

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

BEATRIZ SANTOS PALOS

**AS POLÍTICAS DE ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL: UMA ANÁLISE DE
PROPOSTAS RECENTES**

São Carlos - SP

2025

BEATRIZ SANTOS PALOS

**AS POLÍTICAS DE ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL: UMA ANÁLISE DE
PROPOSTAS RECENTES**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
como exigência para obtenção de título de
Licenciada em Pedagogia, na Universidade
Federal de São Carlos – UFSCar.

Orientadora: Profa Cláudia de Oliveira
Daibello.

São Carlos - SP

2025

Palos, Beatriz Santos

As Políticas de Alfabetização no Brasil: uma análise de propostas recentes / Beatriz Santos Palos -- 2025.
58f.

TCC (Graduação) - Universidade Federal de São Carlos,
campus São Carlos, São Carlos

Orientador (a): Cláudia de Oliveira Daibello

Banca Examinadora: Ana Paula Gestoso de Souza,
Denise Maria Reis

Bibliografia

1. Políticas Públicas . 2. Alfabetização . 3. Letramento . I.
Palos, Beatriz Santos. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática (SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Arildo Martins - CRB/8 7180

FOLHA DE APROVAÇÃO

Beatriz Santos Palos

As Políticas de Alfabetização no Brasil: uma análise de propostas recentes

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como exigência para obtenção de título de Licenciada em Pedagogia, na Universidade Federal de São Carlos – UFSCar.

Orientadora

Prof.^a. Dra. Cláudia de Oliveira Daibello

Examinadora

Prof.^a. Dra. Ana Paula Gestoso de Souza

Examinadora

Prof.^a. Dra. Denise Maria Reis

“Zerar o passado torna-se a melhor forma de dar as costas para o futuro” (Boto, 2019)

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço à minha família, meu alicerce, que de todas as formas me ajudou a chegar até aqui. Com todo o carinho, paciência e apoio, mesmo que longe fisicamente, pude sentir essa força especial que sempre me motivou a seguir em frente.

Agradeço, de forma especial, à minha mãe, que sempre esteve ao meu lado, me apoiando, me ouvindo, me aconselhando e que nunca duvidou da minha capacidade. Nunca mediu esforços para que eu realizasse meus sonhos, sempre fazendo o possível e o impossível para que eu ocupasse meu lugar dentro da Universidade.

Agradeço também ao meu pai, que com seu jeito único me apoiou em todas as decisões e que sempre me incentivou a estudar, me mostrando a importância do esforço e dedicação. Junto com a minha mãe, foi responsável por me fazer ser quem eu sou hoje.

Agradeço à minha irmã, que sempre acompanhei de perto e foi um dos motivos que me fez escolher a Pedagogia. Seu jeito corajoso e curioso serviram de inspiração durante minha trajetória.

Agradeço também aos meus amigos e todas as amigas que fiz na Universidade, com os quais vivi momentos incríveis e de muito apoio. Mas agradeço imensamente aqueles que me acompanharam de perto, com os quais tive trocas de experiências, risadas, desabafos e muito crescimento.

Agradeço à Bia e à Maria, minhas melhores amigas, que tive o privilégio de conhecer durante a graduação e perceber o valor do companheirismo. Elas sempre estiveram por perto, me acolhendo, me ouvindo e me incentivando a ser sempre minha melhor versão.

Agradeço muito à minha orientadora, Cláudia de Oliveira Daibello, por aceitar minha pesquisa. Sua orientação, cuidadosa e paciente, assim como todo o conhecimento e ensinamento que foram compartilhados comigo, contribuíram significativamente para o meu aprimoramento acadêmico e pessoal.

Agradeço a todos os professores do curso de Pedagogia, com os quais aprendi muito durante os anos de graduação, que pela troca de experiências me proporcionaram um grande crescimento profissional e pessoal.

Agradeço à Universidade Federal de São Carlos, por tudo que aprendi durante esses anos, por todas as oportunidades, pelo meu desenvolvimento profissional e por todas as experiências incríveis, tanto acadêmicas quanto pessoais. Era meu sonho ocupar esse espaço e viver tudo que vivi.

Sou muito grata a todos que contribuíram e participaram da minha trajetória.

RESUMO

PALOS, Beatriz Santos. As Políticas de Alfabetização no Brasil: uma análise de propostas recentes. 2025. Trabalho de Conclusão de Curso em Pedagogia - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2025.

O presente trabalho analisa as Políticas de Alfabetização mais recentes: Política Nacional de Alfabetização (PNA), instituída em 2019 e o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, de 2023, tecendo as aproximações e os distanciamentos entre elas. O objetivo da pesquisa é comparar e discutir as concepções de alfabetização, letramento, leitura e escrita presentes nos dois marcos legais. Como metodologia, realizou-se uma análise documental baseada nos decretos oficiais, utilizando também a pesquisa bibliográfica como apoio para fundamentar a pesquisa. Tendo Soares (2024) e Mortatti (2006; 2008) como as principais referências, a análise foi estruturada em cinco categorias: princípios gerais dos documentos, público-alvo, formação inicial e continuada dos docentes, formas de implementação e monitoramentos e aplicação de avaliações. Os resultados indicam uma ruptura conceitual e política. A PNA alinha-se a uma perspectiva reducionista, que tem como base a “ciência cognitiva da leitura”, tratando a alfabetização como aquisição de habilidades de codificação e decodificação, ao mesmo tempo que apaga o conceito de “letramento” e passa a utilizar o termo “literacia”. Em oposição, o Compromisso representa um resgate do letramento e da complexidade do processo do processo de alfabetização, definindo-a como um "processo discursivo" que reconhece os "múltiplos letramentos". Conclui-se que a PNA significou um retrocesso técnico e político, enquanto o Compromisso retoma o paradigma da alfabetização em sua dimensão social

Palavras-chave: Políticas Públicas. Alfabetização. Letramento. Política Nacional de Alfabetização. Compromisso Nacional Criança Alfabetizada.

ABSTRACT

PALOS, Beatriz Santos. Literacy Policies in Brazil: an analysis of recent proposals. 2025. Final Project in Pedagogy - Federal University of São Carlos, São Carlos, 2025.

This paper analyzes the most recent literacy policies: the National Literacy Policy (PNA), established in 2019, and the National Commitment to Literate Children, from 2023, outlining the convergences and divergences between them. The objective of the research is to compare and discuss the concepts of literacy, reading, and writing present in the two legal frameworks. As the methodology consisted of a documentary analysis based on official decrees was carried out based on the official decrees, also supported by bibliographic research. Having Soares (2024) and Mortatti (2006; 2008) as the main references, the analysis was structured into five categories: general principles of the documents, target audience, initial and continuing teacher training, forms of implementation and monitoring, and application of assessments. The results indicate a conceptual and political rupture. The PNA aligns itself with a reductionist perspective, based on the “cognitive science of reading,” treating literacy as the acquisition of coding and decoding skills, while ignoring the concept of ‘literacy’. In contrast, the Commitment represents a return to literacy and the complexity of this process, defining it as a “discursive process” that recognizes “multiple literacies.” It can be concluded that the PNA represented a technical and political setback, while the Commitment revives the paradigm of literacy in its social dimension.

Keyword: Public Policies. Literacy. National Literacy Policy. National Commitment to Literate Children

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Artigos selecionados do Periódico da Capes

Tabela 2 - Artigos selecionados da Scielo

Tabela 3 - Artigos selecionados para compor a fundamentação teórica

Tabela 4 - Categorias de análise da implementação da PNA e do Compromisso

LISTA DE SIGLAS

- ANA - Avaliação Nacional da Alfabetização
- BNCC - Base Nacional Comum Curricular
- CAPES - Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CENAC - Comitê Estratégico Nacional do Compromisso
- CF - Constituição Federal
- DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica
- EJA - Educação de Jovens e Adultos
- IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
- INAF - Indicador de Alfabetismo Funcional
- Inep - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MEC - Ministério da Educação
- ORELAC - Regional de Educação para América Latina e Caribe
- PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
- PNA - Política Nacional de Alfabetização
- PNAIC - Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
- PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua
- PNE - Plano Nacional de Educação
- PRELAC - Projeto Regional de Educação para América Latina e Caribe
- SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica
- SCIELO - Scientific Electronic Library Online
- UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
1 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS.....	14
1.1 O contexto da alfabetização no Brasil.....	14
1.1.1 O primeiro momento: meados de 1500 até a década de 1880.....	15
1.1.2 O segundo momento: da década de 1890 até a década de 1920.....	17
1.1.3 O terceiro momento: meados da década de 1920 até o final da década de 1970.....	18
1.1.4 O quarto momento: da década de 1980 até os dias atuais.....	19
1.2 Alfabetização e Política Pública.....	22
1.3 O panorama atual da alfabetização.....	24
1.4 Concepções adotadas e conceitos relevantes.....	26
2 METODOLOGIA.....	28
3 ANÁLISE DAS POLÍTICAS DE ALFABETIZAÇÃO MAIS RECENTES.....	34
3.1 Princípios gerais dos documentos: primeiras considerações.....	36
3.2 Público-alvo: foco e grupos prioritários das políticas.....	42
3.3 Formação inicial e continuada dos docentes.....	46
3.4 Formas de implementação e monitoramento.....	49
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	54
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	57

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objeto de estudo as mais recentes Políticas Nacionais de Alfabetização, visando responder à seguinte questão: quais as aproximações e distanciamentos entre a Política Nacional de Alfabetização de 2019 e o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada de 2023¹, em relação às concepções de alfabetização, letramento, leitura e escrita?

O interesse pelo processo de alfabetização e como ele é impactado pelas Políticas Nacionais de Alfabetização provém de experiências pessoais, inicialmente no estágio obrigatório de alfabetização e letramento, em 2023, realizado em uma escola pública estadual no município de São Carlos. Nesse momento me deparei com uma realidade diferente da que constava nos documentos normativos: uma turma de 3º ano, que deveria estar alfabetizada, tinha muitos estudantes que não sabiam ler e escrever.

No mesmo ano, em junho, após dois meses do início do estágio obrigatório, iniciei minha participação no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), no núcleo da Alfabetização. Este programa tem como finalidade proporcionar aos estudantes de graduação que cursam licenciatura a inserção no cotidiano das escolas públicas, de forma que haja uma contribuição para o aperfeiçoamento de docentes em nível superior. Minha inserção se deu em uma escola pública municipal, também no município de São Carlos, na qual eu permaneci até março de 2024.

As vivências, apesar de distintas, se tornaram complementares: aliando teoria e prática, compreendi que alfabetização e letramento, quando relacionados nas práticas pedagógicas, contribuem para uma aprendizagem mais significativa na leitura e escrita. A partir dessa percepção, surgiu o interesse em aprofundar os conhecimentos sobre alfabetização e de compreender quais são as diretrizes presentes nas políticas públicas que orientam as práticas de alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental, resultando na questão problema já apresentada.

Ao definir como problemática para este trabalho as políticas nacionais de alfabetização de 2019 e 2023, estabeleceu-se como objetivo geral analisar a Política Nacional de Alfabetização e o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada e discutir as concepções de alfabetização, letramento, leitura e escrita presentes nos referidos documentos.

¹ No decorrer do trabalho, denominado Compromisso.

A partir deste objetivo geral, são objetivos específicos deste trabalho: 1. Comparar a Política Nacional de Alfabetização e o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, para discutir as aproximações e distanciamentos entre essas políticas; 2. Defender as concepções de alfabetização, letramento, leitura e escrita fundamentadas em autores como Soares (2024), Mortatti (2006; 2008), Bunzen (2019) e Cerdas (2022).

Neste trabalho, a alfabetização é compreendida como “aquisição do sistema convencional de escrita”, e o letramento “pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita nas práticas sociais que envolvem a língua escrita” (Soares, 2024, p. 44-45). Também considera-se que esses processos são interdependentes e indissociáveis, uma vez que a alfabetização ocorre por meio de atividades de letramento e este “só se pode desenvolver no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização” (Soares, 2024, p. 45).

Com a finalidade de responder ao problema de pesquisa, realizou-se uma análise documental da Política Nacional de Alfabetização (PNA), Decreto nº 11.556 de 2019 e do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, Decreto nº 11.556 de 2023. De forma complementar, foi realizada também uma pesquisa bibliográfica para aprofundamento do tema, utilizando-se a base de dados da Scielo e de Periódico da Capes, buscando compreender o que foi produzido sobre as políticas recentes de alfabetização no Brasil e qual o contexto histórico em que ambas se inserem.

O trabalho está estruturado em 4 capítulos, além desta introdução. O capítulo 1, *Pressupostos teóricos*, apresentará os autores e conceitos centrais que embasam esta pesquisa, organizados em subcapítulos: O contexto da alfabetização no Brasil, que trará alguns resgates sobre a história da alfabetização; Alfabetização e Políticas Públicas, que apresentará a relação entre esses dois temas; O panorama atual da alfabetização, que contará com dados de pesquisas recentes sobre alfabetização e analfabetismo, produzidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD), e sua relação com o estabelecimento de políticas públicas voltadas para a alfabetização; finalizando com as Concepções adotadas e conceitos relevantes, que abordará quais conceitos serão defendidos e o respaldo teórico. Em seguida, o capítulo 2, denominado *Metodologia*, delimitará o tipo de pesquisa e detalhará todo o processo de busca de informações: seleção dos documentos oficiais utilizados na análise e busca nos bancos de dados de produções recentes sobre a alfabetização no Brasil. O capítulo 3, *Análise das Políticas de Alfabetização mais recentes*, buscará analisar os principais

aspectos das políticas, discutindo aproximações e distanciamentos. Por fim, o capítulo 4, *Considerações finais*, retomará os pontos principais do estudo, apresentando as conclusões da análise.

1 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Neste capítulo serão apresentados os principais pressupostos que fundamentaram o presente estudo, subdividido nos itens 1.1 O contexto da alfabetização no Brasil; 1.2 Alfabetização e Políticas Públicas; 1.3 O panorama atual da Alfabetização; 1.4 Concepções adotadas e conceitos relevantes.

1.1 O contexto da alfabetização no Brasil

Nesta seção, trataremos sobre a história da alfabetização no Brasil, retomando desde o período do Império até o momento em que nos encontramos atualmente, evidenciando como o ensino da leitura e da escrita sempre esteve relacionado à escolha de um método, tentaremos demonstrar mais adiante que essa escolha envolve diretamente interesses políticos.

Segundo Mortatti (2008), foi especialmente na proclamação da República que a escola consolidou-se como um local institucionalizado para o ensino de novas gerações, visando atender aos ideais do Estado republicano que se formava: estabelecimento de uma nova ordem política e social e a universalização da escola. Este último aspecto envolvia o ensino da leitura e da escrita como forma de aquisição de saber, que até então era restrita a poucos e “ocorria por meio de transmissão assistemática de seus rudimentos no âmbito privado do lar, ou de maneira menos informal, mas ainda precária” (Mortatti, 2008, p. 2-3).

Dessa forma, o acesso à cultura letrada representa um momento de passagem para um novo momento da história da escolarização no Brasil: novas perspectivas de relação entre os sujeitos, a natureza, a história e até mesmo com o próprio Estado, portanto novas formas de pensar e agir.

