



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

ROSANA APARECIDA MOTTA BARCELLA

**O PNAIC E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORAS
ALFABETIZADORAS: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA**

SÃO CARLOS

2023

ROSANA APARECIDA MOTTA BARCELLA

**O PNAIC E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORAS
ALFABETIZADORAS: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação Profissional em Educação da Universidade Federal de São Carlos, para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Processos Educativos: Linguagens, Currículo e Tecnologias.

Orientadora: Profa. Dra. Heloisa Chalmers Sista

SÃO CARLOS

2023

Dedico este trabalho a todas as mulheres e mães, que, por algum motivo, não puderam realizar seus sonhos. Peço licença a todas para representá-las na realização desta pesquisa.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, pelo sopro de vida, por me estender as mãos nos momentos de angústia, pela paciência e pela misericórdia durante esta caminhada.

A meu irmão mais velho, Jesus Cristo, que deu sua vida por mim na cruz, e sempre intercedeu a meu favor junto ao Pai.

À minha Amiga e Mãe, Virgem Maria, Nossa Senhora Aparecida, que também me carregou em seus braços nos momentos dolorosos da minha caminhada, em um momento de desespero, me ouviu e enviou um anjo, que caminhou ao meu lado até a conclusão dos meus estudos.

A professora Dra. Heloisa Chalmers Sisle, minha orientadora, que mesmo sabendo das minhas dificuldades me acolheu e aceitou construir comigo a presente pesquisa, para o meu crescimento profissional e pessoal, acreditando que de um diamante bruto nasceria uma joia.

A Isabella Natal, meu anjo protetor e irmã na fé, que me mostrou que a universidade era sim, meu lugar por direito.

Ao meu esposo e amigo, que não deixou que eu desistisse desta caminhada e sempre me lembrava que eu tinha que terminar de realizar meu sonho.

Aos meus filhos, Octavio e Julia, por entenderem minha ausência; e à minha nora Ellen, que com paciência sempre me orientava a respeito da tecnologia.

Aos professores, Dr. Alexandre Rodrigo Nishiwaki da Silva, Dra. Caroline Carnielli Biazolli, Dr. Fernando Stanzione Galizia, Dr. Klinger Teodoro Ciríaco, Dra. Luana Costa Almeida, Dra. Maria do Carmo de Sousa e Dra. Wania Tedeschi, que deixaram em mim um pouco dos seus saberes.

Às amigas: Mariane Placeres, que, com sua paciência, sempre me ouvia; Sthefany Sigolo, que sempre dizia “Vai dar tudo certo!”; Rita de Cassia Rosa, que, com seu poder de fada-bruxa, me encantava e não deixava eu desistir; Susana Betoni, com sua alegria me mostrava que valia a pena a vida acadêmica; Vanessa Tais Batista, que me ajudava com as nossas conversas no corredor da escola; Ana Araújo, pessoa incrível e batalhadora; Esleide Rodrigues, a mulher das Leis; Sandra Ferreira Esteves, a menina protetora dos animais; e Patrícia Almeida, que me ensinou a resiliência. Essas são as mulheres que fizeram parte da minha caminhada e estiveram na torcida, sempre com palavras de carinho. Não poderia deixar de agradecer às

gêmeas, filhas da Mariane Placeres (Estela e Cecília), que nos confortaram com seu nascimento durante o mestrado.

À minha comunidade catecumenal e catequistas, que, por meio da oração, me fizeram entender a importância de ter um Deus e chamá-lo Pai.

Aos meus pais e irmãos adotivos, que me deram um lar.

Aos meus irmãos de sangue, que estiveram sempre presentes e rezando por mim.

Às amigas de minha filha, Héryca Roberta Decarli e Ana Julia Mucheroni, que se fizeram presentes quando eu não podia.

Aos meus pais, "in memoriam", que me deram suporte para voar alto.

A Carmem, "in memoriam", que intercedeu por mim junto a Deus.

A Bianca Cristina Polacci, "in memoriam", filha do coração, que cumpriu sua missão aqui na Terra e partiu aos 18 anos.

Enfim, a todos os meus familiares, amigos e conhecidos, que torceram sempre pelo meu sucesso.

*“Se eu vi mais longe, foi por estar sobre ombros de
gigantes”.*
Isaac Newton 1676

BARCELLA, Rosana Aparecida Motta. **O PNAIC e as Práticas Pedagógicas de Professoras Alfabetizadoras: uma revisão bibliográfica**. Dissertação (Programa de Pós-graduação Profissional em Educação). São Carlos-SP: Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, 2023.

RESUMO

A pesquisa teve por objetivo analisar as contribuições e as limitações do PNAIC para as práticas pedagógicas, de acordo com as pesquisas sobre o assunto em bases de dados acadêmicas. Para tal, foi realizado um levantamento bibliográfico das dissertações brasileiras entre 2018 e 2022 sobre as contribuições e limitações do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) para a formação continuada de professores alfabetizadores dos anos iniciais. O PNAIC foi caracterizado como um compromisso entre a União, municípios, estados e universidades públicas para oferecer formação continuada aos professores, atendendo à meta cinco do Plano Nacional da Educação (PNE) de alfabetizar todas as crianças até o final do terceiro ano do ensino fundamental. A pesquisa incluiu contribuições teóricas de pesquisadores como Soares, Mortatti, Kleiman, Santos, Mendonça e Albuquerque. Foram usadas as bases de dados BDTD e CAPES, com o descritor "PNAIC AND PROFESSORES". Os resultados das dez pesquisas analisadas indicaram contribuições significativas do PNAIC para as práticas de alfabetização, como alinhamento com a BNCC, acessibilidade online, integração entre teoria e prática, ênfase no letramento e troca de experiências entre professores, resultando em melhorias nas práticas pedagógicas e nos resultados educacionais. As limitações incluíram dificuldades na compreensão de gêneros textuais, uso de abordagens inadequadas, falta de alinhamento com diretrizes, persistência de métodos tradicionais, dependência excessiva do IDEB na avaliação, necessidade de indicadores mais abrangentes, falta de exploração de material, ineficácia na motivação, abordagem superficial de tópicos e problemas de administração e recursos. Concluiu-se que é essencial revisar e adaptar continuamente políticas educacionais e programas de formação continuada, como o PNAIC, para melhorar práticas de ensino e atender à diversidade regional.

Palavras-chave: PNAIC; práticas pedagógicas; alfabetização e letramento.

BARCELLA, Rosana Aparecida Motta. **The National Pact for Literacy at the Right Age (PNAIC) and the Pedagogical Practices of Early Childhood Literacy Teachers: a bibliographical review.** Dissertation (Professional Master's Program in Education). São Carlos-SP: Federal University of São Carlos – UFSCAR, 2023.

