às concepções de formação docente que orientam o trabalho do professor alfabetizador. Enquanto alguns autores defendem uma

maior aproximação entre a prática pedagógica e as evidências científicas, outros ressaltam a importância de considerar a diversidade dos contextos escolares e as múltiplas dimensões envolvidas no processo de alfabetização.

Mais do que propor mudanças na organização do ensino da leitura e da escrita, a PNA também provocou reflexões sobre a formação do professor alfabetizador. Ao enfatizar conhecimentos relacionados ao processo de aprendizagem da leitura e da escrita, a política recolocou em debate quais saberes são essenciais para a atuação docente.

Em síntese, a Política Nacional de Alfabetização representou um marco importante nas políticas públicas voltadas à alfabetização. Suas propostas evidenciaram uma tentativa de reorganizar o ensino da leitura e da escrita com base em conhecimentos produzidos pela pesquisa científica, ao mesmo tempo em que reacenderam debates sobre a formação dos professores e os diferentes modos de compreender o processo de alfabetização. Contudo, Mortatti (2019) denunciando o caráter antidemocrático e autoritário da PNA, comenta alguns pontos que ela considera como argumentos falaciosos em relação a essa política, dentre eles, o fato de que

> [...] os problemas da alfabetização no Brasil estão diretamente relacionados com um conjunto de fatores 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, 2019).

Independentemente das posições favoráveis ou críticas à política, compreender a PNA também significa compreender os desafios que permanecem para as políticas públicas de alfabetização, para a formação dos professores alfabetizadores e para a garantia do direito de todas as crianças à aprendizagem da leitura e da escrita, uma vez que políticas dessa natureza influenciam não apenas a organização do ensino, mas também os conhecimentos considerados essenciais para a atuação docente.

2.5 COMPROMISSO NACIONAL DA CRIANÇA ALFABETIZADA: AVANÇOS E ENTRE ENTRAVES

O Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA) foi instituído pelo Decreto nº 11.556, de 12 de junho de 2023, como uma política pública voltada à garantia do direito à alfabetização das crianças brasileiras. De acordo o documento oficial do Programa (Brasil, 2023), o programa surgiu diante da necessidade de recuperação das aprendizagens prejudicadas pela Pandemia e da preocupação com os baixos índices de alfabetização apresentados nas avaliações educacionais dos últimos anos. A principal meta do CNCA é assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até o final do 2º ano

do ensino fundamental. Além disso, a proposta também prevê ações voltadas aos estudantes do 3º ao 5º ano que ainda apresentam dificuldades relacionadas à leitura e à escrita. O programa funciona em regime de colaboração entre União, estados e municípios, fortalecendo o trabalho conjunto entre as redes públicas de ensino. Entre as principais ações desenvolvidas pelo CNCA estão: formação continuada de professores alfabetizadores; acompanhamento pedagógico; avaliações diagnósticas; incentivo à leitura; distribuição de materiais pedagógicos; fortalecimento da gestão educacional; monitoramento da aprendizagem.

A proposta demonstra a preocupação em garantir melhores condições de aprendizagem para as crianças e fortalecer a qualidade da educação pública brasileira. Um dos principais pontos do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada é o investimento na formação continuada dos professores alfabetizadores.

A formação docente é fundamental para fortalecer as práticas pedagógicas, ampliar conhecimentos e possibilitar reflexões sobre os desafios encontrados diariamente na sala de aula. Além disso, os momentos de formação permitem troca de experiências entre os profissionais da educação, contribuindo para o desenvolvimento do trabalho coletivo nas escolas.

Paulo Freire destaca que ensinar exige pesquisa, escuta e compromisso com a transformação social. Para o autor, o professor não deve apenas transmitir conteúdos, mas criar condições para que os estudantes construam conhecimentos de maneira crítica e participativa. Nesse sentido, o CNCA busca fortalecer práticas pedagógicas mais humanizadas, valorizando o protagonismo das crianças e incentivando o desenvolvimento da leitura de forma prazerosa e significativa.