Apesar da universalização do acesso à escolarização, a eficiência da escola é, ainda nos dias de hoje questionada, devido às dificuldades de concretização de promessas, metas e efeitos pretendidos com a ação da escola sobre o cidadão. O que frequentemente se denomina de fracasso escolar na alfabetização, ora é apontado como resultado do método de ensino aplicado em sala, ora do professor, ora de políticas públicas. Essa problemática exige soluções

urgentes e vem mobilizando administradores públicos, gestores, educadores e intelectuais de diferentes áreas de conhecimento.

Mortatti (2008, p. 3) ressalta que, por quase um século, os esforços para modificar esse cenário se concentraram,

sistemática e oficialmente, na questão dos métodos de ensino da leitura e escrita, e muitas foram as disputas entre os que se consideravam portadores de um novo e revolucionário método de alfabetização e aqueles que continuavam a defender os métodos considerados antigos e tradicionais.

Para a compreensão desse processo, tomaremos como referencial Mortatti (2008), que através de pesquisas em fontes documentais, dividiu a história da alfabetização em quatro momentos cruciais, partindo das décadas finais do século XIX até os dias atuais, e Soares (2024) que além de ser fundamental na compreensão dos conceitos de alfabetização e letramento, traz nas suas pesquisas a desinvenção e reinvenção da alfabetização como um processo que tem ocorrido a partir da década de 1980 até os dias atuais.

1.1.1 O primeiro momento: meados de 1500 até a década de 1880

A historiografia da educação estabelece que o período compreendido entre meados do século XVI e meados do século XVII é conhecido como período “jesuítico”, já que o ensino era responsabilidade da Companhia de Jesus, instituição religiosa que ministrava o ensino básico (Cardoso, 2014).

As escolas Jesuíticas foram estabelecidas desde a chegada desse grupo no Brasil, com a função de cristianizar e formar novos missionários, para isso aprendiam a ler, escrever, contar e cantar. Esse ensino era voltado principalmente para a classe dominante, representada pelos donos de terra, mas também incluíam alguns indígenas. A alfabetização nessa época era a forma de inserir a cultura portuguesa: “pelas letras se confirma a organização da sociedade. Essa mesma organização vai determinar os graus de acesso às letras, a uns mais, a outros menos” (Paiva, 2000, p. 44). A expulsão dos Jesuítas marca um momento de reformas do Estado e a criação de um novo sistema de ensino no Brasil vai perdurar de 1759 até 1834.

As Aulas Régias são criadas como uma mistura do que era feito pelos jesuítas com o novo modelo proposto pelo Estado, visando a formação de um homem civilizado segundo os costumes sociais, como era nos colégios e escolas da Europa (Hilsdorf, 2017). As principais características dessas aulas eram: material precário, ausência de um prédio destinado a receber

os estudantes, inexistência de articulação entre as aulas, existindo a possibilidade de cada aluno frequentar a aula que quisesse, e salas adaptadas que abrigavam alunos de todas as séries (Cardoso, 2014).

Segundo Mortatti (2008), é apenas em meados do século XIX que os materiais seriam impressos sob a forma de livros, embora editados e produzidos na Europa, com o objetivo de ensino de leitura. A autora explica que os métodos de marcha sintética, que começam da parte e gradualmente vão para o todo, eram os mais utilizados: a soletração, que partia do nome das letras; o fônico, que tem como princípios a correspondência entre os sons e as letras; a silabação, que seria a emissão de sons a partir das sílabas.

Portanto, o ensino da leitura iniciava seguindo uma ordem crescente de dificuldade: “apresentação das letras e seus nomes (método da soletração/alfabético), ou de seus sons (método fônico), ou das famílias silábicas (método da silabação)” (Mortatti, 2008, p. 5). Em seguida, era ensinado a ler palavras formadas com essas letras, sons ou sílabas e por fim as frases isoladas ou agrupadas. Já em relação à escrita, esta se restringia à caligrafia e ortografia, composta por cópia, ditados e formação de frases, no qual era enfatizado o desenho correto das letras. As primeiras cartilhas produzidas no Brasil, no final do século XIX, baseiam-se nos métodos de marcha sintética (soletração, fônico e silabação) e circulavam em diversas províncias do país.

A partir do início da década de 80, começa a ser divulgado, principalmente nas províncias do Espírito Santo e São Paulo, o chamado método “João de Deus” a partir da Cartilha Maternal ou Arte da Leitura, escrita pelo poeta português João de Deus. Diferente dos métodos mais utilizados, o “método João de Deus” ou “método da palavração” baseava-se “em iniciar o ensino da leitura pela palavra, para depois analisá-la a partir dos valores fonéticos das letras” (Mortatti, 2008, p. 6).

A divulgação deste método marca o primeiro período histórico dos métodos de alfabetização, segundo Mortatti, que se estende até o início da década de 1890, quando se inicia uma disputa entre os que defendiam o “método da palavração” e aqueles que continuavam a defender a utilização dos métodos sintéticos. Segundo Soares (2024), foi dessas duas vias que a controvérsia entre métodos sintéticos e método analítico surgiu: ora optava-se pelo princípio do ensino das unidades menores da língua (fonemas, sílabas), ora das unidades maiores e portadoras de sentido (palavra, frase, texto).

1.1.2 O segundo momento: da década de 1890 até a década de 1920

Foi implementada, em 1890, a reforma da instrução pública no estado de São Paulo, que pretendia servir de modelo para os demais estados. Na perspectiva didática, a base da reforma focava nos novos métodos de ensino, principalmente no novo e revolucionário método analítico para o ensino da leitura, utilizado na Escola-Modelo Anexa. Os professores formados por essa escola normal passaram a defender a aplicação deste método, assim como a produção de instruções normativas, de cartilhas e de artigos em jornais e também em revistas pedagógicas, contribuindo para tornar obrigatória sua utilização nas escolas públicas paulistas.

O método analítico, diferentemente dos métodos de marcha sintética, baseava-se em princípios didáticos derivados de uma nova concepção de criança, na defesa de que era necessário adaptar o ensino da leitura a essa nova visão. De acordo com esse método, o ensino da leitura deveria começar pelo “todo” para depois partir para a análise de suas partes constitutivas. Porém, diversas formas de aplicação foram ocorrendo, dependendo do que os defensores entendiam por “todo”, que poderia ser: “a palavra, ou a sentença, ou a ‘historieta’” (conjunto de frases relacionadas entre si por meio de nexos lógicos) (Mortatti, 2008, p. 7).

A disputa entre os tradicionais métodos sintéticos e o novo método analítico perdurou até meados dos anos de 1920, sendo que as principais discussões residiam no ensino da leitura, visto que a escrita era compreendida como uma questão de caligrafia e do tipo de letra a ser usada, o que demandava treino (cópia e ditado). Tem-se que para os métodos sintéticos o ensino da leitura era uma questão didática, ou seja, como ensinar, já no analítico o ensino da leitura e da escrita é tratado como uma questão de ordem didática subordinada às questões de ordem psicológica da criança.

Portanto, percebe-se que a alternância entre métodos exigia uma reconstituição do passado, homogeneizando-o e esvaziando-o de qualidades e diferenças, identificando-o como portador do antigo e buscando-se definir o novo, saindo do “decadente e obstáculo ao progresso” e inserindo algo “melhor e mais desejável”, e que apesar de contra ou independente do “antigo”, o “novo” era sempre a partir dele (Mortatti, 2008, p. 12).

1.1.3 O terceiro momento: meados da década de 1920 até o final da década de 1970

A partir de meados da década de 1920, com o efeito da proposta da “Reforma Sampaio Dória”² e de novas demandas políticas e sociais, aumentaram as resistências dos professores em relação à utilização do método analítico e novas propostas para a solução dos problemas do ensino e aprendizagem iniciais da leitura e da escrita passaram a ser buscadas.

Nas décadas seguintes os professores passaram a conciliar os dois métodos de ensino: métodos mistos ou ecléticos (amalgamado-sintético ou vice-versa). As disputas entre os que defendiam o método sintético e os que defendiam os métodos analíticos não terminaram, mas o que antes tinha um tom de combate e defesa foi-se diluindo de forma gradativa, à medida que se acentuava a tendência de relativização da importância do método e a preferência pelo método global.

A relativização da importância do método de alfabetização foi uma tendência que decorreu devido à disseminação e repercussão de novas e revolucionárias bases psicológicas da alfabetização, contidas no livro chamado “Testes ABC”, escrito por M. B. Lourenço Filho em 1934, e que propunha a verificação da maturidade necessária ao aprendizado da leitura e escrita. Foi nessa época, também, que as cartilhas passaram a se basear em métodos mistos e começaram a produzir os manuais do professor acompanhando as cartilhas, assim como a ideia e a prática do “período preparatório”³ se disseminou (Moratti, 2008).

Soares (2024), explica que, no Brasil, a alfabetização só foi assumida como um tema necessário de estudos científicos a partir da década de 1960, fato motivado por dois fatores: o movimento de democratização da educação, que ocorreu por volta de 1950, devido à grande ampliação do acesso de estudantes à escola, principalmente de camadas populares, e o desenvolvimento de pesquisas sobre alfabetização por outras áreas de conhecimento.

Nesse primeiro movimento de democratização, a escola enfrentou mudanças quantitativas, marcada pela entrada de muitos alunos nas escolas, e qualitativas, relacionadas às dificuldades de ensino e aprendizagem da língua que resultaram no crescimento de índices de fracasso escolar já na fase de alfabetização. O interesse e a vontade de esclarecer o problema fez com que os pesquisadores fossem atrás de propostas.

² Lei 1.750 de 1920, a qual foi instituída a “autonomia didática” que consistia em autonomia para cada professor organizar os conteúdos do seu programa de ensino, embora devesse contemplar conteúdos mínimos recomendados pelo Estado (Honorato, 2017).

³ O “período preparatório” consistia em exercícios de discriminação e coordenação viso-motora e ativo-motora, posição de corpo e membros, entre outros. (Moratti, 2008).

Nos anos 1970, as pesquisas sobre alfabetização passaram a ser interesse de áreas como fonética e fonoaudiologia, psicolinguística e sociolinguística, que focaram na “investigação das características da língua escrita como **objeto linguístico** e as implicações dessas características para a aprendizagem desse objeto” (Soares, 2024, p. 3, grifos do autor). Mas também a psicologia cognitiva e psicologia do desenvolvimento buscavam investigar o processo pelo qual a criança aprende a língua escrita.

Segundo Mortatti (2008), podemos observar que a utilização dos livros Testes ABC era uma forma de classificar os estudantes, objetivando a organização de classes homogêneas e a utilização de um método “sob medida” para que a eficácia da alfabetização fosse atingida. Portanto, percebe-se que a escolha do método de ensino estava subordinada ao nível de maturidade das crianças.

É fundamental notar que as mudanças ocorridas neste terceiro momento estão relacionadas ao movimento de democratização e o gerenciamento desse novo público escolar pelo Estado. A expansão do acesso à escola possibilitou que muitas crianças de camadas populares ocupassem esses espaços e devido às diferenças culturais e econômicas daqueles que já estavam lá, gerou o desafio do “fracasso escolar”. Neste contexto surgiram ferramentas, como os Testes ABC e a consolidação do “período preparatório”, que além de inovações pedagógicas, serviam como uma resposta do Estado para a classificação e organização de classes homogêneas, com o objetivo de melhorar o desempenho escolar. Percebe-se, portanto, a relação estreita entre alfabetização e políticas públicas.

1.1.4 O quarto momento: da década de 1980 até os dias atuais

Diante do exposto, as mudanças conceituais e metodológicas ocorridas ao longo dos anos no ensino da língua escrita revelam que, até os anos 1980, o objetivo principal era a alfabetização, em outras palavras, centrada na aquisição do sistema convencional de escrita. Portanto, os métodos de alfabetização alternavam-se na busca de alcançar esse objetivo e, apesar de serem opostos, ambos se preocupavam com a aprendizagem do sistema alfabético e ortográfico da escrita.

O questionamento sobre o crescente índice de fracasso escolar na fase de alfabetização fez com que pesquisadores e estudiosos buscassem esclarecimento para o problema e soluções, mobilizando diversas áreas do conhecimento, pensando primeiramente em como alfabetizar, depois sobre o objeto linguístico e o processo de como a criança aprende

a língua escrita e mais recentemente, para estudos voltados aos aspectos socioculturais, que buscam entender o “**contexto** de práticas e usos sociais e culturais de leitura e escrita e sua influência nas práticas escolares de alfabetização” (Soares, 2024, p. 31, grifo do autor).

A partir da década de 1980, introduziu-se no Brasil o pensamento construtivista sobre alfabetização, resultante das pesquisas sobre a psicogênese da língua escrita desenvolvidas pelas pesquisadoras Emilia Ferreiro e Ana Teberosky. O eixo das discussões que partia dos métodos de ensino foi deslocado para o processo de aprendizagem da criança, mas o construtivismo não se apresenta como um novo método e sim como uma “revolução conceitual”: descobriu-se como a criança constrói o conhecimento sobre a língua escrita, um sistema de representação dos sons da fala por sinais gráficos, por meio de uma interação intensa e diversificada com práticas e materiais de leitura e escrita. Portanto, demandando o abandono de teorias e práticas tradicionais, gerando o que Mortatti (2008) chama de desmetodizar-se o processo de alfabetização, questionando-se também a necessidade das cartilhas.

De forma complementar, Soares (2024), explica que o construtivismo surge como uma tentativa de combater o fracasso em alfabetização, embora já fosse reconhecido que as causas desse cenário estavam relacionadas à natureza social (Ferreiro; Teberosky, 1986 apud Soares, 2024). Por isso, era proposta como solução uma nova concepção do processo de aprendizagem da língua escrita e não um novo método.

Para a introdução do construtivismo nas escolas, um movimento por parte de autoridades educacionais e de pesquisadores acadêmicos passou a ocorrer: convencer os alfabetizadores, por meio de divulgação massiva de artigos, teses acadêmicas, livros, vídeos, cartilhas, relatos de experiências bem sucedidas e formação continuada, de forma que a institucionalização e apropriação do construtivismo se concretizasse (Mortatti, 2008). As disputas em torno dos métodos não foram encerradas, passando a acontecer entre os adeptos do construtivismo e os que ainda praticavam os métodos tradicionais (principalmente o misto).

É também na década de 1980 que o pensamento interacionista em alfabetização ganha espaço e se inicia uma nova disputa com os defensores do construtivismo. Essa disputa foi-se diluindo: aspectos do interacionismo foram conciliados com o construtivismo e que de acordo com Mortatti (2008) foi subsumida no discurso institucional sobre alfabetização.

Ambas as autoras destacam que esse quarto momento ainda está em curso e funda-se em outra nova tradição: a desmetodização da alfabetização. O oposto do que se esperava

aconteceu: o foco no processo de conceitualização da língua escrita pela criança e a interação com práticas de leitura e escrita têm subestimado, na prática escolar, o ensino sistemático das relações entre fala e escrita, o qual era o principal objetivo da alfabetização. Percebe-se que atualmente há um movimento de retorno a um método fônico, que pode ser explicado pelas críticas que o construtivismo tem recebido: ausência de ensino direto, explícito e sistemático do ensino da fala para a forma gráfica.