ABSTRACT

This research conducted a bibliographic survey of Brazilian dissertations between 2018 and 2022 on the contributions and challenges of the National Pact for Literacy at the Right Age (PNAIC) to the continued education of early years literacy teachers. The PNAIC was characterized as a commitment between the Union, municipalities, states, and public universities to offer continued education to teachers, meeting goal five of the National Education Plan (PNE) to literacy all children by the end of the third year of elementary school. The research included theoretical contributions from researchers such as Soares, Mortatti, Kleiman, Santos, Mendonça, and Albuquerque. The BDTD and CAPES databases were used, with the descriptor "PNAIC AND TEACHERS". The results indicated significant contributions of the PNAIC to literacy practices, such as alignment with the BNCC, online accessibility, integration between theory and practice, emphasis on literacy, and exchange of experiences among teachers, resulting in improvements in pedagogical practices and educational outcomes. Limitations included difficulties in understanding textual genres, use of inadequate approaches, lack of alignment with guidelines, persistence of traditional methods, excessive reliance on IDEB in evaluation, need for more comprehensive indicators, lack of material exploration, inefficiency in motivation, superficial approach to topics, and administration and resource problems. It was concluded that it is essential to continuously review and adapt educational policies and continued education programs, such as the PNAIC, to improve teaching practices and meet regional diversity.

Keywords: PNAIC; pedagogical practices; literacy and reading.

LISTA DE SIGLAS

BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC – Base Nacional Comum Curricular
CEFAMs – Centros específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
CFE – Conselho Federal de Educação
CNE – Conselho Nacional da Educação
CONABE – Conferência Nacional de Alfabetização Baseada em Evidências
DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais
EJA – Educação de Jovens e Adultos
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
ISE – Instituto Superior de Educação
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC – Ministério da Educação e Cultura
PNA – Política Nacional de Alfabetização
PNAIC – Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa
PNE – Plano Nacional da Educação
SEALF – Secretaria de Alfabetização do MEC

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Alfabetização da população de quinze anos ou mais – Brasil – 1950/2000.....	21
Quadro 2: Taxa de Analfabetismo – 2013/2018 – Brasil.....	21
Quadro 3: Eixos do PNAIC/2012.....	35
Quadro 4: Professores alfabetizadores e orientadores de estudos formados pelo PNAIC 2013-2016.....	37
Quadro 5: Organização dos cadernos do PNAIC de Língua Portuguesa.....	37
Quadro 6: Estudos escolhidos para análise completa.....	44
Quadro 7: Agrupamento dos trabalhos pela temática principal.....	47
Quadro 8: Características das pesquisas escolhidas para análise detalhada: abordagem metodológica.....	48
Quadro 9: Características das pesquisas escolhidas para análise detalhada: resultados.....	50
Quadro10: Categorizações: contribuições e limitações do PNAIC.....	54

SUMÁRIO

1.INTRODUÇÃO.....	12
2. CONTEXTUALIZAÇÃO E FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL.....	19
2.1 Alfabetização nas escolas públicas e o fracasso escolar.....	19
2.2 A discussão sobre alfabetização e letramento.....	24
3.FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ALFABETIZADORAS NO BRASIL: POLÍTICAS, PROGRAMAS E CONCEPÇÕES.....	31
4.O PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA.....	34
5. METODOLOGIA.....	42
5.1 Categorização da coleta de dados.....	53
6. ANÁLISE DE DADOS.....	60
6.1 O que as pesquisas dizem sobre as contribuições para as Práticas Pedagógicas de Alfabetização.....	60
6.2 Contribuições para a Formação de Professores.....	61
6.3 Ênfase na abordagem prática e contextualizada.....	68
6.3 Estímulo ao diálogo pedagógico.....	73
7. LIMITAÇÕES NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE ALFABETIZAÇÃO.....	77
7.1 Limitações na implementação.....	77
7.1.1 Desafios na mudança de práticas.....	77
7.2.2 Limitações na Implementação e Desafios na Mudança de Práticas.....	78
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	89
REFERÊNCIAS.....	90

1. INTRODUÇÃO

Nesta introdução foram apresentados a trajetória formativa da autora, o tema da pesquisa, a questão e os objetivos da pesquisa. Julgamos pertinente iniciar com um breve relato do percurso formativo desta pesquisadora, para que a questão de pesquisa seja compreendida dentro de um contexto de busca pessoal e profissional, talvez refratário da condição de muitos outros profissionais da educação e pesquisadores dos tempos atuais.

Desde minha formação inicial, no Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM), no início do ano de 1990, tenho me preocupado e refletido sobre a alfabetização como um dos pilares das aprendizagens dos meus alunos. O CEFAM oferecia uma formação diferenciada dos cursos de magistério das escolas normais, com uma carga horária extensa de período integral, voltada para a formação de professores¹ da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I.

No entanto, durante meus estágios, meu processo de reflexão foi limitado, já que minha participação nas aulas se restringia a anotar a fala da professora responsável pela sala. Foi um estágio apenas de observação, sem a possibilidade de participar ativamente do planejamento, desenvolvimento e avaliação das aulas.

Após minha formação inicial, em 1996, comecei a trabalhar como professora substituta em uma escola estadual. Ao enfrentar uma turma numerosa, multisseriada e com crianças socialmente carentes, no terceiro ano do Ensino Fundamental, me questionei se eu estava realmente pronta para esse desafio. Não me via como professora, mas sim como uma mediadora de conflitos, tendo que frequentemente interromper a aula para separar brigas. Esse choque de realidade – expressão também usada por Tardif e Raymond (2000) – me afastou da sala de aula por onze anos, por não me achar capaz de ensinar, pois trazia em meu pensamento que não estava pronta para enfrentar uma sala de aula sem ter passado por um curso de formação continuada que me desse experiências e saberes para aquele tipo de situação.

Tardif e Raymond (2000) relatam que trazer, à luz das pesquisas, questões sobre as experiências e saberes dos professores não é algo fácil. Os autores abordam

¹ Apesar da pesquisa ser direcionada às mulheres, optamos por utilizar o termo "professores" para tornar a leitura da dissertação mais fluida.

três tipos de saberes docentes: os saberes de cursos de formação, que são aqueles transmitidos na formação inicial e continuada; os saberes experienciais, que são aqueles adquiridos por meio da experiência prática e da reflexão sobre a ação; e os saberes disciplinares, que são aqueles relacionados aos conteúdos das disciplinas que o professor ensina. Também de acordo com os citados autores, os saberes docentes são construídos socialmente e dependem do contexto em que o professor está inserido. Por isso, os saberes adquiridos por um professor em uma determinada escola podem não ser os mesmos adquiridos por outro professor em uma escola diferente. Além disso, esses saberes estão em constante transformação, já que a prática docente está em constante evolução.