Entretanto, muitos professores alfabetizadores ainda enfrentam dificuldades relacionadas à falta de recursos pedagógicos, salas superlotadas e desafios sociais presentes no cotidiano escolar. Por isso, discutir alfabetização também significa discutir valorização docente, investimento em educação pública e melhores condições de trabalho para os profissionais da educação.

Apesar da importância do programa, o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada enfrenta diversos desafios para alcançar seus objetivos. Entre os principais obstáculos estão: desigualdades regionais; falta de infraestrutura escolar; carência de materiais pedagógicos; dificuldades na formação inicial docente; baixos investimentos educacionais; descontinuidade de políticas públicas.

O principal avanço destacado pela literatura acadêmica reside na retomada de uma governança cooperativa e na centralidade conferida à formação inicial e continuada do magistério, superando a fragmentação e a imposição de um único método de ensino. Sob a ótica da valorização docente, a política reconhece que a garantia do direito à aprendizagem pressupõe a melhoria contínua da prática pedagógica no chão da escola. Conforme assinala Esteves (2026, p. 8), “o êxito do CNCA depende

diretamente do investimento na formação inicial e continuada, da oferta de condições adequadas de trabalho e da valorização do professor como protagonista na garantia do direito à aprendizagem."

Nesse sentido, a criação da Rede Nacional de Articulação de Gestão e Formação (Renalfa) e o fortalecimento de programas estaduais descentralizados são apontados como arranjos institucionais promissores para responder às assimetrias regionais do país.

Por outro lado, a análise crítica das diretrizes do CNCA evidencia contradições entre a premissa discursiva do direito humano à alfabetização e a permanência de mecanismos da governança gerencialista. Um dos focos de problematização é a centralidade atribuída aos sistemas de avaliação em larga escala e de monitoramento contínuo, como as avaliações de fluência leitora. Ao examinar os dispositivos regulatórios do programa sob o referencial da Pedagogia Histórico-Crítica, Costa e Rezende (2026, p. 55) enfatizam que "o CNCA articula o vocabulário do direito à aprendizagem a instrumentos de padronização e controle, que operam como mecanismos de regulação do trabalho docente [...] redefinindo-a nos limites do quantificável."

Ademais, analistas chamam a atenção para os riscos de um afunilamento curricular decorrente da sobrevalorização da medição de índices de desempenho. Ao investigarem a aplicação das avaliações formais de leitura articuladas às políticas recentes, Medeiros, Manfré e Shimazaki (2026, p. 12) identificam "limites e superficialidades nas ações de políticas públicas para avaliar a leitura dos estudantes, reforçando a meritocracia, e ainda pouca ênfase à formação continuada de professores."

Em síntese, o CNCA representa um indiscutível avanço em termos de pactuação federativa e recomposição de recursos para a educação básica. Contudo, seu grande desafio epistemológico e prático reside em evitar que a legítima busca por indicadores satisfatórios de alfabetização reduza o ato de alfabetizar a uma mera preparação para testes de fluência, mantendo a autonomia docente e o compromisso com a formação humana e o letramento crítico de todas as crianças. Apesar dos avanços apresentados pelo programa, ainda existem desafios relacionados às desigualdades sociais, às condições estruturais das escolas públicas e à valorização docente. Garantir que todas as crianças sejam alfabetizadas na idade adequada exige continuidade das políticas públicas, investimentos educacionais e reconhecimento do papel fundamental desempenhado pelos professores alfabetizadores na formação das futuras gerações.

3 METODOLOGIA

Este estudo bibliográfico, de natureza qualitativa, foi proposto com o intuito de pesquisar sumariamente as políticas públicas educacionais de alfabetização, analisando as proposições apresentadas nessas iniciativas políticas para a área da formação de professores e, consequentemente,

para a melhoria da qualidade da alfabetização das crianças brasileiras. De acordo com Gil (2002, p. 44), "A pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos". No presente trabalho, optou-se por realizar o estudo apenas com base nessas fontes. É importante frisar ainda que "A principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir o investigar a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente" (p. 45).