Apesar do desejo de mudanças, semelhanças e permanências são observadas entre os quatro momentos: a alfabetização é colocada como uma questão de métodos, isso porque derivam de concepções diferentes sobre o objeto da alfabetização, ou seja, “sobre **o que** se ensina, quando se ensina a língua escrita” (Soares, 2024, p. 32, grifos do autor). Essa questão resulta da diferença entre os objetos que são focalizados na aprendizagem inicial da língua escrita: a faceta linguística, a faceta interativa e a faceta sociocultural.

Cada faceta é resultado da complexidade e das diferentes definições de alfabetização, visto que cada uma privilegia um ou alguns componentes do processo. A *faceta linguística* da língua escrita tem como foco a representação visual da cadeia sonora da fala, o que Soares (2024) designa como alfabetização. Já a *faceta interativa*, coloca a língua escrita como meio de interação entre as pessoas, de expressão e também de compreensão de mensagens. Por fim, a *faceta sociocultural*, que está relacionada aos usos, valores e funções atribuídos à escrita em contextos socioculturais. As duas últimas facetas são consideradas pela autora como letramento.

Segundo a autora, há uma tendência histórica de fragmentar o processo de alfabetização: os métodos ora focalizam em uma só faceta, ora sequenciam as facetas, como se precisassem ser desenvolvidas uma após a outra. Mas a autora ressalta que elas devem ser desenvolvidas simultaneamente, sendo que cada uma delas demanda ações pedagógicas diferenciadas, definidas por princípios e teorias específicas. Por isso,

[...] a resposta à *questão* dos métodos é plural: há respostas, não apenas uma resposta, e a *questão* não se resolve com um método, mas com múltiplos métodos (ou *procedimentos*), diferenciados segundo a faceta que cada um busca desenvolver - métodos de alfabetização, métodos de letramento (Soares, 2024, p. 35).

Portanto, a história da alfabetização no Brasil é marcada por movimentos complexos, permeados da recorrência discursiva da mudança e disputas pela hegemonia de projetos políticos e educacionais, utilizando-se de diferentes sujeitos, novas pesquisas educacionais em

diferentes momentos históricos, propondo a substituição de métodos “antigos” e “tradicionais” por “novos e revolucionários” (Mortatti, 2008, p. 94).

1.2 Alfabetização e Política Pública

Compreender sobre as Políticas Públicas Nacionais de Alfabetização envolve também entender o que são políticas públicas. As políticas públicas, segundo Teixeira (2002), são diretrizes, princípios norteadores da ação do poder público, são políticas sistematizadas ou formuladas em documentos, que orientam ações em que há aplicação de recursos públicos, ou seja, é o Estado em ação. Seu estabelecimento visa responder às demandas da sociedade, interpretadas por aqueles que ocupam o poder, mas influenciadas pela efetivação dos direitos e mobilizações sociais.

Muitos pesquisadores da área, como Magda Soares, pontuam que os maiores desafios da alfabetização estão mais relacionados a questões sociais, políticas e ideológicas, do que a questões de práticas pedagógicas e métodos de ensino. Existem diversas condições - políticas, sociais e ideológicas - que levam o governo federal a elaborar e efetivar um novo projeto de alfabetização. Por isso, analisar o contexto histórico, político e social nos quais as políticas são elaboradas é compreender o que se pretende com elas.

De forma complementar, Libâneo (2016) aborda sobre como as práticas educativas em uma sociedade estão vinculadas aos interesses de grupos e as relações de poder, tanto no âmbito nacional quanto internacional. Para o autor, o estabelecimento de políticas educacionais reflete direta e indiretamente quais são os objetivos e funções da escola, no projeto pedagógico, no currículo, na dinâmica da sala de aula, na avaliação escolar, na formação de professores, entre outros.

A partir da década de 1980, com a globalização, o neoliberalismo se intensificou. As ideias neoliberais ganham espaço após a Segunda Guerra Mundial, trazendo o livre mercado, a concorrência, a liberdade de iniciativa privada e a rejeição da intervenção estatal na economia como os principais princípios. Nessa ideologia, a desigualdade é vista como algo positivo, já que o igualitarismo destruiria a liberdade dos cidadãos e a vitalidade da concorrência. Sua aplicação visa, principalmente, a reforma administrativa do estado, pela racionalização dos recursos fiscais, através da privatização e da abertura dos mercados, e também pela eficiência dos serviços públicos, por meio da otimização dos recursos humanos e financeiros (Libâneo, 2016)

Tanto a globalização quanto o neoliberalismo influenciaram diversas áreas e a educação foi uma delas: através de agências internacionais, criou-se uma política internacional voltada para a educação: estabelecimento de interesses, objetivos e ações que devem ser encaminhados para que os países continuem participando da economia global e se beneficiem de investimentos e empréstimos internacionais.

Como forma de assegurar e afirmar a efetivação dos direitos humanos, diversos países representados nos organismos internacionais formaram compromissos e definiram metas globais, assumindo um movimento de “nova configuração com as transformações sociais e reorganização da expansão do processo de globalização e das políticas neoliberais” (Mortatti, 2013, p. 18).

Alguns encontros internacionais podem ser pontuados como importantes na implementação de uma agenda mundial voltada para educação, sendo que alguns propostas que observamos atualmente são fruto desses acordos realizados, como a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, ocorrida em Jomtien (Tailândia) em 1990, na qual foi assinada a Declaração Mundial sobre Educação para Todos - Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem. Nesse documento, a leitura e a escrita são consideradas aprendizagens essenciais para todas as pessoas e após essa conferência, outras foram realizadas, buscando a implementação de projetos e a intensificação de ações, segundo Araujo (2023) e Mortatti (2013).

No Brasil, a redefinição do papel do Estado ocorre principalmente no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-1998). O Estado brasileiro, no que diz respeito à formulação, implementação e avaliação de políticas públicas, principalmente no campo da educação, têm exercido a função tanto de agente direto quanto indireto. O papel direto está relacionado ao assumir a responsabilidade de induzir, articular e regular, já o indireto está ligado ao repasse de responsabilidade de execução para o setor público não estatal e para o setor privado. Observa-se que na política educacional há um intenso movimento de centralização (regulação) e descentralização (execução), solidificando a presença de organizações filantrópicas e não governamentais, assim como iniciativas privadas (Ramos, 2016).

Devido à constante tensão entre permanências e rupturas de projetos políticos e educacionais, como já citado, a alfabetização no Brasil é marcada por um movimento complexo de mudanças (Mortatti, 2008), que acarretam em produções de materiais didáticos, conteúdos e formas de avaliação e novas formas de organização do trabalho docente.

1.3 O panorama atual da alfabetização

A relação entre as temáticas alfabetização e políticas públicas representa uma discussão necessária, uma vez que apesar da existência de diversas políticas e programas voltados para a erradicação do analfabetismo no Brasil, pesquisas realizadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e também pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD) evidenciam um cenário preocupante.

A lei nº 13.005/2014, que institui o Plano Nacional de Educação (PNE), define as diretrizes, objetivos, metas e estratégias para a educação no país por um período de dez anos. Algumas metas estabelecidas estão diretamente relacionadas à alfabetização, dentre elas a meta 5: alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º ano do Ensino Fundamental; e a meta 9: elevar a taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais e erradicar o analfabetismo absoluto. A divulgação de dados de pesquisas recentes, como o Relatório de Ciclos de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação⁴, mostra que essas metas ainda não foram alcançadas.

Dados divulgados no site do Portal do Governo Brasileiro PNE em movimento, por exemplo, mostram que 22,2% dos estudantes têm proficiência insuficiente de leitura nível 1 e 34,5% proficiência insuficiente em escrita (Brasil, 2023c apud Azer, Dias, Drummond, 2024). De forma complementar, o Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF) apresentou dados no relatório de 2018 de que três em cada 10 brasileiros demonstraram dificuldade elevada para a realização da leitura, da escrita e também das operações matemáticas em situações da vida cotidiana (Lima; Catelli Júnior, 2018 apud Azer; Dias; Drummond, 2024).

Soma-se a esses dados a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua), divulgada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2022, a qual evidencia que, apesar da diminuição da taxa de analfabetismo em todas as faixas etárias, ela ainda permanece elevada, principalmente nos grupos com idades acima de 45 anos. A pesquisa indica que, no Brasil, o analfabetismo está diretamente associado à idade e que ao incluir grupos etários mais novos, observa-se uma queda nesta taxa, o que mostra que as gerações mais novas estão tendo um maior acesso à educação e sendo alfabetizadas ainda enquanto crianças.

Apesar dos avanços relacionados à universalização do acesso à educação e à crescente taxa de escolarização das pessoas de 6 a 14 anos, os dados também chamam a atenção para a

⁴ O Relatório de Ciclos é realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

adequação entre idade e etapa do ensino fundamental frequentado, principalmente nos anos finais, nos quais diversos fatores podem ser relacionados, sendo a alfabetização um deles. Não podemos esquecer que a habilidade de ler e escrever é a base para o desenvolvimento de outras habilidades e que a não concretização da alfabetização das crianças acarretará em dificuldades ao longo da vida.

Ao passo que nos deparamos com esses dados alarmantes, é possível perceber qual o cenário em que a PNA se encaixa: os resultados de avaliações internacionais vêm demonstrando o precário domínio da leitura e da escrita de estudantes no Brasil. Souza, Ferreira e Morais (2024) explicam que esses dados são interpretados por muitos como a ineficiência do construtivismo, o que acarretou no crescimento de uma insatisfação em relação a esse modelo de ensino. Como resposta, tem-se buscado a “reinvenção” da alfabetização: a volta do ensino sistemático e explícito da relação som-grafia ganhou visibilidade neste contexto. Portanto, a PNA surge como uma iniciativa apresentada como salvacionista, que busca “reinventar” a alfabetização, utilizando como justificativa os resultados insatisfatórios de avaliações externas como a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) de 2016, na urgência de mudar a concepção de políticas voltadas para a alfabetização (Souza; Ferreira; Morais, 2024).

Viedes, Sousa e Aranda (2019) exploram a concepção de alfabetização em alguns programas federais, com foco na PNA. Os autores demonstram, por exemplo, a relação entre a realização da ANA e a troca de políticas voltadas para a alfabetização, mostrando que a inexistência de uma política de Estado possibilita que com a troca de gestores os resultados de avaliações sejam utilizados como um parâmetro para a substituição da proposta de alfabetização em vigor.

Mais recentemente, o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada é desenvolvido com a proposta de garantir a alfabetização de todas as crianças até o final do 2º ano do ensino fundamental e recuperar a aprendizagem de alunos do 3º, 4º e 5º ano afetadas pela pandemia⁵. O site do Ministério da Educação (MEC) apresenta o contexto, as formas de funcionamento, os articuladores, o Comitê Estratégico Nacional e o Monitoramento e avaliação. A construção da política atual é subsidiada por pesquisas realizadas pelo Inep, como a Pesquisa Alfabetiza Brasil e “retoma elementos positivos e estruturantes identificados pela literatura científica no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, além de

⁵ Informações disponíveis no site do Ministério da Educação (MEC). Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/crianca-alfabetizada>> . Acesso em 27 out. 2025.

pretender corrigir seus elementos mais frágeis e redirecionar os esforços do MEC.” (Brasil, 2024).

Podemos observar, portanto, como as políticas nacionais de alfabetização estão diretamente relacionadas ao contexto histórico, bem como aos dados de pesquisas e resultados de avaliações externas realizadas em cada período. Essas políticas, pautadas nas concepções políticas de cada gestão, buscam responder às demandas da sociedade, propondo soluções que estão sempre vinculadas a uma visão de educação e de sociedade.

1.4 Concepções adotadas e conceitos relevantes

O presente trabalho pretende analisar a Política Nacional de Alfabetização e o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada e discutir as concepções de alfabetização, letramento, leitura e escrita presentes nos referidos documentos. Para isso, se faz necessário abordar tais conceitos, além de outros que também compõem nossa análise.

Neste trabalho, defendemos a concepção de alfabetização discutida por Soares, a qual a compreende como um processo de aquisição do código escrito, envolvendo a “mecânica” do ler e escrever, ao mesmo tempo que valoriza a língua escrita como um meio de expressão e compreensão, e trata a língua escrita com especificidade e autonomia. Portanto,

Em seu sentido pleno, o processo de alfabetização deve levar à aprendizagem não de uma mera tradução do oral para o escrito, e deste para aquele, mas à aprendizagem de uma peculiar e muitas vezes idiossincrática relação fonemas-grafemas, de um *outro* código, que tem, em relação ao código oral, especificidade morfológica e sintática, autonomia de recursos de articulação do texto e estratégias próprias de expressão/ compreensão (Soares, 2024, p. 18).

Na perspectiva de Soares, os métodos de alfabetização podem ser classificados de acordo com a ênfase: alguns focam no desenvolvimento da habilidade de codificar (escrever) e decodificar (ler), enquanto outros focam na apreensão e compreensão de significados expressos na e por meio da língua escrita. O método fônico está relacionado ao primeiro ponto de vista, ou seja, foco nas relações grafofonêmicas do código alfabético da língua portuguesa, iniciando o ensino por uma sequência de dificuldades crescentes: sons isolados em correspondência com as letras, depois a operação de montar e desmontar palavras, para finalmente organizar as palavras em frases, seguidas de parágrafos e por último o texto (Chraim; Petralli, 2023).

Como já citado na seção “O contexto da alfabetização no Brasil”, a invenção do termo letramento ocorre em meados da década de 1980, com intuito de destacar a importância e necessidade de atender às demandas de leitura e escrita nas práticas sociais e profissionais, gerando o ensino de habilidades para o uso competente da leitura e da escrita. O termo letramento

[...] se associa ao termo *alfabetização* para designar uma *aprendizagem inicial da língua escrita* entendida não apenas como a aprendizagem da tecnologia da escrita – do sistema alfabético e suas convenções –, mas também como, de forma abrangente, a introdução da criança às práticas sociais da língua escrita (Soares, 2024, p. 27)

Em outras palavras, letramento é a leitura e a escrita em diferentes práticas sociais (Soares, 2024), assim como os usos, funções e valores socioculturais da escrita, do texto literário, do conhecimento científico e matemático, da interpretação de imagens e sons (Santos; Santos; Pinheiro, 2020). Ou seja, a possibilidade de interações e diálogos com a cultura letrada, mesmo que sem o domínio do sistema alfabético.

Bunzen (2019) complementa, apontando que o letramento amplia o olhar para as facetas históricas, sociais, políticas e culturais da relação dos sujeitos com as culturas escritas e orais, abrangendo práticas que ocorrem em diversos espaços para além da escola, como igrejas, meios de transporte, nas casas, entre outros.

Em oposição direta a essa concepção, consolidada por muitos pesquisadores brasileiros, a PNA busca substituir esse termo por “literacia”. A inserção da “literacia” está relacionada a um alinhamento internacional e na utilização de habilidades mensuráveis, como descrito no próprio Caderno da PNA. O termo pode ser definido como “o conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionados à leitura e à escrita, bem como sua prática produtiva” (Brasil, 2019, p. 21).