Em 2000, tive meu primeiro filho e decidi não voltar a trabalhar como professora para poder participar do crescimento e desenvolvimento dele. Foi só em 2005, depois do nascimento da minha segunda filha, que comecei a pensar em voltar a dar aulas. Em 2007, comecei a trabalhar como inspetora em uma escola do estado e, no ano seguinte, prestei vestibular para uma faculdade particular para cursar Pedagogia, adequação necessária à Lei nº 9.394/96, mais especificamente o artigo 62, determinou que somente os professores formados em curso superior, ou seja, pedagogos, poderiam lecionar para os anos iniciais do ensino fundamental.

Quando me volto à construção da minha carreira docente, noto o quanto pensei em desistir. Porém, como Zabala (1998) destaca, em todo o processo existe um valor frente às minhas intenções educacionais; e, na minha função social como educadora, ocorreu o processo de crescimento e construção da minha identidade docente.

Ao longo da minha trajetória formativa, desenvolvi uma abordagem pedagógica voltada para a valorização da aprendizagem dos discentes. Esse processo foi pautado pela ênfase na dimensão docente, “tendo em vista que mesmo as ações mais singelas dos professores podem impactar significativamente na formação dos alunos” (Zabala, 1998, p.29).

Em 2009, participei de um concurso para ser professora do Ensino Fundamental e fui aprovada e efetivada em uma escola municipal em São Carlos. No ano seguinte, comecei a lecionar em uma turma de alfabetização no 1º ano. Embora tenha desfrutado do trabalho com essa turma, houve alguns alunos que não conseguiram atingir o nível adequado de leitura e escrita, o que me deixou com algumas dúvidas sobre como alfabetizar de forma eficaz, uma vez que a identidade docente vem se configurando como uma prática desafiadora, e os saberes,

conhecimentos e aptidões se configuram como elementos primordiais no saber fazer docente.

Nesse processo, no final de cada aula, me questionava sobre a minha prática em sala de aula, se seria correto desenvolver apenas um método para alfabetizar uma sala com diferentes níveis de aprendizagem, e como alfabetizar e letrar mantendo a especificidade de cada processo e, simultaneamente, sua interdependência. De acordo com Soares,

[...] considerando a ambiguidade que tem contaminado a palavra método, quando se lhe acrescenta o complemento de alfabetização frequentemente manuais didáticos, cartilhas, artefatos pedagógicos recebem inadequadamente a denominação de métodos de alfabetização, convém desde já esclarecer que aqui se entende por método de alfabetização um conjunto de procedimentos que, fundamentados em teorias e princípios, orientem a aprendizagem inicial da leitura e da escrita, que é o que comumente se denomina alfabetização (Soares, 2021, p. 16).

Ainda segundo Soares (2021), o modo como se alfabetiza em contexto escolar está vinculado à segurança do “como fazer”, que se fundamenta em diferentes elementos, como a qualidade e o tipo de formação inicial, a aprendizagem, as dificuldades de aprendizagem, os processos de alfabetização, os percursos de formações continuadas que oportunizam a relação entre teoria e prática; e as condições de reflexão sobre a própria prática, desenvolvidas pelo docente durante a construção de seus saberes. Essa segurança está ligada à formação do professor. Ou seja, os procedimentos de como ensinar e para quem ensinar devem estar fundamentados em teorias e princípios orientadores para que os métodos se convertam em ações e práticas efetivas. No entanto, essas concepções sobre como alfabetizar não estavam diretamente ligadas às minhas práticas pedagógicas; havia uma lacuna entre a teoria e a prática. Eu não reconhecia a importância das diferenças de aprendizagem entre os alunos e costumava tratar todos como se estivessem no mesmo nível de desenvolvimento, sem considerar as particularidades de cada um. Em outras palavras, eu aplicava a mesma prática para todos.

Durante alguns anos, senti-me desconfortável com a falta de clareza em meus conceitos sobre alfabetização. Em 2013, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) chegou à rede municipal de São Carlos e pude participar do programa como professora alfabetizadora.

O objetivo do PNAIC era oferecer formação continuada para professores e professoras alfabetizadores, aprimorando suas práticas pedagógicas por meio de uma

abordagem colaborativa com seus saberes prévios. Esse programa foi criado para atender à meta 5 do Plano Nacional da Educação (PNE), que buscava garantir a alfabetização de todas as crianças de até oito anos de idade, no máximo até o final do terceiro ano do Ensino Fundamental (Brasil, 2012).

Quando tomei conhecimento da proposta do PNAIC, despertou em mim o desejo de aprofundar-me no conceito de alfabetização e nas estratégias para efetivamente alfabetizar. O meu interesse por essa temática estava vinculado à formação continuada pelo PNAIC, pois era o primeiro programa de formação continuada de professores oferecido pelo poder público, do qual eu pude participar, por ser em horário de trabalho e com auxílio financeiro.

Entre os anos de 2013 e 2015, estando vinculada à rede municipal, participei das formações do PNAIC voltadas para o ensino da Língua Portuguesa (formações do ano de 2013), Matemática (2014) e, já em 2015, a proposta de formação passou a incluir outras áreas do conhecimento.

Durante o ano de 2013, eu trabalhava com uma turma do 3º ano dos Anos Iniciais, cujos alunos se encontravam, em sua maioria, em processo de alfabetização. Nas aulas de Língua Portuguesa, notava-se que muitos ainda não sabiam ler e, mesmo quando conseguiam ler, não compreendiam o significado do que estavam lendo. Diante dessas dificuldades, era evidente que um trabalho intensivo e direcionado era necessário para que esses alunos pudessem ter o direito à escrita, leitura e compreensão. Sendo assim, a minha participação nas formações passou a ser mais reflexiva e com um engajamento ativo com as propostas do PNAIC. E passei a enxergar cada aluno na sua particularidade, cognitiva, social e cultural.

A formação pelo programa PNAIC abriu um diálogo para novas experiências com os anos iniciais do Ensino Fundamental, além de me permitir conhecer novas estratégias de ensino e metodologias, como a utilização de jogos, leituras coletivas, produção de textos em grupo, entre outras estratégias que estimulavam a interação entre os alunos e a construção coletiva de seus conhecimentos. O compartilhamento de informações com outros professores alfabetizadores sobre nossas práticas docentes foi um processo fundamental para meu trabalho em sala de aula. Nesse sentido, pensei em realizar um estudo que envolvesse algum tipo de análise sobre o Programa e suas contribuições ligadas às práticas pedagógicas de alfabetização.