Inicialmente foi realizada a leitura sistemática dos documentos oficiais que chancelam essas políticas, tendo como direcionamento as seguintes palavras norteadoras, previamente elencadas: bases legais, estrutura, bases teóricas, investimentos/recursos, pontos de destaque positivos, críticas, impactos para a formação docente, resultados. Tal orientação foi fundamental para a análise e elaboração de sínteses e de discussões preliminares. No entanto, a partir dos estudos empreendidos, direcionamos o foco para outras questões que emergiram.

Em seguida, realizou-se a leitura de alguns artigos que debatem essas políticas públicas, que pudessem ampliar a visão analítica sobre os impactos, pontos de relevo e críticas. Após isso, aprimorando a discussão a partir do objetivo da investigação, elaborou-se um quadro que pudesse sintetizar as ideias e achados. O quadro foi intitulado "Políticas Públicas Educacionais, Alfabetização e Formação Docente", tendo sido elaborado a partir de dois eixos: 1) Proposições e Fundamentos para a Área de Alfabetização (Paradigma, Idade Certa; Fundamentos); 2) Proposições para a Formação Docente na Alfabetização (Modelo Formativo; Dinâmica; Foco Pedagógico).

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Investigar a imbricação entre políticas de alfabetização e formação docente no Brasil exige, de fato, um olhar analítico aguçado sobre as descontinuidades, rupturas e permanências que marcam a nossa história recente. Para subsidiar a presente discussão, foi estruturado o quadro comparativo a seguir:

Quadro 1. Políticas Públicas Educacionais, Alfabetização e Formação Docente

Política Pública (Ano)	**Proposições e Fundamentos para a Área de Alfabetização**	**Proposições para a Formação Docente na Alfabetização**
1) PNAIC *(Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - 2012)*	• **Paradigma:** Concepção sociointeracionista, pautada na indissociabilidade entre *alfabetizar e letrar*. • **Idade Certa:** Fixada até o final do **3º ano** do Ensino Fundamental (aos 8 anos de idade).	• **Modelo Formativo:** Formação continuada baseada no modelo reflexivo e colaborativo, ocorrendo no interior das redes públicas em parceria com Universidades Públicas.

	• **Fundamentos:** Centralidade nos "Direitos de Aprendizagem" (em detrimento de metas estritas de desempenho) e na ludicidade.	• **Dinâmica:** Estruturada em cascata (Orientadores de Estudo formavam os Professores Alfabetizadores). • **Foco Pedagógico:** O professor é visto como pesquisador de sua própria prática. Privilegia-se a socialização de relatos de experiência, a produção de portfólios e o uso de sequências didáticas e caixas de jogos pedagógicos.
2) BNCC *(Base Nacional Comum Curricular - 2017)*	• **Paradigma:** Pedagogia das competências e habilidades. Adota a perspectiva enunciativo-discursiva da linguagem. • **Idade Certa:** Antecipação do marco temporal de consolidação da alfabetização para os **2 primeiros anos** do Ensino Fundamental. • **Fundamentos:** O texto e os gêneros discursivos são as unidades centrais de trabalho. Organiza a área de Linguagens em quatro eixos (práticas de linguagem): Oralidade, Leitura/Escuta, Produção de Textos e Análise Linguística/Semiótica. Exige a apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (SEA) articulada a práticas sociais de leitura.	• **Modelo Formativo:** Formação (inicial e continuada) submetida ao alinhamento obrigatório com os códigos e habilidades normatizadas da Base, posteriormente regulamentada pela *BNC-Formação* (Res. CNE/CP nº 2/2019). • **Dinâmica:** Modelos formativos focados na operacionalização das habilidades. • **Foco Pedagógico:** Instrumentalização do docente para a transposição didática do currículo padronizado. Ênfase no planejamento voltado ao alcance progressivo de direitos de aprendizagem mensuráveis por ano escolar.
3) PMALFA *(Programa Mais Alfabetização - 2017-2018)*	• **Paradigma:** Gerencialista/Resultadista, focado na eficiência institucional e na reversão de índices de reprovação. • **Idade Certa:** Alinhado aos **2 primeiros anos** do Ensino Fundamental. • **Fundamentos:** Centralidade na avaliação externa em larga escala (diagnóstica, intermediária e somativa). A alfabetização é tratada sob a ótica do cumprimento de metas e do monitoramento minucioso do desempenho escolar através de plataformas digitais monitoradas pelo MEC.	• **Modelo Formativo:** Formação voltada para a docência compartilhada ou apoio ao trabalho pedagógico regente. • **Dinâmica:** Introdução da figura do *Assistente de Alfabetização* (estudantes de Pedagogia ou voluntários) para atuar de forma articulada com o professor titular em sala de aula. • **Foco Pedagógico:** Capacitação voltada à apropriação dos resultados das avaliações sistêmicas, ao manejo de relatórios de proficiência e à aplicação de intervenções pedagógicas focadas nas habilidades deficitárias apontadas pelo sistema.
4) PNA *(Política Nacional de Alfabetização - 2019)*	• **Paradigma:** Baseado na *Ciência Cognitiva da Leitura* (Neurociência cognitiva). Ruptura intencional com o construtivismo e o letramento. • **Idade Certa:** Foco absoluto no **1º ano** do Ensino Fundamental, introduzindo também a literacia precoce na Educação Infantil. • **Fundamentos:** Defesa da instrução fônica sistemática (ensino explícito das	• **Modelo Formativo:** Formação instrucional e centralizada, de caráter técnico-científico, priorizando plataformas de ensino a distância (EaD) geridas pelo Governo Federal. • **Dinâmica:** Ensino massificado de diretrizes teóricas via cursos virtuais (como o Curso ABC - Alfabetização Baseada na Ciência).