Na tentativa de definir leitura e escrita, nos deparamos com os estudos de Mortatti (2006; 2008) que realiza uma análise histórica de como esses conceitos se alteraram de acordo com a disputa política e pedagógica no que se refere aos métodos de ensino da alfabetização. A constante tensão entre permanências e rupturas, marca as mudanças discursivas sobre leitura e escrita, por isso entende-se que a definição de ambos está atrelada à concepção de alfabetização e letramento. Portanto, a leitura está relacionada à decodificação dos sons da fala, abrangendo também a compreensão e interpretação de textos, atribuindo sentido a eles. Já a escrita refere-se à codificação e expressão através de um sistema de códigos compartilhados (no caso, o alfabético), é a habilidade de codificar os sons da fala em letras e a

capacidade de produzir textos coesos e coerentes, que sejam adequados a um objetivo e a um leitor (Soares, 2024).

Conclui-se, como proposto por Soares (2024), que a aprendizagem da língua, apesar de tratada durante toda a história como um fenômeno multifacetado, ela

[...] deve ser desenvolvida em sua inteireza, como um todo, porque essa é a natureza real dos atos de ler e escrever, em que a complexa interação entre as práticas sociais da língua escrita e aquele que lê ou escreve pressupõe o exercício simultâneo de muitas e diferenciadas competências. É o que se tem denominado *alfabetizar letrando* (Soares, 2024, p. 35).

Portanto, este trabalho adota como referencial a concepção de “alfabetizar letrando” (Soares, 2024), compreendendo a alfabetização como aquisição do sistema de escrita e o letramento como desenvolvimento das habilidades de uso desse sistema em práticas sociais. É a partir dessa lente teórica, que defende a indissociabilidade desses processos que a análise das aproximações e distanciamentos entre a PNA e o Compromisso será realizada.

2 METODOLOGIA

Compreendida como um conjunto de ações que visam novas descobertas e estudos em uma determinada área, a pesquisa é constituída por um processo metodológico de investigação, recorrendo a procedimentos científicos para encontrar respostas para um problema (Sousa; Santos, 2020). Assim, para “se realizar uma pesquisa é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele.” (Lüdke; André, 1986, p. 1). A pesquisa é, portanto, um conhecimento construído pela curiosidade, inquietação, inteligência e atividade investigativa. Logo, seu desenvolvimento é um processo marcado por várias etapas desde a delimitação do tema até a discussão de resultados.

A metodologia que embasa o presente trabalho é de cunho qualitativo, pois a abordagem deste tipo de pesquisa se caracteriza pelas investigações que buscam compreender questões como a lógica de grupos, instituições e sujeitos quanto a relação entre os indivíduos, instituições e movimentos sociais, assim como os processos históricos, sociais e de implementação de políticas públicas e sociais (Minayo, 2010 apud Sousa; Santos, 2020). Na

perspectiva de Lüdke e André, existem alguns métodos para a coleta de dados da pesquisa qualitativa, a saber: observação, entrevistas e análise documental.

Para responder a questão proposta “quais as aproximações e distanciamentos entre a Política Nacional de Alfabetização de 2019 e o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada de 2023, em relação às concepções de alfabetização, letramento, leitura e escrita?”, optou-se pela análise documental de duas propostas de Políticas de Alfabetização: a Política Nacional de Alfabetização (PNA), Decreto nº 9.765 de 2019, e o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, Decreto nº 11.556 de 2023. De forma complementar, analisou-se também o Caderno da Política Nacional de Alfabetização (2019) e a publicação de Orientações para a Formulação e Implementação de Estratégias de Formação Continuada no Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (2023).

Essa metodologia se mostra pertinente em vista dos objetivos propostos, uma vez que possibilita uma análise comparativa dos documentos em questão. Segundo Lüdke e André, a análise documental é uma “técnica de abordagem de dados qualitativos, seja de forma complementar às informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema.” (Lüdke; André, 1986, p. 38). Para os autores, considera-se documento qualquer material escrito que pode ser utilizado como fonte de informação, de onde podem ser retiradas evidências que fundamentam afirmações e declarações do pesquisador.

Para analisar e avaliar o material coletado na análise documental foi utilizada a Análise de Conteúdo (Bardin, 2011 apud Sousa; Santos, 2020), que se estrutura em três fases:

1) pré-análise; 2) exploração do material, categorização ou codificação; 3) tratamento dos resultados, inferências e interpretação. A validade dos achados da pesquisa é resultante de uma coerência interna e sistemática entre essas fases, cujo rigor na organização da investigação inibe ambiguidades e se constitui como uma premissa fundante. (Bardin, 2011 apud Sousa; Santos, 2020, p. 1400).

Para fundamentar a análise, foi realizada uma pesquisa bibliográfica buscando compreender o que se tem produzido sobre a temática, auxiliando também na compreensão do contexto histórico em que os decretos foram publicados, uma vez que tal pesquisa “favorece o conhecimento do referencial teórico existente em livros e outras publicações” (Andrade; Guimarães; Damiano, 2011, p. 29). Esse tipo de pesquisa trabalha com a coleta de dados documentais, seja ele publicado sob a forma de livro, artigos e outros, sendo um importante instrumento para tomar conhecimento do que já foi investigado sobre o tema que se pretende

estudar ou ainda explorar áreas nas quais os problemas não foram estudados de forma suficiente (Andrade; Guimarães; Damiano, 2011).

A pesquisa bibliográfica foi realizada no Portal de Periódicos da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e na base de dados da Scielo (Scientific Electronic Library Online). O primeiro reúne conteúdo sofisticado e assina junto a editores e associações científicas internacionais, conteúdo científico de alto nível. Conta também com artigos avaliados pelos pares, o que assegura padrões de qualidade e validade científica, possuindo um dos maiores acervos de revistas científicas do mundo⁶. Já o segundo, teve sua escolha baseada no fato de que a plataforma é uma das maiores e mais reconhecidas, devido aos critérios rigorosos e sistematizados para admissão e permanência dos períodos em sua base de dados, tornando-se muito utilizado no universo acadêmico⁷.

Os descritores utilizados para a busca nestas bases de dados foram: “Política”, “Políticas Públicas” e “Políticas Educacionais”, combinados com o descritor “alfabetização”.

No Portal de Periódicos da CAPES, utilizando os descritores “alfabetização e política”, foram obtidos 82 resultados, sendo selecionados 7. Ao buscar “políticas públicas e alfabetização”, foram encontrados 182 artigos, sendo que apenas 5 foram selecionados para uma análise mais profunda. Por fim, na busca por “alfabetização e políticas educacionais”, foram encontradas 94 publicações e 2 foram selecionadas, resultando em um total de 14 artigos selecionados neste portal. As exclusões tiveram como critério o distanciamento temático, identificado a partir da leitura do título, resumo, palavras-chave e introdução dos artigos.

Após a pesquisa de cada descritor, organizou-se a seguinte tabela:

⁶Informações disponíveis em: <<https://www.periodicos.capes.gov.br/images/documents/cartilha%20portugues.pdf>>. Acesso em 20 out. 2025.

⁷ Informações disponíveis em: <<https://www.scielo.br/about/criterios-scielo-brasil>>. Acesso em 20 out. 2025

Tabela 1 - Artigos selecionados do Periódico da Capes

Base de Dados: Periódicos Capes			
Palavras-chave	Filtros	Resultados Obtidos	Selecionados
Alfabetização e Política	Brasil; Ciências Humanas; Linguísticas, Letras e Artes; 2010-2024	82	7
Políticas Públicas e Alfabetização	Brasil; Ciências Humanas; 2010-2024	186	5
Alfabetização e Políticas Educacionais	Brasil; Ciências Humanas; 2013-2024	94	2

Fonte: elaborado pela autora.

Já na base de dados Scielo, utilizando-se dos mesmos descritores “alfabetização e política” foram encontrados 20 artigos, dentre os quais foram selecionados 4. Já na busca por “políticas públicas e alfabetização”, 7 artigos foram encontrados, mas nenhum deles foi selecionado. Por fim, ao buscar “alfabetização e políticas educacionais” foram encontrados 12 artigos e apenas 5 foram escolhidos para uma leitura mais profunda, resultando em um total de 9 artigos selecionados. Assim como na utilização da outra base de dados, as exclusões tiveram como critério o distanciamento temático, seguido da leitura do título, resumo, palavras-chave e introdução dos artigos.

Da mesma forma, organizou-se a seguinte tabela:

Tabela 2 - Artigos selecionados da Scielo

Base de Dados: Scielo			
Descritores	Filtros	Resultados Obtidos	Selecionados
Alfabetização e Política	Brasil; Revista brasileira de Educação; Educação e Pesquisa; Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação; Educação & Sociedade; Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos; Revista de Administração Pública	20	4
Políticas Públicas e Alfabetização	Brasil	7	Nenhum
Alfabetização e Políticas Educacionais	Brasil; Educar em revista; Educação & Sociedade; Cadernos CEDES; Educação e Pesquisa; Educação em Revista; Revista Brasileira de Linguística Aplicada; Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação	12	5

Fonte: elaborado pela autora.

Dentre os 23 artigos do levantamento bibliográfico inicial, foi realizada a leitura de cada um, assim como um fichamento, que tinha como objetivo identificar os artigos que mais poderiam contribuir para a questão de pesquisa deste trabalho, através da identificação dos objetivos, referencial teórico, o tipo de pesquisa, o desenvolvimento e as conclusões. A leitura e o fichamento desses artigos resultou em uma nova seleção, com um total de 13 artigos que foram fundamentais para possibilitar a fundamentação teórica e análise dos documentos que formam o corpus desta pesquisa.

Esses artigos estão apresentados na tabela a seguir:

Tabela 3 - artigos selecionados para compor a fundamentação teórica

Artigos para fundamentação teórica			
Título	Autor(es)	Ano	Revista
Alfabetização e cultura: possibilidades outras de significação dos processos de aprendizagem da leitura e da escrita.	Axer, Bonnie; Dias, Juliane Jade; Drummond, Rosalva de Cássia Rita.	2024	Educar em Revista
Alfabetização baseada em evidências: a defesa da cientificidade como conveniente para naturalizar o inconveniente?	Chraim, Amanda Machado; Pedralli, Rosângela	2023	Revista Brasileira de Educação
Mapeamento das políticas públicas nacionais de alfabetização no Brasil	Araujo, Viviane Patricia Colloca.	2023	Educação, Escola & Sociedade
A formação docente e a Política Nacional de Alfabetização (PNA): entre perdas e retrocessos	Signorelli, Cláucia; Silva, Fernanda Duarte Araújo.	2023	Revista Eletrônica de Educação
Políticas públicas de alfabetização no Brasil: uma análise da base teórica adotada	Marques, Bárbara Jessik dos Santos Alves; Sedano, Luciana.	2023	Revista Linguagem, Educação e Sociedade
Alfabetizar é mais que ensinar um código: discurso e autoria no ensino da língua.	Cerdas, Luciene	2022	Educação e Pesquisa
Uma análise do decreto nacional de alfabetização: reflexões acerca do método fônico.	Costa, Jace Maria; Marcomini, Yara de Oliveira.	2021	Work. Pap. Linguíst.

Política Nacional de Alfabetização: o foco na literacia e o silenciamento do letramento	Santos, Jânio Nunes dos; Santos, Adriana Cavalcanti dos; Pinheiro, Viviane Caline de Souza.	2020	Muiraquitã: Revista de Letras e Humanidades
O direito das crianças à alfabetização: um desafio na educação Brasileira	Menarbini, Andreia; Gomes, Manuel Tavares	2019	REAE - Revista de Estudos Aplicados em Educação
A concepção de alfabetização em programas federais: tensões e (in)certezas da Política Nacional De Alfabetização (2016-2019).	Viedes, Silvia Cristiane Alfonso; Sousa, Sandra Novais; Aranda, Maria Alice De Miranda	2019	REAE - Revista de Estudos Aplicados em Educação
Um breve decálogo sobre o conceito de “literacia” na Política Nacional de Alfabetização (PNA)	Bunzen, Clecio	2019	Revista Brasileira de Alfabetização - ABAIf
Um balanço crítico da “Década da Alfabetização” no Brasil	Mortatti, Maria do Rosário Longo	2013	Caderno Cedes
Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados.	Mortatti, Maria do Rosário Longo	2010	Revista Brasileira de Educação

Fonte: elaborado pela autora.

3 ANÁLISE DAS POLÍTICAS DE ALFABETIZAÇÃO MAIS RECENTES

O presente capítulo propõe uma análise comparativa entre a Política Nacional de Alfabetização (PNA), estabelecida pelo Decreto nº 9.765/2019 e o Decreto nº 11.556/2023 que instituiu o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, revogando o decreto anterior. Para responder ao problema de pesquisa, esta seção trará as aproximações e os

distanciamentos conceituais entre as políticas em relação às suas concepções de alfabetização, letramento, leitura e escrita. Para isso foram organizadas quatro categorias temáticas: princípios gerais dos documentos; público-alvo; formação inicial e continuada dos docentes; e formas de implementação e monitoramento⁸, nas quais será possível identificar se há continuidades e/ou rupturas no estabelecimento de ambas as Políticas de Alfabetização.

Em relação à Política Nacional de Alfabetização (PNA), publicada em 2019, muitos pesquisadores têm analisado a forma como foi criada e instituída, como Moraes (2019) e Jesus (2022), que concluem a ausência de debate e o descarte de políticas anteriores e pesquisas realizadas nas últimas décadas sobre alfabetização no Brasil.

Jesus (2022), explica que no período de formulação desta política, o Ministério da Educação formou um grupo de trabalho composto por representantes de diversas secretarias⁹, do Gabinete do Ministro, do Inep, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Esse grupo do alto escalão analisou a situação da alfabetização no país, realizou audiências com representante da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE), do Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e convidou pesquisadores da área de alfabetização para que contribuíssem. Porém foi constatado por Maciel (2019, apud Jesus, 2022) que essas audiências não existiram e que importantes atores da sociedade não foram ouvidos.

Em semelhante linha, Moraes (2019) aborda sobre o autoritarismo e a mercantilização da PNA, observados na ausência de debate com diferentes grupos da sociedade, como professores e pesquisadores, e a imposição de um único método para a alfabetização, feita e apoiada por empresários e especialistas aliados ao Governo de Jair Messias Bolsonaro.

Já o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, publicado em junho de 2023, foi uma resposta à preocupação com o número alto de crianças não alfabetizadas, impactadas pela pandemia de Covid-19 e também pela necessidade de uma política nacional de colaboração entre os entes federativos (Brasil, 2023). Bragamonte et al. (2024), apontam que a consolidação do Compromisso tem se estabelecido pelo regime de colaboração, pelo fortalecimento do protagonismo e autonomia dos estados e municípios junto ao governo,

⁸ As categorias foram criadas a partir da leitura e análise dos dois decretos e levando em consideração, também, o problema de pesquisa.