O PNAIC foi instituído em 4 de julho de 2012, com a Portaria nº 867, iniciativa que determinou um período e um prazo para que as crianças fossem alfabetizadas.

Como uma das frentes de ação, tivemos o Programa Nacional de Formação de Professores Alfabetizadoras, envolvendo, por meio de um programa nacional com foco na formação de professores alfabetizadoras, colaboração entre o Governo Federal e os demais entes federativos. Tratou-se de um programa realizado por meio do compromisso firmado entre a União, os municípios, os estados e as universidades públicas, sendo que estas últimas foram responsáveis por oferecer a formação continuada e em serviço aos professores das escolas públicas; e os custos dessas atividades ficaram totalmente a cargo da União.

Esse investimento na formação dos profissionais se justificava porque o processo de alfabetização é fundamental para as crianças até os oito anos, que necessitavam ter conhecimento de como funciona o nosso sistema de escrita para poderem dominar as convenções ortográficas, os conhecimentos morfológicos da nossa língua e conseguirem se comunicar com a escrita através da compreensão e produção de textos. Para isso, o PNAIC se fez muito importante, pois “o Ciclo de Alfabetização deve ser marcado por uma ação pedagógica intencional e progressiva que prepara uma estrutura sólida para novos aprendizados ao longo da vida” (Brasil, 2017, p. 11).

Outro fator de destaque positivo é que os professores que participavam do PNAIC – como professores alfabetizadores – obtiveram formação em serviço, de modo a relacionar a prática aos estudos adquiridos nas formações.

Para o PNAIC, o processo de alfabetização deve se dar em conjunto com o letramento, ou seja, alfabetizar letrando (Brasil, 2012). Letramento, segundo o documento orientador do Ministério da Educação no “Programa de formação continuada de professores dos anos iniciais do ensino fundamental” (Pró-Letramento), pode ser conceituado como

[...] o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever, bem como o resultado da ação de usar essas habilidades em práticas sociais, é o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da língua (Brasil, 2008, p. 11).

Nesse sentido, caberia, tanto aos professores formadores, quanto aos alfabetizadores, estabelecerem, durante o processo de aquisição da alfabetização e do letramento, as correlações entre o conhecimento e o cotidiano, pois as crianças

precisam fazer relações entre o que elas aprendem na escola e o que adquirem no contexto em que vivem.

Diante do exposto, compreende-se que o processo de alfabetização possui um papel importante na constituição do indivíduo em sociedade. A aquisição da leitura e da escrita supõe ler o mundo em suas dimensões temporal, espacial e cotidiana. Para tanto, os profissionais envolvidos nesta empreitada precisam ter consciência deste papel civilizatório que a alfabetização tem sobre toda e qualquer sociedade do mundo contemporâneo, para a investida contra problemas sociais, como as desigualdades sociais, que podem ser mensuradas também pelo acesso dos sujeitos à leitura e à escrita.

Os índices de analfabetismo no Brasil devem ser constantemente analisados e comparados ao longo dos anos, pois são importantes indicadores do quanto o país está realmente empenhado em enfrentar seus problemas sociais e econômicos. Segundo Parente (2016), o termo “idade certa” do PNAIC fazia sentido, pois os dados em 2010 mostravam um índice muito baixo de crianças alfabetizadas aos 8 anos de idade: “Em apenas 26,3% de todo o território nacional, mais de 95% das crianças estavam alfabetizadas aos 8 anos de idade.” (Parente, 2016, p. 8).

Esses dados revelam resultados alarmantes sobre o mapa da alfabetização no Brasil, e um enorme desafio em relação à garantia da alfabetização até os 8 anos de idade, salientando-se a necessidade de se repensar em novas estratégias para se trabalhar com a chamada “idade certa” para a alfabetização. Os números evidenciam também as desigualdades regionais no acesso à educação de qualidade, especialmente no que diz respeito ao processo de alfabetização, como já mencionado, pela falta de políticas efetivas e investimentos, o que pode ser uma das razões para os baixos índices de alfabetização, especialmente nas regiões mais desfavorecidas economicamente, além de colaborar para que esse cenário cresça e torne inviáveis os programas de formação para alfabetização.

Diante desse cenário, enxergamos a importância desta pesquisa na área da formação do docente alfabetizador com o foco nos anos iniciais. Esperamos que possa contribuir para a discussão sobre a redução do fracasso escolar, ao refletir sobre a formação de professores, fornecendo subsídios para o desenvolvimento de políticas educacionais embasadas e direcionadas especificamente para a formação dos professores nos anos iniciais, assegurando, assim, o acesso de todos os alunos a uma educação de qualidade.

Diante desse exposto, ressaltamos a importância e relevância desse estudo em busca de respostas à questão: Quais foram as contribuições e limitações do PNAIC para as práticas pedagógicas de alfabetização? Tal indagação servirá de norte para delinear a pesquisa e chegarmos a outros questionamentos.

Para obtermos resposta à questão de pesquisa apresentada, colocamos o seguinte objetivo: Analisar as contribuições e as limitações do PNAIC para as práticas pedagógicas, de acordo com as pesquisas sobre o assunto em bases de dados acadêmicas.

Quanto à metodologia, optamos em realizar uma revisão bibliográfica sistemática qualitativa nas bases de dados da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e nos bancos de dados do Catálogo da Capes, que serão expostos com detalhes na seção 5.

Quanto à organização do texto, na próxima seção, apresentaremos uma contextualização sobre a alfabetização no Brasil, incluindo uma discussão sobre alfabetização e letramento. Na sequência, apresentaremos a formação de professores no Brasil, na seção 3; em seguida discutiremos sobre o PNAIC, na seção 4.

Na seção 5, serão expostos os fundamentos metodológicos e os procedimentos metodológicos. O processo de levantamento bibliográfico será apresentado na seção 6, enquanto as considerações finais serão realizadas na seção 7.

A pesquisa integra conhecimentos teóricos de pesquisadores na área de alfabetização e letramento no contexto brasileiro. Dentre os autores mencionados, estão Soares (2004, 2009, 2016, 2020 e 2021), Mortatti (2006), Kleiman (2005), Santos e Mendonça (2007) e Albuquerque (2007). Além dessas referências, documentos oficiais relacionados ao Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), políticas educacionais e artigos acadêmicos também serviram como fundamentos para a nossa investigação.

É importante ressaltar que essa pesquisa visa contribuir para os estudos na área da educação com o foco para a formação continuada dos professores alfabetizadoras, oferecendo uma análise sobre as políticas, abordagens e práticas relacionadas à alfabetização. Além disso, busca-se também fornecer ações que possam ser aplicadas nas escolas, visando melhorias na promoção da alfabetização e do letramento. Acreditamos que essa pesquisa não só agregará conhecimento à área, mas também será enriquecedora para nossa própria formação, aprofundando

nosso entendimento sobre a importância da alfabetização e seu impacto na sociedade.