	relações grafofonêmicas). Estruturada em 6 componentes essenciais: consciência fonêmica, instrução fônica sistemática, fluência em leitura oral, desenvolvimento de vocabulário, compreensão de textos e produção de escrita. Ênfase no conceito de *Literacia Familiar*.	• **Foco Pedagógico:** Capacitação do professor para aplicar métodos diretivos, treinar a consciência fonológica e fonêmica dos alunos, conduzir leituras repetidas para ganho de fluência e aplicar materiais didáticos estruturados (apostilados).
5) CNCA *(Compromisso Nacional Criança Alfabetizada - 2023)*	• **Paradigma:** Territorial-Colaborativo. Resgate do regime de colaboração federativa substantiva (União, Estados e Municípios) para superação da fragmentação da PNA. • **Idade Certa:** Consolidação até o final do **2º ano** do Ensino Fundamental e recomposição da aprendizagem dos alunos do 3º ao 5º ano afetados pela pandemia. • **Fundamentos:** Flexibilização metodológica (superação da obrigatoriedade do método fônico exclusivo), permitindo que os estados desenhem suas próprias diretrizes curriculares. Foco institucional na equidade (gênero, raça, regionalidades) e na infraestrutura física (Cantinhos de Leitura).	• **Modelo Formativo:** Formação continuada descentralizada, capilarizada e de base territorial, articulada diretamente com os programas estaduais (ex: Alfabetiza Juntos SP). • **Dinâmica:** Financiamento federal para bolsas e criação da *Rede Nacional de Articuladores* (estaduais, regionais e municipais) que atuam diretamente no chão da escola. • **Foco Pedagógico:** Gestão da aprendizagem, foco na aplicação e análise de *Avaliações de Fluência Leitora* em parceria com o CAEd/UFJF, e elaboração de materiais didáticos complementares regionalizados.

Fonte: Elaborado pelos autores, 2026

O quadro mapeia as transições paradigmáticas — do foco sociointeracionista/letramento à centralidade das competências, passando pelo viés da ciência cognitiva e desaguando no gerencialismo colaborativo atual.