⁹ Secretaria de Alfabetização, Secretaria de Educação Básica, Secretaria Executiva e Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação).

sendo que cada Estado, Município e o Distrito Federal devem articular parceria com as universidades e pesquisadores da área educacional para construir e articular sua política, “contemplando ações, eixos, objetivos e premissas que abarcam as concepções expressas na Cartilha do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, produzindo também discursos intencionais a estes sujeitos” (Bragamonte et al., 2024, p. 192).

Diante do exposto, evidencia-se um distanciamento no processo de construção e concepção das duas políticas. Enquanto a PNA é caracterizada pela literatura como um exemplo de imposição autoritária, excluindo o debate com pesquisadores e a sociedade, o Compromisso se estrutura de maneira oposta, enfatizando a colaboração, o fortalecimento e a parceria entre Estados e municípios, representando a primeira grande descontinuidade entre dos dois marcos legais.

3.1 Princípios gerais dos documentos: primeiras considerações

Essa primeira categoria analisa as disposições gerais, princípios e objetivos que regem as duas políticas, sendo essa análise essencial para identificar quais as concepções de alfabetização, letramento, leitura e escrita presentes nos dois documentos.

A partir do Decreto nº 9.765, que instituiu a PNA, é estipulado que sua finalidade visa a melhoria da qualidade da alfabetização, através da implementação de programas e ações voltados para a alfabetização baseada em evidências científicas. De forma instrucional e sistemática estabelece conceitos sobre alfabetização, analfabetismo absoluto, analfabetismo funcional, consciência fonêmica, instrução fônica sistemática, fluência em leitura oral, literacia, literacia familiar, literacia emergente, numeracia e educação não formal e indica quais componentes (pontuados como essenciais) devem ser utilizados no processo de alfabetização: *consciência fonêmica, instrução fônica sistemática, fluência em leitura oral, desenvolvimento de vocabulário, compreensão de texto e produção de escrita*, sendo retomada com frequência a utilização de termos como práticas e abordagens baseadas em evidências científicas. Segundo a PNA, a utilização de abordagens baseadas em evidências científicas busca aplicar e destacar um único método que, supostamente, possui fundamentos científicos e que por isso é mais eficiente na alfabetização.

Já no Compromisso, é indicado que a finalidade do decreto é garantir o direito à alfabetização, sendo um elemento estruturante para a construção de trajetórias escolares bem sucedidas. Para isso, responsabiliza o Ministério da Educação por coordenar estratégias de

programas e ações, ao mesmo tempo em que destaca a colaboração, autonomia e protagonismo dos entes federativos. O texto defende que para o processo de alfabetização sejam consideradas a promoção da *equidade educacional, considerando aspectos regionais, socioeconômicos, étnico-raciais e de gênero, valorizando a diversidade e pluralismo de ideias e concepções pedagógicas*, respeitando a autonomia pedagógica do professor e das instituições de ensino.

A partir da finalidade declarada de cada política, podemos analisar um distanciamento no papel do Estado e conseqüentemente no respeito à autonomia. A PNA é estabelecida de forma prescritiva e instrutiva, uma vez que estabelece conceitos, indica componentes essenciais e, de forma sistemática, impõe a utilização da ciência cognitiva no processo de alfabetização, materiais didáticos e cursos de formação inicial e continuada. Essa postura sufoca a autonomia dos Estados e Municípios, professores e redes de ensino, já que fere os Princípios de Ensino, presentes na Constituição Federal (CF) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que garantem a liberdade de aprender e ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, e também o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas.

Em oposição, o Compromisso reposiciona o MEC e enfatiza o regime de colaboração, que garante “o reconhecimento da autonomia dos entes federativos e do papel indutor, articulador e coordenador do Ministério da Educação na realização das políticas públicas de educação básica” (Brasil, 2023). Defende também, “o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas” (Brasil, 2023), respeitando a autonomia docente e das redes de ensino, princípios que dialogam com a CF e a LDB.

Ao estabelecer conceitos restritos e componentes essenciais no processo de alfabetização, que devem ser alinhados com a ciência cognitiva, a PNA afeta a equidade e o respeito às especificidades dos sujeitos e das diferentes regiões do país. A ideia de equidade não existe, pois o objetivo é a padronização de resultados, assim como o respeito às especificidades, uma vez que é adotada a aplicação de uma única forma de ensinar, que considera que será eficaz para todos e em qualquer contexto, seja em uma escola urbana ou rural, ou quilombola. Por outro lado, o Compromisso estabelece como princípio “a promoção da equidade educacional, considerados aspectos regionais, socioeconômicos, étnico-raciais e de gênero” (Brasil, 2023).

Portanto, a partir da leitura das disposições gerais, princípios e objetivos dos dois documentos, conseguimos observar mudanças significativas: a PNA possui um caráter impositivo, voltada para a melhoria da qualidade da alfabetização através da imposição de um

modelo, enquanto o Compromisso se realinha aos preceitos legais da CF e da LDB, garantindo o direito da pluralidade de concepções através do reconhecimento e respeito às diversidades.

No que se refere às concepções de alfabetização, letramento, leitura e escrita, trataremos as definições presentes na PNA e no Compromisso, comparando-as.

A *alfabetização* é descrita pela PNA como “ensino das habilidades de leitura e escrita em um sistema alfabético, a fim de que o alfabetizando se torne capaz de ler e escrever palavras e textos com autonomia e compreensão”(Brasil, 2019). De forma complementar, o Caderno da PNA¹⁰, com base na Ciência Cognitiva da Leitura, afirma que a alfabetização é o “ensino das habilidades de leitura e escrita em um sistema alfabético” (Brasil, 2019, p. 18).

Em contrapartida, o Compromisso, apesar de não estabelecer de forma explícita sua concepção na publicação do decreto, dá indícios de uma ruptura do que se tinha anteriormente através da utilização termos como “pluralismo de ideias e concepções pedagógicas”, “respeito à autonomia pedagógica do professor” e “equidade educacional” (Brasil, 2023) considerando as especificidades do território brasileiro. Recorremos ao site do Ministério da Educação¹¹ para buscar mais elementos para fundamentar nossa discussão. Nele encontramos diversos documentos referentes ao Compromisso, dentre eles as “Orientações para a Formulação e Implementação de Estratégias de Formação Continuada no Compromisso Nacional Criança Alfabetizada”, que a compreende como um processo discursivo:

que reconhece que as crianças nascem e vivem em um mundo construído a partir de múltiplos letramentos, atravessado e constituído por práticas sociais de leitura e escrita, organizadas a partir de certas estruturas regulares que convidam/convocam cada pessoa a manejar a linguagem escrita para diferentes e diversificadas finalidades, sempre com atenção a três perguntas fundamentais: “para que se escreve ou para que se lê?”, “para quem/com quem se escreve ou se lê?” e “como se escreve ou como se lê?”; (Brasil, 2023, p. 16).

Segundo Viedes, Sousa e Aranda (2019), a concepção de alfabetização está relacionada a como se compreende a língua escrita. No caso da PNA, considera-se a alfabetização como um código, uma vez que, como explicado em seu texto, defende-se que, ao aprender a decodificar, entender as regras de correspondência entre

¹⁰ Disponível em: <<https://alfabetizacao.mec.gov.br/multimedia-e-campanha/itemlist/category/15-pna>>. Acesso em: 28 out. 2025

¹¹ Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/crianca-alfabetizada/pdf/orientacoes_formacao_continuada.pdf>. Acesso em 28 out. 2025

grafema-fonema/fonema-grafema, e codificar, ou seja, combinar em sinais gráficos os sons produzidos na fala, a pessoa já começa a ler e escrever. Pode-se compreender que ao conceber a língua escrita como um código e a leitura como decodificação, o método e a técnica de ensino passam a ganhar maior destaque, o que conseqüentemente afeta os programas de formação e as avaliações (Viedes; Sousa; Aranda, 2019), como veremos nas próximas categorias.

O método fônico aparece na PNA como “método baseado em evidências” e, segundo o Caderno da PNA, os países que fundamentaram suas políticas nas ciências cognitivas obtiveram resultados positivos. Para isso, utiliza-se como justificativa diversos relatórios internacionais no documento, como o Preventing Reading Difficulties in Young Children (1998), o National Reading Panel (2000) e o Developing Early Literacy (2009), que basicamente defendem que a escrita e a leitura devem ser ensinadas de modo explícito e sistemático a partir das relações entre letras e os menores sons da fala (adoção dos métodos de marcha sintética).

Pesquisadores como Morais (2019), Bunzen (2019), Santos, Santos e Pinheiro (2020) e Cerdas (2022), ressaltam que tal perspectiva representa um grande retrocesso para a alfabetização, principalmente diante de tantas experiências significativas e inovadoras no ensino da leitura e escrita.

No que diz respeito à concepção de *letramento*, na PNA e no Caderno da PNA não foi encontrado esse termo, sendo a “literacia” o conceito que o “substitui”, definido como “conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionadas com a leitura e escrita e sua prática produtiva” (Brasil, 2019, p. 21). Já no documento de “Orientações para a Formulação e Implementação de Estratégias de Formação Continuada no Compromisso Nacional Criança Alfabetizada”, que trata sobre o compromisso, entende-se o letramento como “conhecer e se movimentar de forma progressivamente autônoma nas práticas de leitura e de escrita, ampliando sua capacidade de utilizar diferentes gêneros discursivos” (Brasil, 2023, p. 17).

Na tentativa de substituir o termo letramento, a PNA introduz o termo “literacia”, fato que tem sido amplamente discutido por diversos pesquisadores, dentre eles Bunzen (2019), que diz que diferentemente da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a PNA apaga o conceito de letramento e seus desdobramentos e importa outro termo, muito comum em alguns documentos curriculares em Portugal: “literacia”. Em suas palavras:

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, grifos do autor).

Verifica-se que, para além do apagamento do letramento, a inserção de “literacia” tem um propósito político: a implementação sistemática de um método de alfabetização que busca apenas a formação de decodificadores e bons resultados em avaliações internacionais, sem o desenvolvimento de criticidade dos sujeitos. Ou seja, o conceito defendido na PNA acompanha “uma visão unilateral, reducionista, disciplinar e escolarizada dos processos de aprendizagem das práticas sociais, dos gêneros e dos usos da leitura e da escrita” (Bunzen, 2019 apud Santos; Santos; Pinheiro, 2020, p. 174).

Defendemos a perspectiva de Soares (2024), em que os termos alfabetização e letramento designam processos interdependentes, mas indissociáveis e simultâneos; são processos de natureza diferente, que envolvem conhecimentos, habilidades e competências específicas, que conseqüentemente implicam em formas de aprendizagem e procedimentos diferenciados. Percebe-se no Compromisso essa especificidade, a partir do reconhecimento da alfabetização como um processo discursivo, que entende que as crianças vivem em um mundo construído por múltiplos letramentos, constituído por práticas sociais de leitura e de escrita. Além disso, o Compromisso considera que a linguagem escrita pode ser manejada por cada pessoa para diferentes e diversificadas finalidades, algo não observado na PNA.

Já na concepção de *leitura e escrita*, o Caderno da PNA compreende o primeiro como “fluência em leitura oral, que é a habilidade de ler um texto com velocidade, precisão e prosódia” (Brasil, 2019, p. 33) e o segundo como “produção de escrita, que diz respeito tanto à habilidade de escrever palavras, quanto à de produzir textos” (Brasil, 2019, p. 34). O Compromisso trata a leitura e a escrita de forma diferente, sendo compreendidos como “desenvolver a capacidade de produzir e compreender textos orais e escritos, com diferentes finalidades” (Brasil, 2023, p. 17), e a escrita é abordada como o aprendizado de “como funciona o sistema de escrita alfabético e quais são as regras fundamentais da ortografia definidas socialmente para o uso competente da língua escrita” (Brasil, 2023, p. 16).

Percebem-se diferenças conceituais importantes: na PNA a fluência leitora é colocada como um desempenho de proficiência, preocupando-se com resultados de avaliações que

analisam a velocidade, precisão e prosódia (Santos; Santos; Pinheiro, 2020), já no Compromisso a compreensão do que se lê e produz é o foco da alfabetização, assim como as diferentes finalidades do texto, considerando-se os usos sociais (letramento).

Na escrita, a PNA entende que existem níveis de produção, partindo das palavras (a escrita reforça a consciência e instrução fônica) e depois produções maiores (entendimento de diferentes tipologias e gêneros textuais), ignorando a necessidade de familiarização com diversos gêneros para que o estudante se torne um “bom escritor” e foca no automatismo da escrita de palavras isoladas (Morais, 2019). Já o Compromisso focaliza a compreensão do sistema de escrita para o uso competente da língua escrita.

Para além das definições já trazidas, é importante analisar também dois conceitos que são apresentados na PNA e que podem ser entendidos como parte essencial dos princípios da política e que estão intimamente relacionados às concepções de alfabetização, leitura e escrita adotadas: a consciência fonêmica e a instrução fônica sistemática. No Caderno da PNA, a consciência fonêmica é um dos componentes da alfabetização, sendo caracterizada como “conhecimento consciente das menores fonológicas da fala (fonemas) e a capacidade manipulá-las intencionalmente. Para desenvolver a consciência fonêmica, é necessário um ensino intencional e sistematizado [...]” (Brasil, 2019, p. 33).

A instrução fonêmica sistemática, também reconhecida como um dos componentes da alfabetização, “leva a criança aprender as relações entre as letras (grafemas) e os menores sons da fala (fonemas).[...] criado para designar o conhecimento simplificado da fonologia e fonética usado para ensinar a ler e a escrever” (Brasil, 2019, p. 33).

A capacidade fonológica é defendida por autores como Soares (2024) e Moraes (2019), como uma habilidade facilitadora da alfabetização que, se trabalhada de uma forma significativa, como por exemplo em jogos, cria condições propícias para a apropriação do sistema alfabético. Porém, a abordagem da PNA é problemática, uma vez que prioriza o ensino sistemático das menores unidades da fala, fazendo com que a política reduza a alfabetização a um treino de habilidades isoladas, que Moraes (2019) explica se tratar de uma perspectiva associacionista, tratando a criança como receptora e reprodutora de informações prontas. Essa abordagem se distancia da concepção de alfabetizar letrando, pois desconsidera a inserção da criança nas práticas sociais e usos reais da escrita, tratando o código como um fim em si mesmo.

Soares (2024) explica que tanto os métodos sintéticos quanto os analíticos focam a aprendizagem do sistema alfabético-ortográfico da escrita. O domínio do sistema de escrita,

nesta concepção, é considerado “condição e pré-requisito para que a criança desenvolva habilidades de uso da leitura e da escrita” (Soares, 2024, p. 19) e após essa etapa são estabelecidos alguns “complementos: ler textos, livros, escrever histórias, cartas” (Soares, 2024, p. 19). Em outras palavras, a utilização desses métodos separam alfabetização e letramento, sendo que para ler e produzir textos seria necessário aprender primeiro a ler e escrever, perspectiva que se distancia do que é defendido no presente trabalho.