2. CONTEXTUALIZAÇÃO E FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL

Nesta seção, apresentaremos uma contextualização da questão da alfabetização no contexto educacional brasileiro. Ao longo das décadas, o país tem buscado avançar na promoção da educação e no combate ao analfabetismo, buscando garantir o pleno desenvolvimento de seus cidadãos. No entanto, os desafios persistem, e a taxa de analfabetismo ainda representa uma realidade preocupante. Segundo Soares (2020, p. 9), no decorrer do século XX as oportunidades de acesso à rede pública de ensino se expandiram, graças ao aumento do número de estabelecimentos educacionais e, portanto, o crescimento das opções de matrícula no ensino fundamental. A partir desse momento, a taxa de matrícula da população teve um aumento significativo, em um processo contínuo que culminou na atual universalização do Ensino Fundamental. Em 2015, a taxa de matrícula de indivíduos entre 6 e 14 anos atingiu uma porcentagem de 98,6%. Embora o direito à educação tenha sido garantido a quase todos, pode-se indagar se, de fato, alcançamos a democratização plena do sistema educacional.

2.1 Alfabetização nas escolas públicas e o fracasso escolar

Um ponto importante que devemos destacar são as altas taxas de analfabetismo e as incoerências no campo da alfabetização. Segundo Soares (2004), o termo "desinvenção da alfabetização" foi cunhado para descrever a perda gradual de especificidade do processo de alfabetização, que tem sido observada nas escolas brasileiras ao longo das últimas duas décadas. A autora acredita que essa falta de especificidade na alfabetização é um fator importante, embora não seja o único, para explicar o atual fracasso no ensino e aprendizagem da língua escrita no contexto educacional do Brasil. Esse combate tem sido amplamente divulgado e é um problema persistente há muitas décadas. A autora destaca que a perda de especificidade na alfabetização significa que os métodos e abordagens utilizadas no ensino da leitura e escrita têm se tornado menos eficazes e menos adequados às necessidades dos

alunos. Isso pode ser atribuído a uma série de fatores, como mudanças na formação de professores, falta de recursos adequados, desvalorização da alfabetização como uma habilidade fundamental e influência de novas tecnologias e mídias na vida das crianças.

Segunda Soares, quanto ao fracasso escolar,

Anteriormente ele se revelava em avaliações internas à escola, sempre concentrado na etapa inicial do ensino fundamental, traduzindo-se em altos índices de reprovação, repetência, evasão; hoje, o fracasso revela-se em avaliações externas à escola – avaliações estaduais (como o SARESP, o SIMAVE), nacionais (como o SAEB, o ENEM) e até internacionais (como o PISA) –, e espraia-se ao longo de todo o ensino fundamental, chegando mesmo ao ensino médio, e se traduz em altos índices de precário ou nulo desempenho em provas de leitura, denunciando grandes contingentes de alunos não alfabetizados ou semi-alfabetizados depois de quatro, seis, oito anos de escolarização (Soares, 2004. p 9).

Em suma, Soares argumenta que a desinvenção da alfabetização é um fator relevante para explicar a falha no ensino e aprendizagem da língua escrita nas escolas brasileiras. Essa perda de especificidade no processo de alfabetização tem impacto negativo na formação dos alunos e requer uma reflexão cuidadosa sobre as práticas educacionais e a valorização da alfabetização como uma habilidade fundamental para o desenvolvimento pleno dos indivíduos e da sociedade como um todo.

Portanto, é necessário estabelecer políticas abrangentes e efetivas que valorizem a profissão docente, considerando-a como uma carreira significativa, e que proporcionem aos educadores condições adequadas de trabalho, direitos justos e perspectivas de desenvolvimento profissional. Essas políticas devem refletir o compromisso social dos educadores com as necessidades educacionais da população e a importância histórica da escola como instituição formadora.

As pesquisas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE) fornecem informações sobre analfabetismo no Brasil da população com 15 anos ou mais, apresentando os totais de pessoas analfabetas em cada década, bem como os percentuais correspondentes. Para melhor compreensão, o quadro 1 abaixo exhibe os dados referentes ao período de 1950 até os anos 2000.

Quadro 1: Alfabetização da população de quinze anos ou mais – Brasil – 1950/2000

Alfabetização da população de quinze anos e mais – Brasil – 1950/2000			
Ano	Total (Em milhares)	Analfabeta (Em milhares)	Taxa de Analfabetismo
1950	30.188	15.272	50,6%
1960	40.233	15.964	39,7%
1970	53.633	18.100	33,7%
1980	74.600	19.356	25,9%
1991	94.891	18.682	19,7%
2000	119.533	16.295	13,6%

Fonte: INEP/BRASIL, 2003, a partir de dados do IBGE.

Note que, à medida que a população pesquisada aumenta, os números absolutos de analfabetos também se ampliam, porém há redução do percentual de analfabetismo.

Fazer uma análise entre a alfabetização e o fracasso escolar remete a uma compreensão mais concreta sobre os problemas educacionais brasileiros, com ênfase nas classes sociais mais periféricas. Segundo informações disponíveis no site do IBGE, considerando o recorte temporal de 2013 a 2018, e de pessoas de 15 anos ou mais, é possível perceber que tem havido um declínio gradual no que se refere ao contingente de analfabetos no Brasil, como se percebe no Quadro 2.

Quadro 2: Taxa de Analfabetismo – 2013/2018 - Brasil

Ano	%
2013	8,8
2014	8,3
2015	8,0
2016	7,2
2017	7,0
2018	6,8

Fonte: IBGE/2022

Percebe-se que houve uma tímida redução nas taxas de analfabetismo ao longo dos anos. Observando esses números sobre o Brasil do ano de 2018, de acordo com a Pesquisa por Amostra de Domicílios Contínua, considerando que a população brasileira estimada era 208,5 milhões de habitantes, existem pelo menos 14,1 milhões

de brasileiros com 15 anos ou mais que não sabiam ler e nem escrever (6,8% da população). O percentual de 6,8% de pessoas analfabetas é ainda alto, comparativamente a países desenvolvidos, que têm quase a totalidade de sua população alfabetizada. Infelizmente, essa situação não é exclusiva do nosso país, pois mais de 750 milhões de pessoas no mundo ainda enfrentam o mesmo problema.

O IBGE ainda aponta que, no ano de 2018, apenas 13 estados conseguiram alcançar a meta estabelecida para reduzir o analfabetismo até 2015. Esse número reduzido contribuiu para o fato de o Brasil ainda não ter atingido a meta parcial de reduzir a taxa de analfabetização para 6,5%. Vale destacar que o objetivo final do Plano Nacional de Educação é erradicar completamente o analfabetismo até 2024, meta que dificilmente será alcançada.