Como buscou-se demonstrar, o PNAIC se sustentava na premissa da indissociabilidade entre alfabetizar e letrar, analisada por Soares. Defendia a ludicidade como eixo metodológico, respeito à heterogeneidade da sala de aula e valorização da avaliação formativa e diagnóstica (ex: Provinha Brasil). Seu modelo de formação docente, de cunho reflexivo e colaborativo, articulava adequadamente a relação teoria/prática, fomentando o intercâmbio de saberes e de experiências entre escolas e universidades. Foi uma proposta que se aproximou da necessidade de Desenvolvimento Profissional Docente, apesar de não ter atingido os resultados esperados em termos de níveis de proficiência de leitura e escrita das crianças. Embora o PNAIC tenha enfrentado desafios em sua implementação, uma retomada do programa, acompanhada de uma análise mais criteriosa e sistêmica sobre os fatores que dificultaram o alcance de melhores resultados e das condições necessárias à sua efetivação, poderia favorecer resultados mais consistentes no que diz respeito à alfabetização plena dos estudantes. Sob esta ótica, a matriz formativa do Pacto reconhecia a autonomia pedagógica do professor, estimulando-o a atuar como um mediador intelectual capaz de criar planejamentos flexíveis

e contextualizados, adequados à heterogeneidade cultural e social das salas de aula públicas (Costa, Figueiredo & Cossetin, 2021).

A BNCC ancora-se na Pedagogia das Competências e Habilidades, enfocando o texto como unidade de trabalho e defendendo a indissociabilidade entre a alfabetização e o letramento. No entanto, considera-se premente repensar o equilíbrio entre a busca por uma alfabetização mais técnica, relacionada ao domínio das relações grafofonêmicas, com o trabalho com a diversidade de gêneros textuais imprescindíveis à infância, notadamente os gêneros do campo literário. Além disso, é muito válido lembrar que a formação para o domínio das habilidades de leitura e escrita previstas na Base pode ser melhor compreendida e ampliada a partir do compartilhamento de conhecimentos e de experiências entre os docentes, se a formação tiver por fundamento o estudo e análise de casos de ensino, ou estudos de caso.

Quanto ao PNA, percebe-se que a nova diretriz governamental promoveu uma fratura teórica ao adotar as ciências cognitivas e a Ciência Cognitiva da Leitura como balizas exclusivas. Conforme sinaliza a literatura crítica compilada por Costa, Figueiredo e Cossetin (2021), a PNA operou uma guinada metodológica ao impor a exclusividade do método fônico e introduzir os conceitos de literacia e numeracia baseada em evidências. Esse redirecionamento é interpretado por especialistas como um retrocesso e uma postura revisionista que desconsidera a complexidade do próprio conceito de "método". Recuperando as lições de Soares (2020), o método pedagógico na alfabetização não pode ser reduzido a um conjunto rígido de técnicas institucionais ou manuais de orientações de procedimentos ("como fazer"). Pelo contrário, o verdadeiro método fundamenta-se de forma estrita nas teorias que explicam o objeto de conhecimento e o processo de desenvolvimento e aprendizagem do sujeito. Ao ignorar essa dimensão teórica e a pluralidade construída historicamente pelas pesquisas em educação no país, a PNA adotou uma retórica salvacionista baseada em dados estatísticos e experiências estrangeiras isoladas, o que acabou por desconsiderar o protagonismo intelectual do professor e as reais necessidades de letramento social que permeiam o ambiente escolar brasileiro.

No que se refere ao Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA), observa-se uma tentativa de superar parte das rupturas produzidas pelas políticas anteriores ao retomar o regime de colaboração entre União, estados e municípios e ao reconhecer a necessidade de combinar avaliação, formação docente, financiamento e apoio técnico às redes de ensino. Diferentemente da PNA, cuja centralidade recaiu sobre um referencial metodológico específico, o CNCA apresenta maior flexibilidade quanto às concepções pedagógicas, permitindo que estados e municípios construam propostas próprias, respeitando suas especificidades territoriais. Essa característica aproxima a política de uma concepção mais colaborativa de desenvolvimento profissional docente, embora sua efetividade

ainda dependa da continuidade administrativa, da estabilidade dos investimentos e da consolidação das ações formativas.

A revisão da literatura evidencia que o principal desafio das políticas públicas de alfabetização no Brasil não reside apenas na definição de métodos ou abordagens pedagógicas, mas na ausência de continuidade das ações, na alternância de concepções teóricas entre diferentes governos e na dificuldade de consolidação de processos permanentes de desenvolvimento profissional docente. Embora cada política apresente fundamentos específicos e contribuições relevantes para o campo da alfabetização, observa-se um movimento recorrente de descontinuidade institucional, que dificulta a construção de uma cultura formativa consistente nas redes públicas de ensino.