Levando em consideração todo o exposto, evidenciam-se grandes distanciamentos entre as duas políticas, sendo o principal o caráter norteador dos documentos: ao passo que a PNA estipula, delimita e estrutura práticas e concepções (baseadas nas ciências cognitivas), o Compromisso volta-se para a autonomia e liberdade pedagógica dos professores e escolas. Nesse sentido, entende-se que a PNA fere os Princípios do Ensino presentes na Constituição Federal (1988), que garantem aos estudantes, professores e escolas a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar pensamentos e o saber, assim como o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, portanto a utilização de diferentes métodos e abordagens de ensino, sem a imposição de um modelo único.

Em contraponto a este modelo, o Compromisso se propõe a garantir os direitos estabelecidos na Constituição Federal e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). A nova política tenta resgatar concepções anteriores à PNA, assumindo um compromisso social de melhorar o processo de alfabetização nas escolas públicas, por meio da pluralidade e diversidade de fenômenos sociais e culturais que estão presentes no trabalho pedagógico.

Apesar dos grandes distanciamentos, podemos pontuar como aproximações a consideração da alfabetização como um direito, seja para a concretização de “trajetórias escolares bem sucedidas” (Brasil, 2023), seja pela condição de “exercício pleno da cidadania” (Brasil, 2019), bem como o princípio do fortalecimento de cooperação entre os entes federativos a partir da previsão da adesão voluntária às Políticas, através de programas e ações, uma característica essencial na concretização da melhoria da qualidade da alfabetização.

3.2 Público-alvo: foco e grupos prioritários das políticas

Essa categoria pretende analisar tanto os grupos que são considerados como o foco das políticas quanto os agentes envolvidos na concretização das mesmas.

A PNA estabelece as crianças da primeira infância e alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental como grupos prioritários, e também menciona alunos que apresentam desempenho insatisfatório de alfabetização, alunos da EJA, jovens e adultos sem matrícula no ensino formal e das modalidades especializadas da educação (Educação Profissional e Tecnológica, Educação Especial, EJA, Educação Indígena, Educação do Campo e Educação Quilombola), como público-alvo. De forma complementar, destaca os agentes envolvidos: professores alfabetizadores, da Educação Infantil, da Rede Básica e das diferentes modalidades da educação, assim como gestores escolares, dirigentes de redes públicas de ensino, instituições de ensino e as famílias.

Apesar de não constar no Compromisso um capítulo, seção ou artigo específico para o público-alvo, é possível compreender que as crianças da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e alunos matriculados nas diferentes modalidades da educação são os principais focos. Para isso, os agentes seriam os professores alfabetizadores, da Educação Infantil e da Educação Básica, assim como os gestores escolares. De forma complementar, o documento trata sobre a implementação de ações complementares para a: EJA, Educação Especial, Educação Bilíngue para surdos, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena e Educação Escolar Quilombola.

Observando a categoria, tratam-se de público-alvos semelhantes, mas nas entrelinhas podemos observar diferenças consideráveis: a PNA insere a educação infantil como um grupo prioritário, aliada à responsabilização familiar no processo de alfabetização, enquanto o Compromisso trata as especificidades das modalidades de ensino, garantindo a efetivação do que é estabelecido pela Constituição Federal e pela LDB.

Primeiramente, faz-se necessário refletir sobre a presença da alfabetização e letramento na educação infantil e como ela é abordada em cada documento. Nas palavras de Soares:

colocar em dúvida a possibilidade de alfabetização e letramento nas instituições de educação infantil é desconsiderar que a criança já chega a ela em pleno processo de alfabetização e letramento: é desconsiderar o contexto cultural em que a criança está imersa fora das paredes da instituição, é rejeitar o que ela já traz de conceitos e conhecimentos, é ignorar o interesse que ela tem por ampliar seu convívio com a escrita. (Soares, 2024, p.139).

Portanto, não podemos ignorar a alfabetização e letramento na educação infantil, mas também é importante a discussão sobre o que se entende pelos dois conceitos. A autora

explica que o acesso inicial à leitura e à escrita não se reduz ao aprender a ler e escrever, devendo ser considerado como algo integrado ao acesso ao mundo da escrita: o aprender a fazer uso da leitura e da escrita, por meio da introdução a diferentes gêneros textuais, diferentes portadores de textos, reflexões sobre o objetivo de cada gênero, o leitor a que se destina e o modo específico de ler cada gênero textual.

Como supracitado na categoria anterior, Soares (2024) e Moraes (2019) reforçam a ideia de que a consciência fonológica é uma importante ferramenta no processo de aprendizagem da leitura e da escrita, uma vez que cria condições propícias para a apropriação do sistema alfabético. Porém, o ensino massante e mecanizado se desencontra do propósito de desenvolver a alfabetização e o letramento, formando cidadãos que apenas sabem codificar e decodificar. A ideia é que as práticas escolares não gerem uma visão parcial e distorcida do mundo da escrita e, para isso, alfabetização e letramento devem ser desenvolvidos de forma indissociável, por meio de estratégias de aproximação com os usos sociais de diferentes gêneros textuais.

A inclusão da Educação Infantil como público prioritário na PNA não é neutra, mas sim uma estratégia de antecipação do processo de alfabetização. Ao focar no ensino sistemático da relação grafema-fonema, a PNA transforma essa etapa da educação, que deveria ser de exploração dos múltiplos letramentos em práticas sociais, para um período preparatório:

Não se deve deixar de ressaltar para isso a importância da educação infantil, sobretudo da etapa pré-escolar, em que se deve enfatizar as habilidades e atitudes que predizem um bom rendimento na aprendizagem da leitura e da escrita (Brasil, 2019, p. 32).

A palavra rendimento significa desempenho acadêmico, e seguindo o que o próprio decreto propõe, logo entende-se que o rendimento está voltado ao ensino consistente e sistemático da consciência fonêmica, objetivando a alfabetização das crianças da educação infantil, para alcançar bons resultados nos anos iniciais do ensino fundamental.

Viedes, Sousa e Aranda (2019) pontuam que a não consideração da aprendizagem do sistema de escrita como algo processual e conceitual na PNA acarretou na antecipação do período em que se espera que a criança esteja alfabetizada. A justificativa para a antecipação, que antes era até o 3º ano e com a PNA passou para o 1º ano, é de que as "crianças mais pobres" muitas vezes não tem em casa o estímulo para a prática da literacia emergente.

A literacia emergente, 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). Esse processo considerado pelas ciências cognitivas como determinante na trajetória escolar, vinculado à literacia familiar, que é definida como “conjunto de práticas e experiências relacionadas com a linguagem, a leitura e a escrita, as quais a criança vivencia com seus pais ou cuidadores” (Brasil, 2019, p. 23), sendo a leitura partilhada de histórias destacada como a prática mais impactante no futuro escolar.

Nesse sentido, a própria política se contraria: reconhece que as diferenças de níveis socioeconômicos influenciam em experiências de leitura e escrita e, ao mesmo tempo, coloca a família como um agente que deve desenvolver a literacia familiar, desconsiderando os mais diferentes contextos em que as crianças estão inseridas: muitas vezes, as famílias que não tem acesso a livros e cujos familiares não são alfabetizados. Ao ser mencionada constantemente como um agente fundamental, cria-se uma ideia de “corresponsabilização” (Araujo, 2023, p. 12) e a família torna-se a grande responsável pelo sucesso ou fracasso das crianças.

Portanto, a questão não é o acesso à cultura letrada, mas a forma como esta é abordada pela política. Reconhecemos os benefícios da inserção na cultura letrada desde cedo, principalmente a partir de práticas de leitura de histórias, como forma de desenvolver a imaginação, a oralidade, ampliação do vocabulário, entre outros, e defendemos as oportunidades de aprendizagem da leitura e da escrita por meio de práticas de letramento, que começam na educação infantil: a presença de textos de diferentes gêneros, através de leitura, contação de histórias e atividades de interpretação e compreensão desses textos.

O questionamento que se coloca é que essa inserção à cultura letrada deve ser garantida pela escola, como um direito de todas as crianças, independentemente de suas condições sociais ou familiares. E ainda, que esse acesso deve ser promovido através de situações de uso da leitura e da escrita, de forma significativa e contextualizada, e não como uma forma de preparo ou treinamento para os demais anos de escolaridade.

De forma indireta, a PNA coloca a família como um agente de grande responsabilidade no processo de alfabetização, através da “promoção de práticas de literacia familiar”. Em nossa perspectiva, é fundamental um trabalho colaborativo entre família, professores, escolas, redes de ensino e poder público, porém, a responsabilidade pela educação formal pertence a este último. Além do mais, essa corresponsabilização da família acaba por diminuir a importância do conhecimento pedagógico e profissional da escola, como se uma pessoa sem formação adequada fosse capaz de alfabetizar (Araujo, 2023). Toda essa

construção reforça a ideologia neoliberal de enfraquecimento do setor público, que divide as responsabilidades do Estado entre a sociedade e instituições privadas.

3.3 Formação inicial e continuada dos docentes

Essa categoria aborda aspectos sobre a formação docente como meio do desenvolvimento da alfabetização e conseqüentemente das políticas estabelecidas.

A PNA explicita que serão estimuladas formações iniciais e continuadas para os profissionais da Educação Infantil e do Anos Iniciais do Ensino Fundamental, que contemplem o ensino de ciências cognitivas e suas aplicações no processo de ensino e aprendizagem, com ênfase nos conhecimentos linguísticos e de metodologias do ensino de Língua Portuguesa e Matemática. De forma complementar, propõe a capacitação para a utilização de materiais que serão desenvolvidos com base em “fundamentos científicos em literacia emergente, alfabetização e numeracia”. Aliado a esse processo, também podem ser consideradas estratégias na formação docente a produção e disseminação de sínteses de evidências científicas e de boas práticas de alfabetização, literacia e numeracia, assim como o incentivo à formação de gestores para dar suporte adequado aos professores.

Em contrapartida, o Compromisso apresenta a formação dos profissionais da educação como um eixo estruturante para a implementação da política, indicando a responsabilidade do Ministério da Educação na elaboração de diretrizes e orientações e a oferta de assistência técnica e financeira para a estrutura e implementação de ações de formação focadas na melhoria de práticas pedagógicas e de gestão escolar.

Neste aspecto, podemos observar um distanciamento entre as duas políticas: enquanto a PNA impõe sua concepção de alfabetização, por meio dos cursos de formação inicial e continuada voltados para a inserção do ensino das ciências cognitivas e sua aplicação nos processos de ensino e aprendizagem, o Compromisso busca a melhoria das práticas pedagógicas, reconhecendo que as ações de formação devem ser articuladas “nos princípios éticos, políticos, estéticos e pedagógicos que orientam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica” (Brasil, 2023, p. 13).

De acordo com Signorelli e Silva (2023), a concepção de formação docente presente na PNA está implícita, porém ela não condiz com as evidências científicas existentes sobre a temática, nas quais muitos pesquisadores, como Nóvoa (2017) e Cruz (2007), consideram que os docentes devem ser vistos como atores principais na formulação das políticas públicas

voltadas para a educação. Ao ler a PNA, Signorelli e Silva (2023), chegam à conclusão de que os docentes são vistos como meros executores das ações pensadas por especialistas, visto que é mencionado “[...] ações de capacitação de professores para o uso desses materiais na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental” (Brasil, 2019, p. 53).

Aliadas às ações de capacitação para o uso de materiais específicos, a PNA estabelece que serão estimuladas “etapas de formação inicial e continuada de professores da educação infantil e professores dos anos iniciais do ensino fundamental que contemplem o ensino de ciências cognitivas e suas aplicações nos processos de ensino e aprendizagem” (Brasil, 2019, p. 53). Entende-se por esta afirmação que há uma concepção tecnicista de formação docente, que desconsidera o papel do professor e reduz sua prática à reprodução de metodologias e à aplicação de materiais didáticos, pensados como principal instrumento de ensino.

A PNA, portanto, desvaloriza e secundariza o papel dos profissionais da educação: sufoca a autonomia na decisão sobre como ensinar, devido à imposição de matérias e formação voltada para as ciências cognitivas, e desvaloriza os diferentes sujeitos presentes nas salas de aula, que tem formas diversificadas de aprender e que pertencem a meios sociais e culturais distintos.

Esses fatores podem também ser compreendidos como um processo de mercantilização da educação, tanto pelo incentivo à elaboração de materiais didáticos, produção e edição de livros que considerem as ciências cognitivas como fundamento, quanto pelo fortalecimento de parcerias entre as redes públicas de ensino com instituições privadas voltadas à educação. Segundo Signorelli e Silva (2023), a mercantilização na PNA se revela ao propor a elaboração do material de ensino, por intermédio de grupos privados interessados em sua comercialização, fato que ocorre especialmente em governos neoliberais. Podemos trazer como exemplos de instituições relacionadas às propostas evidenciadas no documento o Instituto Alfa e Beto e a Associação Bem Comum que, além de materiais, oferecem cursos de formação destinados à aplicabilidade de materiais padronizados e estruturados, colocando o professor como um mero executor e aplicador de uma metodologia que não é discutida, mas sim imposta (ABAlf - Associação Brasileira de Alfabetização, 2025).

Por outro caminho, o Compromisso trata a formação docente como um eixo estruturante para a implementação de programas e ações voltados à alfabetização, destacando a importância desses sujeitos na concretização da melhoria de práticas pedagógicas, o que não indica a necessidade de acumulações de cursos ou no treinamento de técnicas de alfabetização, como preconiza a PNA, mas abre espaço para que cada localidade considere

suas diversas realidades e vivências em sala de aula, dialogando com os princípios estabelecidos.

No documento Orientações para a Formulação e Implementação de Estratégias de Formação Continuada no Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, observamos a proposição de nove premissas orientadoras das ações de formação, dentre elas destacam-se: a interpretação do processo de formação do professor “como parte integrante de um conjunto de políticas destinadas à sua valorização e a fomentar e fortalecer seu desenvolvimento profissional”; reconhecimento do engajamento ético, político e estético dos docentes nos programas e ações de formação como fator para sua efetividade; fomentar o acesso ao conhecimento científico e “situar o processo de formação de educadores em uma perspectiva orientada pela lógica da ação crítica e reflexiva sobre a própria prática e da tematização informada e subsidiada por conhecimentos teóricos-metodológicos do campo da didática da alfabetização” (Brasil, 2023, p. 12).

A valorização dos docentes e de seus saberes, assim como a continuidade na formação, é um investimento na qualidade e na disseminação de boas práticas, beneficiando o processo de ensino e aprendizagem, aspecto observado em outro eixo estruturante do Compromisso – Reconhecimento e compartilhamento de boas práticas – que dialoga com a formação docente e com a perspectiva de Nóvoa (2011). O autor aponta que a formação continuada necessita ser construída a partir de dispositivos que considerem as “necessidades das pessoas e da profissão, investindo na construção de redes de trabalho colectivo, de modo que sejam o suporte de práticas de formação baseadas na partilha e no diálogo profissional” (Nóvoa, 2011, p. 9 apud Signorelli; Silva, 2023, p. 11).