Sobre as pesquisas mais recentes do IBGE, observa-se que a taxa de analfabetismo no Brasil apresentou uma redução significativa, diminuindo para 5,6% em 2022 (Brasil, 2023), representando cerca de 490 mil analfabetos a menos no país. Contudo, desigualdades persistem, com a maior incidência entre idosos e entre a população preta e parda (Nazar, 2023). A análise regional aponta o Nordeste com a taxa mais alta (11,7%) e o Sudeste com a menor (2,9%). Essa evolução positiva sinaliza a necessidade contínua de investimentos em educação para promover uma sociedade mais inclusiva e igualitária (Nazar, 2023).

Desde 2014, o Plano Nacional de Educação (PNE) possui metas e estratégias para a política educacional que deveriam ser cumpridas até 2024. A Meta 9 diz que o objetivo é elevar a taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais para 93,5% até 2015 e, até o final do PNE, em 2024, erradicar o analfabetismo absoluto, que compreende a incapacidade de ler e escrever, e reduzir em 50% a taxa de analfabetismo funcional, que é a incapacidade de compreender textos simples (Nazar, 2023).

É indispensável maior compreensão do fenômeno do fracasso escolar, em que um grande contingente de pessoas que muitas vezes passaram por um processo de escolarização, mas não aprenderam o básico. O IBGE traz informações que evidenciam a importância das políticas públicas que reduzem o analfabetismo, na intencionalidade de atenuar o fracasso escolar.

Soares (2002) relata que havia um conflito linguístico que contribuía para o fracasso escolar no Brasil, que impactava nas práticas pedagógicas desenvolvidas na escola. A autora defendia um processo de alfabetização que aproximava a

aprendizagem da língua escrita com a variedade oral em que o aluno se encontrava inserido. Isso é uma questão linguística a ser considerada, assim como também um fator cultural importante, que traz contribuições no processo de alfabetizar.

Por isso, é importante fomentar uma educação que busque analisar esse conflito linguístico que nega a adaptação do aluno junto à escola, promovendo a exclusão, devido ao dialeto das periferias, ou seja, uma rejeição da sua linguagem, do seu modo peculiar de falar, o que acaba afastando o aluno da escola. Logo, falar de analfabetismo e fracasso escolar é trazer para este cenário as questões sobre o conflito linguístico, em que a linguagem do aluno, fruto do seu meio social, não era considerada.

As desvantagens sociais e intelectuais também são explicadas em obra mais recente por Soares (2017), no que se refere ao fracasso escolar. Segundo ela, as desigualdades sociais são ingredientes que contribuem para que o aluno não alcance o rendimento escolar esperado. Comparar as classes, as culturas e as desigualdades presentes no Brasil é afirmar que a periferia, especialmente a mais marginalizada, ainda sofre com o fracasso escolar. Para Soares (2002, p. 5), “Essa escola para o povo é, ainda, extremamente insatisfatória, do ponto de vista quantitativo e, sobretudo, qualitativo”, principalmente para as classes mais populares, para as quais não se legitima o bidialetalismo, que exclui o aluno. Se a sociedade já é excludente, caberia à escola, a partir de análises, aproximar-se da cultura do aluno, para que se sinta incluído, de uma forma que a sua cultura seja considerada, que ela seja palco de apreciação.

A exclusão escolar há muito tempo se caracterizou pela evasão dos alunos após inúmeras reprovações ou pela falta de acesso à escola devido à falta de vagas. No entanto, hoje em dia, a discussão sobre “exclusão escolar” ou “fracasso escolar” concentra-se principalmente na situação dos alunos que permanecem na escola, mas sem aprender se alfabetizar ou aprender os conteúdos esperados para o ano escolar. Esses alunos são considerados excluídos porque não conseguem acompanhar o ensino e o aprendizado, revelando a ineficiência do sistema educacional e a negação de seus direitos.

A superação do (in)sucesso escolar requer novas formas de avaliar o aluno, novas formas de entender os processos de aprendizagem. São questões estritamente individuais, embora se deem no coletivo da sala de aula. É preciso que a escola, seus professores, equipe técnica e diretores assumam

a dimensão social que o ato educativo representa (Rodrigues *et al*, 2017, p. 986).

Na próxima subseção, exploraremos dois conceitos que podem ajudar a compreender melhor o desafio da formação de professores que têm a responsabilidade de ensinar a ler e escrever: alfabetização e letramento, que são temas de grande importância no contexto educacional.

2.2 A discussão sobre alfabetização e letramento

Durante toda a história da educação no Brasil, a alfabetização sempre esteve em pauta. Como etapa inicial da educação básica, o olhar de especialistas, professores e poder público sempre se voltou para esse processo, ora discutindo sobre os métodos, priorizando um ensino com ênfase no código linguístico; ora focando na concepção construtivista, portanto, enfatizando em como a criança se apropria deste sistema, de modo a inseri-la no mundo da escrita por textos autênticos.

Segundo Albuquerque (2007, p. 11), ao longo dos anos, as ações de ler e escrever passaram a ter uma interpretação mais ampla e complexa, unindo-se ao termo letramento. A autora traz uma questão: No entanto, o que significa ler e escrever? Diante dessa pergunta, apresentamos uma breve reflexão nesta subseção sobre as concepções de alfabetização e letramento e suas relações, apoiados em algumas reflexões a partir das contribuições de autoras de cujos posicionamentos nos aproximamos, compondo assim a nossa perspectiva sobre tais concepções.

Mortatti (2006) pontua que, no Brasil, a alfabetização começou a ganhar força depois da Proclamação da República, a partir da institucionalização da escola, visando preparar as crianças para a nova ordem política e social. Dessa forma, a alfabetização se tornou uma ferramenta de aquisição de conhecimento, de progresso e modernização do país. Gradualmente, as formas de se pensar em educação foram se modificando e essas mudanças também perpassaram as concepções de alfabetização. Sendo assim, a autora afirma que:

Caracterizando-se como tecnicamente ensináveis, as práticas de leitura e escrita passaram, assim, a ser submetidas a ensino organizado, sistemático e intencional, demandando, para isso, a preparação de profissionais especializados (Mortatti, 2006, p. 3).