Nessa perspectiva, os estudos de Marcelo (2009), Mizukami (1996) e Shulman e Shulman (2016) convergem ao defender que a melhoria da aprendizagem depende da constituição de professores intelectualmente autônomos, capazes de refletir criticamente sobre sua prática, mobilizar diferentes conhecimentos profissionais e responder às demandas concretas dos contextos escolares. Assim, mais do que a adoção de determinado método de alfabetização, a literatura aponta para a necessidade de políticas permanentes de valorização e desenvolvimento profissional docente.

Outro aspecto recorrente refere-se às disputas epistemológicas que atravessam o campo da alfabetização brasileira. Enquanto parte da literatura enfatize as contribuições da Psicologia Cognitiva e da Ciência Cognitiva da Leitura para o ensino sistemático da leitura e da escrita, outros pesquisadores defendem perspectivas histórico-culturais, construtivistas e sociodiscursivas, que compreendem a alfabetização como prática social indissociável do letramento. Entretanto, a análise realizada neste estudo sugere que essas perspectivas não precisam ser compreendidas como excludentes. Ao contrário, a construção de políticas públicas mais efetivas demanda a articulação entre diferentes referenciais teóricos, desde que acompanhada por investimentos contínuos na formação docente, na valorização profissional e na garantia de condições adequadas de trabalho.

Dessa forma, a revisão de literatura permite compreender que os maiores entraves para a melhoria dos indicadores de alfabetização não decorrem exclusivamente da escolha entre diferentes métodos ou concepções pedagógicas, mas da dificuldade histórica de consolidar políticas de Estado contínuas, articuladas e sustentáveis, capazes de integrar formação docente, financiamento, acompanhamento pedagógico e avaliação da aprendizagem.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse estudo teve como objetivo investigar os impactos das principais políticas públicas de alfabetização, pós Constituição Federal de 1988, sobre a formação dos professores, bem como os possíveis entraves que dificultam o alcance de melhores resultados no campo da alfabetização.

O profissional alfabetizador precisa se apropriar das peculiaridades do ensino da linguagem nessa fase, compreender o processo cognitivo mobilizado durante a aprendizagem das representações linguísticas e contextuais da língua, pensar criticamente sobre desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita. Além disso, deve refletir sobre os caminhos pedagógicos possíveis e fazer propostas estratégicas para o ensino na alfabetização.

Os resultados indicam que o desenvolvimento profissional do professor alfabetizador constitui um elemento estruturante para o sucesso de qualquer política pública de alfabetização. Mais do que definir métodos ou privilegiar determinadas abordagens teóricas, torna-se necessário assegurar processos permanentes de formação inicial e continuada que articulem conhecimentos científicos, reflexão crítica sobre a prática, autonomia pedagógica e compreensão das múltiplas dimensões envolvidas na aprendizagem da linguagem escrita.

Outro aspecto evidenciado refere-se ao movimento de redefinição do próprio conceito de alfabetização ao longo das últimas décadas. Observa-se uma oscilação entre perspectivas centradas nas práticas sociais da linguagem, modelos baseados em competências curriculares, abordagens fundamentadas na Ciência Cognitiva da Leitura e, mais recentemente, políticas voltadas à governança colaborativa da aprendizagem. Essa alternância revela que o debate sobre alfabetização permanece aberto e exige maior integração entre diferentes campos do conhecimento, evitando reducionismos teóricos e metodológicos.

Por outro lado, refletindo sobre elementos epistemológicos relacionados à formação de professores no contexto da implementação e efetivação das políticas públicas discutidas, seria útil discutir sobre a oscilação do objeto: há um movimento pendular dessas políticas que altera o próprio estatuto epistemológico do que se entende por “alfabetizar”. No PNAIC, o objeto é a linguagem em sua função discursiva e social; na BNCC, estabiliza-se como um conjunto de habilidades pragmáticas; na PNA, o objeto reduz-se aos processos cognitivos e neurobiológicos de codificação/decodificação; e, finalmente, no CNCA, o foco desloca-se da disputa metodológica estrita para a engenharia política e governança da aprendizagem territorial.