Apesar dos grandes distanciamentos nos paradigmas da formação de professores, é importante considerar que há pequenas aproximações nessa categoria: foco na formação inicial e continuada de professores da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e a ausência de articulação de parcerias com as Universidades. Em relação ao primeiro aspecto, a formação desses profissionais é essencial para a concretização das finalidades e objetivos estabelecidos pelos decretos, uma vez que é pela capacitação profissional que a implementação das políticas torna-se mais efetiva. Conforme ressaltado pelo documento Orientações para a Formulação e Implementação de Estratégias de Formação Continuada no Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, o Escritório Regional de Educação para América Latina e Caribe (ORELAC) vinculado à UNESCO, discutiu no Projeto Regional de Educação para América Latina e Caribe (PRELAC) que os docentes são

fundamentais para assegurar o direito à educação e também na efetivação e melhoria das políticas públicas (UNESCO/ORELAC, 2002 apud Brasil, 2023).

Em relação ao segundo aspecto, tem-se um movimento de afastamento das Universidades, que é bastante evidente na PNA pela desqualificação das pesquisas realizadas no Brasil e a desconsideração dos estudos acadêmicos sobre alfabetização realizados pelas universidades. Já no Compromisso, esse distanciamento pode ser observado na ausência de uma articulação explícita com as universidades para as ações de capacitação, resultando que ambas as políticas não demonstram aproximações e nem citam articulações com as principais instituições de pesquisas no país, o que poderia ampliar as oportunidades de formação dos docentes e melhoria nas práticas pedagógicas, a fim de se alcançarem os objetivos pretendidos.

3.4 Formas de implementação e monitoramento

Nesta seção será abordada a implementação de cada uma das políticas e suas formas de monitoramento. Devido à grande quantidade de elementos relacionados a estes aspectos, foram selecionadas duas categorias para estabelecermos aproximações e distanciamentos entre as políticas, que estão organizadas na seguinte tabela:

Tabela 4 - Categorias de análise da implementação da PNA e do Compromisso

Categorias	PNA	COMPROMISSO
Monitoramento e avaliação	Incentivo à elaboração e à validação de instrumentos de avaliação e diagnóstico.	Articulação entre os sistemas de avaliação da aprendizagem, para o apoio nas decisões de gestão no âmbito da rede de ensino, da escola e do processo de ensino-aprendizagem e disponibilização de instrumentos diversificados de avaliação da aprendizagem dos estudantes.
Materiais didáticos e recursos pedagógicos	Desenvolvimento de materiais didáticos-pedagógicos cientificamente fundamentados para a literacia emergente, alfabetização e numeracia; Incentivo à produção e edição de livros de literatura para diferentes níveis de literacia; Desenvolvimento de materiais didáticos-pedagógicos específicos para a alfabetização de jovens e adultos.	Assistência técnica e financeira, sendo responsabilidade do MEC, para a disponibilização de materiais didáticos, recursos pedagógicos e melhoria na infraestrutura escolar

Fonte: elaborado pela autora

Uma das categorias selecionadas é a avaliação, que assume um papel importante na implementação das duas Políticas, uma vez que é preciso realizar o monitoramento e avaliar a aprendizagem dos estudantes.

O estabelecimento dos instrumentos de avaliação e monitoramento na PNA tem como objetivo “ “[...] eficácia no uso dos recursos públicos [...]” (Brasil, 2019, p. 45), logo percebe-se o caráter instrumental, diagnóstico e mensurável no estabelecimento de mecanismos de avaliação:

I) avaliação de eficiência, eficácia e efetividade de programas e ações; II) incentivo à difusão de análises devolutivas de avaliações externas e seu uso no processo de ensino e aprendizagem; III) desenvolvimento de indicadores para avaliar a eficácia escolar na alfabetização; IV) desenvolvimento de influência em leitura oral e proficiência em escrita; e V) incentivo ao desenvolvimento de pesquisas acadêmicas para avaliar programas e ações da política. (Brasil, 2019, p. 45).

De forma mais complexa, o Compromisso estabelece quais instrumentos avaliativos serão utilizados e quem os coordena: I) avaliação periódica de leitura, coordenada pelas redes municipais e estaduais com apoio do MEC; II) avaliação periódica de língua portuguesa e matemática, também coordenada pelas redes municipais e estaduais com apoio do MEC; III) avaliação estadual de língua portuguesa e matemática, realizada pelas redes municipais e estaduais e integradas em sistemas estaduais de avaliação e; IV) Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), aplicada pelo Inep.

Para além do estabelecimento dos instrumentos, o Compromisso também se preocupa em indicar o que será feito com os resultados: tanto o item I como o item II destinam-se para o monitoramento do processo de alfabetização dos estudantes e ao aperfeiçoamento do processo de ensino e aprendizagem; o item III fornece subsídios para a evolução contínua das políticas de alfabetização, da gestão das escolas e das práticas pedagógicas, neste caso, com foco em melhorar resultados e reduzir desigualdades de aprendizagem; e por último, os resultados obtidos, conforme o item IV, serão considerados nos diagnósticos das desigualdades e da qualidade da Educação Básica em escala nacional, oferecendo subsídios para o monitoramento e aprimoramento das políticas voltadas para alfabetização.

O Compromisso ainda destaca como competência do Inep, a articulação entre Estados, Distrito Federal e Municípios, para que o Saeb e os sistemas estaduais de avaliação estejam organizados de forma complementar no processo de avaliação da qualidade da alfabetização. Ao Ministério da Educação é atribuída a responsabilidade de definir em qual nível o estudante será considerado alfabetizado.

Ainda em relação à avaliação, autores como Chirinéa e Brandão (2015), pesquisaram acerca de como a qualidade da educação básica tem sido legitimada por avaliações externas e divulgada pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Os autores afirmam que, segundo alguns teóricos, a busca pela qualificação da escola está relacionada à reestruturação capitalista e à lógica da produtividade, com o objetivo de formar cidadãos capazes de atender as necessidades do mercado. Portanto, a qualidade está muito mais ligada ao desenvolvimento econômico do país e sua inserção no grupo de países desenvolvidos, do que a consolidação do direito do cidadão em exercer sua participação política e social. Segundo essa lógica, as avaliações externas legitimam a qualidade nos processos educativos, pois funcionam como “instrumento de medida, adequação e controle dos sistemas educativos, passando a orientar políticas públicas na área da educação.” (Souza, 1997 apud Chirinéa; Brandão, 2015, p. 464).

Nesse sentido, a gestão da escola pública, para se adequar às novas demandas, passa a aplicar uma perspectiva neoliberal e nos modelos de gestão privada, “[...] cujos parâmetros de eficiência, eficácia e produtividade, originários da economia de mercado e internalizados pelos sistemas escolas, são os grandes fatores considerados como qualitativos nos processos educativos.” (Chirinéa; Brandão, 2015, p. 465).

Apesar de ambas as políticas utilizarem as avaliações externas para o monitoramento do ensino e aprendizagem da alfabetização, observa-se que no Compromisso os instrumentos de avaliação não deixam de aplicar a ideia de mercantilização da educação e da avaliação como medida de qualidade de ensino, porém é estabelecido o que se pretende com cada um dos resultados obtidos.

No Caderno da PNA, podemos observar, segundo Mortatti (2013), a lógica da utilização dos resultados das avaliações externas tanto para a compreensão da realidade quanto sua comparação com realidades de outros países desenvolvidos:

A maioria dos países que melhoraram a alfabetização nas últimas décadas fundamentaram suas políticas públicas nas evidências mais atuais das ciências cognitivas, em especial da ciência cognitiva da leitura (ACADEMIA BRASILEIRA DE CIÊNCIAS, 2011). Essa área do conhecimento apresenta um conjunto de evidências mais vigorosas sobre como as pessoas aprendem a ler e a escrever e como é possível ensiná-las de modo mais eficaz (SNOWLING; HULME, 2013).
[...] Apesar dos dados e das evidências trazidos pelos relatórios e documentos citados, as políticas para a alfabetização no Brasil, em âmbito nacional, continuam a ignorá-los em grande parte. Por essa razão a PNA se propõe a assumir e a difundir tais contribuições, ora aprimoradas pelas evidências científicas mais recentes. E uma das mais importantes consiste em adotar um conceito claro e objetivo de alfabetização (Brasil, 2019, p. 16-17).

Desconsideram-se as especificidades e pluralidades de culturas que o território brasileiro apresenta e pensa exclusivamente na replicação de políticas consideradas exitosas, que de acordo com o Caderno da PNA têm sido ignoradas e por essa razão propõe-se aplicar essas contribuições, com o objetivo de melhorar os índices de desempenho.

Ademais, os termos “eficiência”, “eficácia” e “efetividade” presentes na PNA, contribuem para entendermos que os resultados de desempenhos das avaliações são norteadores de políticas de melhoria da qualidade e também contribuem para que os conteúdos das avaliações tornem-se do currículo oficial, nesse caminho, os professores passam a ensinar os conteúdos escolares que são contemplados em testes, treinando os alunos para que tenham bons resultados, ação, muitas vezes, incentivada pela própria equipe gestora, que busca atingir o que é estabelecido nos medidores.

Já em relação aos materiais didáticos e recursos pedagógicos, tanto o Compromisso quanto a PNA reconhecem a infraestrutura escolar no processo de alfabetização como algo importante para a implementação de ações e programas.

De acordo com o dicionário online Michaelis, os recursos pedagógicos podem ser compreendidos como as ferramentas e estratégias que o professor utiliza para facilitar o processo de ensino e aprendizagem, como jogos educacionais, recursos visuais e audiovisuais, recursos táteis e manipuláveis e recursos digitais e interativos (Michaelis, 2025). Já os materiais didáticos são os conjuntos de objetos indispensáveis ao desempenho de certas atividades que favorecem a aprendizagem (Michaelis, 2025), ou seja, suportes que contêm o que vai ser trabalhado em aula, como os livros didáticos e apostilas, livros de literatura e materiais de papelaria e específicos por disciplinas. Por fim, os equipamentos são o conjunto de instrumentos e instalações necessários para um trabalho, nesse caso dão suporte à utilização dos recursos pedagógicos e dos materiais, como o mobiliário (carteira, armário, estantes), equipamentos eletrônicos (computadores, caixas de som, projetor), acesso à internet e equipamentos de laboratório (Michaelis, 2025).

A partir das definições apresentadas, cada uma das políticas estabelece o que considera como importante para a concretização da implementação através de materiais didáticos e recursos pedagógicos. De acordo com a tabela, podemos analisar que o Compromisso aponta como competência do MEC apoiar na assistência financeira, para a melhoria da qualidade da infraestrutura pedagógica, através de materiais didáticos que preservem a pluralidade de métodos pedagógicos, recursos pedagógicos e equipamentos para a implementação de programas de alfabetização, buscando a contribuição da elevação da qualidade do processo de alfabetização.

Seguindo uma lógica diferente, a PNA determina que a produção e edição de livros devem ser incentivadas para contemplar os diferentes níveis de literacia existentes, assim como o desenvolvimento de materiais didáticos deve ser cientificamente fundamentados para a literacia emergente, alfabetização e numeracia. É retomada a questão das “evidências científicas integradas às ciências cognitivas” (Brasil, 2019) na elaboração de materiais didáticos e na formação docente. Segundo Costa e Marcomini (2021), essa política deixa de lado a perspectiva conciliatória de pluralidade conceituais e metodológicas já abordadas na alfabetização:

[...] ainda que a adesão entre os Estados, Distrito Federal e Municípios seja voluntária, a imposição de um método pedagógico específico e condicionar sua adoção à assistência federal é um assunto polêmico já que o método escolhido não é um consenso entre especialistas em alfabetização. (Costa; Marcomini, 2021, p. 105).

Portanto, ao mesmo tempo que aproximações são observadas, também podemos analisar divergências na estruturação e nas formas de concretização dessas políticas. O Compromisso apresenta um modelo sistêmico, organizado em eixos estruturantes, que tem como objetivo a concretização das estratégias estabelecidas e fortalecer o regime de colaboração entre os entes federativos e os seus sistemas de ensino. Esse modelo de organização e a forma como foi estabelecido no decreto, busca estabelecer quais os órgãos responsáveis e o que precisa ser realizado para que cada eixo funcione. É na própria elaboração dos eixos que percebemos as principais diferenças e destacamos alguns pontos que se distanciam da PNA, como a necessidade do reconhecimento e compartilhamento de boas práticas, a diversificação dos instrumentos de avaliação e a criação do Comitê Estratégico Nacional do Compromisso (Cenac), que tem como finalidade a realização da governança sistêmica e colaboração com a formulação e a pactuação de esforços de implementação de políticas, programas e ações para a garantia do direito à alfabetização.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo analisar a Política Nacional de Alfabetização e o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, desdobrando-se nos objetivos de comparar e discutir aproximações e distanciamentos entre as duas políticas a partir da comparação entre as concepções de alfabetização, letramento, leitura e escrita. Buscou-se responder a seguinte questão: “quais as aproximações e distanciamentos entre a Política Nacional de Alfabetização de 2019 e o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada de 2023, em relação às concepções de alfabetização, letramento, leitura e escrita?”

A análise revelou que a PNA representou um retrocesso em relação aos debates acadêmicos nacionais, mostrando-se um política antidemocrática e autoritária. Sua elaboração desconsiderou as pesquisas e publicações de autores nacionais sobre alfabetização, assim como as discussões recentes sobre letramento, deixando de lado a participação da sociedade.

A imposição do decreto revelou um alinhamento com práticas internacionais, seja pela aplicação de avaliações mensuráveis, adoção de políticas internacionais, ou ainda a inserção de termos internacionais, como “literacia”, sem considerar as especificidades e singularidades do Brasil.

A PNA parte da “Ciência Cognitiva da Leitura” para conceituar alfabetização, reduzindo seu conceito a apenas codificação e decodificação da língua, propondo a aplicação de um único método para alfabetizar (método fônico) as crianças do país. Durante todo o decreto e o Caderno, fica evidente que as ciências cognitivas devem ser aplicadas em materiais didáticos e inseridas em cursos de formação inicial e continuada, de forma que o docente passe a aplicá-las em sala e saiba utilizar os materiais que defendem essa concepção. Portanto, o docente é posicionado como executor de um método e a família entra em cena para dividir com a escola as responsabilidades do processo de alfabetização, bem como o fracasso caso seu sucesso não seja atingido.

Em oposição, o estabelecimento do Compromisso em 2023 representa uma tentativa de retomar o diálogo com a população, docentes e pesquisadores brasileiros da área da educação. Ao resgatar princípios como o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, respeita a autonomia pedagógica do professor e das instituições de ensino, da mesma forma que respeita a liberdade, tolerância e defende a valorização da diversidade, entendendo as especificidades que permeiam nosso país.

Ao tratar a alfabetização como um processo discursivo, reavê que o mundo é constituído por múltiplos letramentos e constituído por práticas sociais de leitura e escrita, logo um processo cercado de complexidade. Essa perspectiva dialoga com as concepções adotadas neste trabalho, que trazem em como referenciais autores como Soares (2024), Mortatti (2006; 2008), Bunzen (2019) e Cerdas (2022).