Mas o que seria este ensino organizado? Em 1985, Soares (1985, p. 20) definia a alfabetização como o “processo de aquisição do código escrito, das habilidades de

leitura e de escrita.” Consistindo no domínio de um sistema linguístico, as ferramentas são um conjunto de técnicas necessárias para se desenvolver a leitura e a escrita. Mais recentemente, a mesma autora, a partir de uma ampla revisão das pesquisas sobre alfabetização no mundo, define a alfabetização de maneira mais abrangente, como o processo de aprendizagem de um sistema de representação que se converte em um sistema de notação. Esse sistema de notação não reflete diretamente aquilo que representa, uma vez que sua relação com as representações (os grafemas em relação aos fonemas) não segue uma lógica natural, mas arbitrária. Além disso, ele é dirigido por normas, convenções e regras específicas (Soares, 2016, p. 328).

As experiências socioculturais permitidas pela leitura e a escrita fazem parte da nossa sociedade grafocêntrica. Antes de adentrar ao meio escolar, a criança traz consigo uma bagagem inerente ao que se entende por escrita, em que se percebe que símbolos pode se transformar em marcas e essas resultam na fala. De forma progressiva, ocorre o amadurecimento da leitura e escrita no ambiente escolar, desenvolvendo a aprendizagem, compreendendo que o sistema de escrita é representado por meio dos sons. Apropriando-se assim, da leitura e da escrita (Soares, 2020).

Quanto à compreensão do processo de alfabetização e letramento, Soares vem também ampliando a sua teoria a respeito do termo “desinvenção” da alfabetização, pois, para ela, ao longo das duas últimas décadas, o processo de ensinar as pessoas a lerem e escrever no Brasil tem perdido sua especificidade.

Mas, por outro lado, se a alfabetização é uma parte constituinte da prática da leitura e da escrita, ela tem uma especificidade, que não pode ser desprezada. É a esse desprezo que chamo de “desinventar” a alfabetização. É abandonar, esquecer, desprezar a especificidade do processo de alfabetização (Soares, 2003).

Isso significa que o processo de alfabetização está se tornando menos claro e focado, o que pode estar contribuindo para o atual fracasso na aprendizagem da língua escrita nas escolas brasileiras. Anteriormente, o fracasso na alfabetização costumava se manifestar principalmente na etapa inicial do ensino fundamental, com altas taxas de reprovação, repetência e evasão escolar. No entanto, hoje esse fracasso se espalha por todo o ensino fundamental e até o ensino médio, resultando em altas taxas de desempenho insatisfatório em testes de leitura. Muitos alunos estão saindo da escola depois de quatro, seis ou oito anos de estudos sem saberem ler

adequadamente. Soares (2004) argumenta que essa perda de especificidade na alfabetização pode ser atribuída a várias causas, incluindo mudanças na organização escolar, como a implantação do sistema de ciclos e o princípio da progressão continuada.

No entanto, ela sugere que a principal causa dessa perda de especificidade é uma mudança nas concepções sobre como as crianças aprendem a língua escrita, que se espalhou no Brasil a partir dos anos 1980. Antigamente, a alfabetização era vista de maneira mais restrita, com foco na relação entre o sistema fonológico e o sistema gráfico. Entretanto, com a mudança de paradigma para uma abordagem construtivista, que enfatiza a interação da criança com a língua escrita em contextos sociais, a alfabetização passou a ser vista como parte de um processo mais amplo de "letramento". Isso levou à ideia de que as crianças deveriam aprender a ler e escrever naturalmente, por meio da exposição à cultura escrita, em vez de métodos de alfabetização. Soares ainda afirma que, embora essa mudança de paradigma tenha trazido avanços na compreensão do processo de aprendizagem da língua escrita, também resultou em equívocos, como a subestimação da natureza linguística da alfabetização e a suposição de que métodos de alfabetização eram incompatíveis com essa nova abordagem. Além disso, a ideia de que o letramento substituiu a alfabetização acabou obscurecendo a importância desta última, levando à perda de sua especificidade.

Em relação a "reinvenção" da alfabetização, Soares (2004) inicia sua reflexão sobre a educação com uma metáfora, a da "curvatura da vara" ou do "pêndulo", que é comumente usada no campo educacional para representar a tendência ao raciocínio alternativo. Essas metáforas refletem a ideia de que as abordagens educacionais tendem a oscilar entre diferentes extremos, como se fossem um pêndulo que se move de um lado para outro.

A autonomização do processo de alfabetização, em relação ao processo de letramento, para a qual se está tendendo atualmente, pode ser interpretada como a curvatura da vara ou o movimento do pêndulo para o "outro" lado (Soares, 2004, p. 12).

Nesse contexto, o "outro" lado representa aqueles que defendem uma concepção abrangente da aprendizagem da língua escrita, na qual a alfabetização é considerada apenas uma parte de um processo mais amplo de letramento. Segundo essa visão, não é necessário ensinar de forma direta e explícita as relações entre os

sons da fala (fonemas) e as letras (grafemas), pois acredita-se que as crianças aprenderão essas relações de forma natural à medida que interagem com a língua escrita.

No entanto, Soares observa que essa abordagem abrangente tem sido alvo de críticas, especialmente devido aos resultados insatisfatórios na alfabetização. Essas críticas levaram países como França e Estados Unidos a enfatizar o ensino direto e explícito das relações fonema-grafema como parte fundamental da alfabetização. A alfabetização e o letramento são processos interdependentes, que ocorrem simultaneamente. A dissociação entre eles é considerada equivocada, pois ambos desempenham papéis essenciais na aprendizagem da língua escrita. Soares defende a conciliação entre essas duas dimensões, mantendo a especificidade de cada uma. Isso implica em reconhecer que diferentes facetas da alfabetização e do letramento requerem abordagens e métodos diversos.

Soares (2016) defende que existem três aspectos principais que são discutidos quanto ao ensino da leitura e da escrita: a faceta linguística, a interação e a dimensão sociocultural da escrita. A parte linguística é sobre como as letras representam os sons da fala, chamada de alfabetização; a interação é sobre como usamos a escrita para nos comunicarmos com outras pessoas e entendermos as mensagens escritas; já a parte sociocultural é sobre os diferentes usos, funções e valores da escrita em diferentes grupos sociais e culturais. A autora explica que essas duas últimas partes são chamadas de letramento. Isso significa que a escrita vai além de apenas saber as letras e palavras, incluindo também o uso da escrita para se comunicar e entender o mundo ao nosso redor, levando em consideração os aspectos culturais e sociais.