É válido refletir ainda sobre o lugar do professor e do seu DPD no contexto dessas políticas. A identidade docente transmuta-se de um intelectual reflexivo (PNAIC) para um técnico executor de matrizes (BNCC/PMALFA), transita pelo papel de um aplicador de evidências científicas (PNA) e

assume hoje a roupagem de um gestor de metas de fluência dentro de uma rede de colaboração mútua (CNCA).

Em síntese, os dados analisados revelam que as políticas públicas de alfabetização brasileiras apresentam avanços importantes em diferentes dimensões, porém nenhuma delas conseguiu articular, de forma permanente, formação docente, continuidade administrativa, financiamento adequado, avaliação diagnóstica e autonomia pedagógica das escolas. A alternância de concepções entre governos produz mudanças frequentes nas orientações curriculares e metodológicas, dificultando a consolidação de práticas pedagógicas e de processos contínuos de desenvolvimento profissional docente. Assim, os resultados sugerem que a melhoria da alfabetização depende menos da substituição sucessiva de políticas e mais da construção de uma política de Estado capaz de integrar evidências científicas, diversidade pedagógica e valorização da docência.

REFERÊNCIAS

ABREU, Anisia Ripplinger de; PAIM, Marilane Maria Wolff. Alfabetização no Brasil (1990-2015): avanços e descontinuidades. In: REUNIÃO CIENTÍFICA REGIONAL DA ANPED SUL, 11., 2016, Curitiba. Anais [...] Curitiba: UFPR, 2016. p. 1-14.

ALMEIDA, Fabiani Inês de; PIATTI, Célia Beatriz. Política Nacional de Alfabetização (PNA): implicações na formação do professor dos anos iniciais do ensino fundamental. Revista Educação e Políticas em Debate, Uberlândia, v. 10, n. 2, p. 648-664, 2021. Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/60179. Acesso em: 13 jul. 2026.

BRASIL. Decreto nº 11.556, de 12 de junho de 2023. Institui o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. Brasília: Presidência da República, 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. Brasília: MEC, 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 4, de 4 de janeiro de 2018. Institui o Programa Mais Alfabetização. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 jan. 2018.

COSTA, Diule Cristina Jesus da; REZENDE, Valéria Moreira. O Compromisso Nacional Criança Alfabetizada: contradições entre o direito à alfabetização e a regulação por resultados. Cadernos da FUCAMP, v. 52, p. 54-78, 2026.

COSTA, Fabíola Elizabete; FIGUEIREDO, Ireni Marilene Zago; COSSETIN, Márcia. Políticas públicas de alfabetização no Brasil: análise do Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e da Política Nacional de Alfabetização (PNA). Revista Educação e Políticas em Debate, Uberlândia, v. 10, n. 2, p. 630-647, maio/ago. 2021.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. Psicogênese da língua escrita. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FIGUEIREDO, Marize Peixoto da Silva. Política Nacional de Alfabetização: disputas pelo controle da formação para padronizar a docência. Revista Exitus, Santarém, v. 14, e024064, 2024. Disponível em: https://doi.org/10.24065/re.v14i1.2752. Acesso em: 13 jul. 2026.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1989.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes; COSTA, Daniele Monteiro Vieira; PEROVANO, Nathália Soares. Alfabetização na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Pro-Posições, Campinas, v. 31, e20180110, 2020. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1980-6248-2018-0110. Acesso em: 13 jul. 2026.

MARCELO, Carlos. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. Sísifo: Revista de Ciências da Educação, Lisboa, n. 8, p. 7-22, jan./abr. 2009. Disponível em: http://sisifo.fpce.ul.pt. Acesso em: 13 jul. 2026.

MEDEIROS, Fábia Cristina Mortean de; MANFRÉ, Ademir Henrique; SHIMAZAKI, Elsa Midori. Da política nacional de alfabetização ao compromisso nacional criança alfabetizada: análise da avaliação de fluência. Quaestio - Revista de Estudos em Educação, v. 28, p. e026021, 2026.