Constata-se que as rupturas presentes entre os dois marcos legais não são meramente terminológicas, mas evidenciam o quanto a alfabetização é um território em disputa, tanto política quanto ideológica. A ausência de uma Política Nacional de Alfabetização de longo prazo, estabelecida como uma política de estado e não de governo, implica em alternâncias bruscas de concepções: antes tinha-se uma visão social-discursiva, que foi redirecionada para uma visão técnica e fônica (2019) e que agora volta para uma visão social-discursiva. Esse movimento, na área da educação, representa a conhecida metáfora da “curvatura da vara” para mostrar “a tendência ao raciocínio alternativo: ou isto ou aquilo; se isto, então não aquilo” (Soares, 2024, p. 41).

Portanto, faz-se necessário pensar no fortalecimento de Políticas Nacionais de Alfabetização que estejam comprometidas com o processo de ensino da leitura e da escrita como forma de transformação social, superando os índices de analfabetismo que ainda persistem em nosso país. Estudos teóricos e discussões acerca da alfabetização, de acordo com Soares (2024), têm mostrado a urgência e necessidade de se determinar o que é a qualidade na alfabetização, estabelecendo as propriedades, os atributos e as condições que devem caracterizar o processo de aprendizagem da leitura e escrita na escola.

Conclui-se que as dificuldades e as práticas em sala de aula não são um fenômeno isolado, mas um reflexo direto das disputas ideológicas e políticas que definem as políticas públicas de alfabetização. A partir deste estudo, pudemos concluir que a prática pedagógica nunca é neutra, estando sempre ancorada em um projeto de sociedade. As conclusões alcançadas neste trabalho, portanto, partem da análise dos decretos, mas servem de base para futuras investigações que se mostram necessárias, como a análise da implementação do Compromisso (2023) e de seus impactos reais nas salas de aula das redes públicas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABAlf - ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ALFABETIZAÇÃO. **ABAlf Live: Dia mundial da alfabetização** - “Políticas de alfabetização: relação público x privado”. YouTube, 10 set. 2025, 1 h 23 min 20 s. Disponível em: <https://www.youtube.com/live/acD-2s9cIaE?si=nzNTeiUcGnqdR7WG>. Acesso em: 02 nov. 2025.

ANDRADE, Maria José Netto; GUIMARÃES, Betânia Maria Monteiro; DAMIANO, Gilberto Aparecido. A Pesquisa Bibliográfica. In: _____(Org.). **Metodologia de Pesquisa em Educação**. São João Del-Rei: UFSJ, 2011. p. 27-47.

ARAUJO, Viviane Patricia Colloca. Mapeamento das políticas públicas nacionais de alfabetização no Brasil. **Educação, Escola & Sociedade**, Montes Claros, v. 18, n. 20, p. 1-20, 2023. Disponível em: <https://www.periodicos.unimontes.br/index.php/rees/article/view/7315>. Acesso em: 08 nov. 2025.

AXER, Bonnie; DIAS, Jade Juliane; DRUMMOND, Rosalva de Cássia Rita. Alfabetização e cultura: por possibilidades outras de significação dos processos de aprendizagem da leitura e da escrita. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 40, e 93101, p. 1-18, 2024. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/93101>. Acesso em: 08 nov. 2025.

BOTO, Carlota. **Entrevista Carlota Boto: entre o político e o pedagógico**, 2019. Disponível em: <https://www.cenpec.org.br/tematicas/carlota-boto-alfabetizacao-entre-o-politico-e-o-pedagogo>. Acesso em: 08 nov. 2025.

BRAGAMONTE, Patrícia Luciene de Albuquerque; CRUZ, Amanda Porto da; GONZALEZ, Anderson Luiz; BRASIL, Neffar Jaqueline Azevedo Vieira de Assis. Deslocamentos entre a Política Nacional de Alfabetização e o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. **Anais do V Colóquios de Política e Gestão da Educação**, São Carlos, 2024, p.188-197. Disponível em: <https://www.anaiscpge.ufscar.br/index.php/CPGE/article/view/1144>. Acesso em: 08 nov. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 11.556, de 12 de junho de 2023**. Institui o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. Diário Oficial da União, Brasília, 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/D11556.htm. Acesso em: 24 abr. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019**. Institui a Política Nacional de Alfabetização. Diário Oficial da União, Brasília, 2019. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/Decreto/D9765.htm. Acesso em: 24 abr. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 10 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Caderno da Política Nacional de Alfabetização**. Brasília: MEC, SEALF, 2019. Disponível em:

https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias_1/mec-lanca-caderno-da-politica-nacional-de-alfabetizacao/CADERNO_PNA_FINAL.pdf/view. Acesso em: 24 abr. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações para a Formulação e Implementação Estratégias de Formação Continuada no Compromisso Nacional Criança Alfabetizada**. Brasília, DF: MEC, 2023. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/crianca-alfabetizada/pdf/orientacoes_formacao_continuada.pdf. Acesso em: 27 set. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas e Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Governo Federal lança Compromisso Nacional da Criança Alfabetizada. 12 jun. 2023**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/institucional/governo-federal-lanca-compromisso-nacional-crianca-alfabetizada>. Acesso em 09 out. 2025.

BUNZEN, Clecio. Um breve decálogo sobre o conceito de “literacia” na Política Nacional de Alfabetização (PNA, 2019). **Revista Brasileira de Alfabetização - ABAlf**, Belo Horizonte, v. 1, n. 10, p. 44-51, jul./dez. 2019. Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/352>. Acesso em: 08 nov. 2025.

CARDOSO, Tereza Fachada Levy. As Aulas Régias no Brasil. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (Org.). **Histórias e memória da educação no Brasil**, vol. 1: séculos XVI-XVIII. Petrópolis: Vozes, 2014, p. 179-191.

CERDAS, Luciene. Alfabetizar é mais que ensinar um código: discurso e autoria no ensino da língua. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 48, e 240660, p. 1-19, 2022. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/ep/v48/1517-9702-ep-48-e240660.pdf>. Acesso em: 07 nov. 2025.

CHIRINÉA, Andréia Melanda; BRANDÃO, Carlos da Fonseca. O IDEB como política de regulação do Estado e legitimação da qualidade: em busca de significados. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 87, p. 461-484, abr./jun. 2015. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3995/399541532009.pdf>. Acesso em: 07 nov. 2025.

CHRAIM, Amanda Machado; PEDRALLI, Rosângela. Alfabetização baseada em evidências: a defesa da cientificidade como conveniente para naturalizar o inconveniente? **Revista Brasileira de Educação**, v. 28, e 280029, p. 1-25, 2023. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/v28/1809-449X-rbedu-28-e280029.pdf>. Acesso em: 07 nov. 2025.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). **Cartilha para o uso do Portal de Periódicos da Capes**. Brasília, DF: CAPES, 2018. Disponível em: <https://www.periodicos.capes.gov.br/images/documents/cartilha%20portugues.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2025.

COSTA, Jace Mari; MARCOMINI, Yara de Oliveira. Uma análise do decreto nacional de alfabetização: reflexões acerca do método fônico. **Work. Pap. Linguíst.**, 22(1), Florianópolis, p. 96-120, jan./jul. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/workingpapers/article/view/70954>. Acesso em: 08 nov. 2025.

DIDÁTICO. In: MICHAELIS. **Michaelis Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa**. São Paulo: Editora Melhoramento Ltda., 2025. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=did%C3%A1tico>. Acesso em: 04 out. 2025.

EQUIPAMENTO. In: MICHAELIS. **Michaelis Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa**. São Paulo: Editora Melhoramento Ltda., 2025. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=equipamento>. Acesso em: 04 out. 2025.

HILSDORF, Maria Lucia Spedo. As iniciativas dos republicanos. In: _____. **História da educação brasileira: Leituras**. São Paulo: Cengage Learning, 2017, p. 55-104.

HONORATO, Tony. A Reforma Sampaio Dória: professores, poder e figurações. **Educação & Realidade**, v. 42, n. 4, p. 1279–1302, out. 2017. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rer/v42n4/2175-6236-rer-42-04-01279.pdf>. Acesso em: 29 nov. 2025.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Educação 2022**. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) 2022. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736_informativo.pdf. Acesso em 09 out. 2025.

IBGE: **Alfabetização 2022**. Censo Demográfico 2022: Educação. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/territorio/22321-alfabetizacao.html>. Acesso em 09 out. 2025.

JESUS, Jorge Antonio Lima de. A Política Nacional de Alfabetização aprovada em 2019: impactos para o sistema educacional. **Revista Brasileira de Alfabetização - ABAlf**, n. 18, p. 1-17, 2022. Disponível em: <https://www.revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/571>. Acesso em: 08 nov. 2025.

LIBÂNIO, José Carlos. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de Pesquisa**, v.46, n.159, p.38-62, jan./mar. 2016. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/3572>. Acesso em: 07 nov. 2025.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. ANDRÉ. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986. 99 p.

MARQUES, Bárbara Jessil dos Santos Alves; SEDANO, Luciana. Políticas Públicas de alfabetização no Brasil: uma análise da base teórica adotada. **Revista Linguagem, Educação e Sociedade - LES**, v.27, n.55,p.1-22, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufpi.br/index.php/lingeducoc/article/view/4851>. Acesso em 08 nov. 2025.

MATERIAL. In: MICHAELIS. **Michaelis Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa**. São Paulo: Editora Melhoramento Ltda., 2025. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=material>. Acesso em: 04 out. 2025.

MENARBINI, Andreia; GOMES, Manuel Tavares. O direito das crianças à alfabetização: um desafio na educação brasileira. **Revista de Estudos Aplicados em Educação (REAE)**, v. 4, n. 7, p.3-18, jan./jun. 2019. Disponível em:

https://seer.uscs.edu.br/index.php/revista_estudos_aplicados/pt_BR/article/view/5616. Acesso em: 08 nov. 2025.

MORAIS, Artur Gomes de. Análise crítica da PNA (Política Nacional de Alfabetização) imposta pelo MEC através do decreto em 2019. **Revista Brasileira de Alfabetização - ABAlf**, Belo Horizonte, v. 1, n. 10 (Edição Especial), p. 66-75, jul./dez. 2019. Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/357>. Acesso em: 08 nov. 2025

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. História dos Métodos de Alfabetização no Brasil. **Seminário "Alfabetização e letramento em debate"**, Brasília, p. 1-16, abr. 2006.

Disponível em:

http://www.portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextaalfbbr.pdf.

Acesso em: 08 nov. 2025

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. A “querela dos métodos” de alfabetização no Brasil: contribuições para metodizar o debate. **Revista ACOALFAlp: Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua Portuguesa**, São Paulo, ano 3, n. 5, 2008. Disponível em:

<file:///C:/Users/Administrador/Downloads/sibi,+v3n5a05.pdf>. Acesso em: 08 nov. 2025.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 44, p. 329-410, maio/ago. 2010. Disponível em:

<http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/v15n44/v15n44a09.pdf>. Acesso em: 07. nov. 2025.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Um balanço da “década da alfabetização” no Brasil. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 33, n. 89, p. 15-34, jan.-abr. 2013. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ccedes/a/RthY6QQGrhJjphb6nsm8P8k/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 07 nov. 2025.

NAZAR, Susanna. Brasil tem 10 milhões de analfabetos, apesar da queda na taxa de 2022. **Jornal da USP**, 03 ago. 2023. Disponível em:

<<https://jornal.usp.br/atualidades/brasil-tem-10-milhoes-de-analfabetos-apesar-da-queda-na-ta-xa-em-2022/>>. Acesso em 09 fev. 2025.

PAIVA, José Maria de. Educação Jesuítica no Brasil Colonial. In: LOPES, Eliana Marta Teixeira; FILHO, Luciano Mendes de Faria; VEIGA, Cynthia Greive (Org.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 43-59.

PEDAGÓGICO. In: In: MICHAELIS. **Michaelis Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa**. São Paulo: Editora Melhoramento Ltda., 2025. Disponível em:

<https://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=pedag%C3%B3gico>. Acesso em: 04 out. 2025.

RAMOS, Géssica Priscila. Racionalidade e gerencialismo na política educacional paulista de 1995 a 2014: muito além das conjunturas. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.24, n. 92, p. 546-578, jul./set. 2016. Disponível em:

<http://educa.fcc.org.br/pdf/ensaio/v24n92/1809-4465-ensaio-24-92-0546.pdf>. Acesso em: 07 nov. 2025.

RECURSO. In: MICHAELIS. **Michaelis Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa**. São Paulo: Editora Melhoramento Ltda., 2025. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=recurso>. Acesso em: 04 out. 2025.

SANTOS, Jânio Nunes dos; SANTOS, Adriana Cavalcanti dos; PINHEIRO, Viviane Caline de Souza. Política Nacional de Alfabetização: o foco na literacia e o silenciamento do letramento. **Muiraquitã: Revista de Letras e Humanidades**, UFAC, v. 8, n. 2, p. 167- 180, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/mui/article/view/3673>. Acesso em: 08 nov. 2025.

SCIELO. Critérios, política e procedimentos para a admissão e a permanência de periódicos na Coleção SciELO Brasil. 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/about/criterios-scielo-brasil> Acesso em: 15 jan. 2025.

SIGNORELLI, Gláucia; SILVA, Fernanda Duarte Araújo. A formação docente e a Política Nacional de Alfabetização (PNA): entre perdas e retrocessos. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 17, p. 1-16, e5173008, jan./dez. 2023. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/5173>. Acesso em: 08 nov. 2025.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2024. 192 p.

SOARES, Magda. **Alfabetização: a questão dos métodos**. 1. ed., 8ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2024, 384 p.

SOUSA, José Raul de; SANTOS, Simone Cabral Marinho dos. Análise de conteúdo em pesquisa qualitativa: modo de pensar e de fazer. **Pesquisa e Debate em Educação**, Juiz de Fora: UFJF, v. 10, n. 2, p. 1396 - 1416, jul/dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/RPDE/article/view/31559>. Acesso em: 05 nov. 2025.

SOUZA, Fabiana da Silva Correia; FERREIRA, Andrea Tereza Brito; MORAIS, Artur Gomes. A alfabetização das crianças das classes populares, no Brasil, nos últimos anos: o que promoveram a BNCC e a PNA? Que herança deixam para o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada? **Olhares & Trilhas**, Uberlândia, v. 26, n.2, p. 1- 21, jul/dez. 2024. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/olhases trilhas/article/view/74037>. Acesso em: 08 nov. 2025.

TEIXEIRA, E. C. O papel das políticas públicas no desenvolvimento local e na transformação da realidade. **Revista AATR**, p. 1-11, 2002. Disponível em: https://www.dhnet.org.br/dados/cursos/aatr2/a_pdf/03_aatr_pp_papel.pdf. Acesso em: 18 mar. 2025.

VIEDES, Silvia Cristiane Alfonso; SOUSA, Sandra Novais; ARANDA, Maria Alice De Miranda. A concepção de alfabetização em programas federais: tensões e (in)certezas da Política Nacional De Alfabetização (2016-2019). **Revista de Estudos Aplicados em Educação (REAE)**, v. 4, n. 8, p. 20-35, jul./dez. 2019. Disponível em: https://seer.uscs.edu.br/index.php/revista_estudos_aplicados/pt_BR/article/view/6357. Acesso em: 07 nov. 2025.