MEIRA, Marina ; BONAMINO, Alicia. Contribuições dos estudos de implementação para a análise de políticas educacionais: uma breve discussão do contexto de implementação da BNCC. Educar em Revista, Curitiba, v. 37, 2021. Disponível em: https://doi.org/10.1590/0104-4060.78979. Acesso em: 26 maio 2026.

Ministério da Educação. Indicador Criança Alfabetizada 2025. Brasília: MEC, 2025. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/crianca-alfabetizada/indicador-crianca-alfabetizada-2025. Acesso em: 10 jul. 2026.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Docência, trajetórias pessoais e desenvolvimento profissional. In: REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti (org.). Formação de professores: tendências atuais. São Carlos: EDUFSCar, 1996. p. 59-91.

MONZELLI, Arthur Guilherme *et al.* BNCC e alfabetização: crítica à preponderância do trabalho com textos do cotidiano à luz da pedagogia histórico-crítica. Sociologias Plurais, Curitiba, v. 10, n. 1, 2024. Disponível em: https://doi.org/10.5380/sclplr.v10i1.94246. Acesso em: 13 jul. 2026.

MORAES, Aline Cristina de Assis. Análise do Programa Mais Alfabetização: precarização na formação e trabalho docente. Revista do Instituto de Políticas Públicas de Marília, Marília, v. 5, n. 1, p. 109-126, 2019. Disponível em: https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/RIPPMAR/article/view/8336. Acesso em: 13 jul. 2026.

MORAIS, Artur Gomes de. Análise crítica da PNA (Política Nacional de Alfabetização) imposta pelo MEC através de decreto em 2019. Revista Brasileira de Alfabetização, Belo Horizonte, v. 1, n. 10, 2020. Disponível em: https://doi.org/10.47249/rba.2019.v1.357. Acesso em: 13 jul. 2026.

MORTATTI, Maria do Rosario Longo. A "Política Nacional de Alfabetização" (Brasil, 2019): uma "guinada" (ideo)metodológica para trás e pela direita. Revista Brasileira de Alfabetização, Belo Horizonte, v. 1, n. 10, 2020. Disponível em: https://doi.org/10.47249/rba.2019.v1.348. Acesso em: 13 jul. 2026.

NASCIMENTO, Wesley Elias; BAROLLI, Elisabeth. Desenvolvimento profissional docente: a trajetória de uma professora supervisora no PIBID. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 34, e169378, 2018. Disponível em: https://doi.org/10.1590/0102-4698169378. Acesso em: 13 jul. 2026.

QUEIROZ, José Edmar de. Programa Mais Alfabetização: análise da implementação em três escolas do Distrito Federal. 2020. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Avaliação de Políticas Públicas) – Escola Superior do Tribunal de Contas da União, Instituto Serzedello Corrêa, Brasília DF. 106 fl.

REZENDE, Lorraine Gomes; REZENDE, Valeria Moreira; ISOBE, Rogeria Moreira Rezende; COSTA, Adriana Alves dos Santos. Políticas educacionais de alfabetização da infância no Brasil. Cadernos da Fucamp, Monte Carmelo, v. 38, p. 123-133, 2025. Disponível em: https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/3732/2339. Acesso em: 2 maio 2026.

SHULMAN, Lee S.; SHULMAN, Judith H. Como e o que os professores aprendem: uma perspectiva em transformação. Cadernos Cenpec, São Paulo, v. 6, n. 1, p. 120-142, jan./jun. 2016. Disponível em: https://doi.org/10.18676/cadernoscenpec.v6i1.353. Acesso em: 13 jul. 2026.

SOARES, Magda. Alfabetização e letramento. Ed. rev. e ampl. São Paulo: Contexto, 2017.

SOARES, Magda. Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020. E-book. Disponível em: https://plataforma.bvirtual.com.br. Acesso em: 18 maio 2026.

SOARES, Magda. Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. Análise: Indicador Criança Alfabetizada apresenta avanço importante – mas é preciso aumentar o ritmo de melhoria. São Paulo, 15 jul. 2025. Disponível em: https://todospelaeducacao.org.br/noticias/analise-indicador-crianca-alfabetizada-de-2024/. Acesso em: 10 jul. 2026.