No que diz respeito a compreender melhor a faceta do letramento, é importante recapitularmos como a temática da alfabetização foi assumindo novos recortes, visto que a superação do analfabetismo e as constantes modificações no mundo do trabalho e nas relações sociais contribuíram para o surgimento de novas práticas de uso da língua escrita. Com isso, estar alfabetizado, ou seja, saber desenhar letras ou decifrar o código da leitura passou a não ser suficiente; por saber escrever o próprio nome, o indivíduo já não era considerado alfabetizado. Assim, no final do século XX, o domínio da escrita deixou de ser a finalidade do conhecimento para se tornar uma condição real de sobrevivência e exercício da cidadania. Era necessário saber ler, escrever e interpretar o que se lia dentro e fora do ambiente escolar. Então, "alfabetização" não era mais o único termo relacionado ao "ler e escrever". Soares

(2002) defende que as intensas transformações culturais, sociais, políticas, econômicas e tecnológicas constituíram o cenário no qual o termo “letramento” surgiu, expandindo o significado que, até então, era atribuído à alfabetização.

Na visão de Soares (2004), é esse, pois, o sentido que tem letramento, palavra que ao se traduzir, literalmente, do inglês *literacy*, *tetre-*, do latim *littera*, e o sufixo -*mento*, que denota o resultado de uma ação (como, por exemplo, em ferimento, resultado da ação de ferir). Letramento é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita.

Soares (2004, p. 6) ainda sustenta que:

[...]em meados dos anos de 1980 que se dá, simultaneamente, a invenção do letramento no Brasil, do *illettrisme*, na França, da literacia, em Portugal, para nomear fenômenos distintos daquele denominado alfabetização, *alphabétisation*. Nos Estados Unidos e na Inglaterra, embora a palavra *literacy* já estivesse dicionarizada desde o final do século XIX, foi também nos anos de 1980 que o fenômeno que ela nomeia, distinto daquele que em língua inglesa se conhece como *reading instruction*, *beginning literacy* tornou-se foco de atenção e de discussão nas áreas da educação e da linguagem, o que se evidencia no grande número de artigos e livros voltados para o tema, publicados, a partir desse momento, nesses países, e se operacionalizou nos vários programas, neles desenvolvidos, de avaliação do nível de competências de leitura e de escrita da população; segundo Barton (1994, p. 6), foi nos anos de 1980 que *the new field of literacy studies has come into existence*.

Aqui no Brasil, na metade dos anos 1980, o termo “letramento” apareceu pela primeira vez no livro *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística* (Editora Ática), escrito pela linguista Mary Kato, em 1986 (Soares, 2009, p. 15).

[...] a autora, logo no início do livro (p. 7), diz acreditar que a língua falada culta “é consequência do letramento” (grifo meu).: Dois anos mais tarde, em livro de 1988 (*Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso*, Editora Pontes), Leda Verdiani Tfouni, no capítulo introdutório, distingue alfabetização de letramento: talvez seja esse o momento em que letramento ganha estatuto de termo técnico no léxico dos campos da Educação e das Ciências Linguísticas. Desde então, a palavra torna-se cada vez mais frequente no discurso escrito e falado de especialistas, de tal forma que, em 1995, já figura em título de livro organizado por Ângela Kleiman: *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita* (Soares, 2009, p. 15).

Kleiman (2005) salienta que o letramento incita uma reflexão sobre os aspectos sociais da língua escrita, de modo que adotá-lo é pensar o desenvolvimento da alfabetização em um contexto social da escrita, rompendo com uma compreensão

tradicional que considera a aprendizagem de leitura e escrita como um percurso de habilidades de aprendizagens individuais. A autora adverte que o letramento não é alfabetização, mas um processo educativo que contempla as relações entre os fonemas, grafemas e estruturas linguísticas, dentro de um contexto funcional que priorize as práticas sociais de leitura e escrita.

Segundo Soares (2017), o letramento abarca duas dimensões: a individual e a social. Na dimensão individual, o letramento é concebido como um predicado do indivíduo, um conjunto de habilidades as quais ele utiliza para ler e escrever e, desse modo, é “simples posse individual das tecnologias mentais complementares de ler e escrever” (Soares, 2017, p. 66). Por outro lado, na dimensão social, o letramento é visto não apenas como um atributo pessoal, e sim como uma prática social ligada diretamente ao contexto histórico e social dos indivíduos. Pode-se dizer que é aquilo que as pessoas fazem ou como utilizam a leitura e a escrita no ambiente em que vivem, no seu cotidiano.

A mesma autora (Soares, 2017) acrescenta que na dimensão social do letramento, existem concepções opostas sobre sua compreensão. Identificam-se a versão fraca ou liberal e a versão forte ou revolucionária. A versão liberal analisa as habilidades e conhecimentos que os indivíduos desenvolvem e assimilam como necessários para o funcionamento adequado em um determinado contexto social. Já na versão revolucionária, as habilidades de leitura e escrita não possuem neutralidade, sendo compreendidas como um conjunto de práticas socialmente desenvolvidas que levam o indivíduo a reforçar ou questionar valores, tradições, padrões de poder presentes na sociedade.

Dessa forma, entende-se que o fenômeno do letramento abarca saberes que estão presentes nos contextos sociais de leitura e escrita. Ainda que um indivíduo não saiba ler e escrever, pode utilizar práticas subjacentes à leitura e à escrita. De acordo com Soares (2017), um adulto analfabeto, ao ditar uma carta ou ao pedir que alguém leia uma carta para ele, conhece as funções, as convenções e as estruturas textuais próprias da leitura e da escrita. Embora não alfabetizado, esse indivíduo apresenta um nível de letramento capaz de atender a sua demanda, no seu contexto social.

Por isso, há um entendimento de que não exista um letramento, e sim letramentos, no plural, ou níveis de letramento (Soares, 2017). Da mesma forma, a criança, mesmo antes de entrar na escola, já teve algum contato com a leitura e com a escrita, participa de práticas de letramento. A diferenciação do grau ou nível de

letramento é o contexto social em que está inserido, visto que o nível social, econômico e cultural da população está diretamente relacionado com o letramento. Reforça-se aqui a importância da escola, como principal agência e como fator decisivo na promoção do letramento.

Soares (2017) defende que a percepção da aquisição da escrita como ação espontânea de entendimento da escrita pela criança não pode servir como embasamento para práticas de alfabetização assistemática, sem o devido cuidado com o planejamento e com a metodologia.

No entanto, atualmente, já se sabe que o letramento começa muito antes da criança entrar na escola. Ela se inicia a partir da relação com a família, do convívio com outras pessoas e objetos à sua volta.

No ambiente escolar, tal processo também deve acontecer de forma gradativa e sistemática, mas, para isso, é preciso despertar na criança o desejo de aprender. Faz-se necessário então que o professor consiga propor aos alunos atividades criativas e enriquecedoras, que sejam coerentes com a realidade deles.

Quanto à temporalidade dos dois processos, se a alfabetização se inicia nos anos iniciais do ensino fundamental, o letramento pode estar incluso desde a educação infantil, embora seja claro que a alfabetização e o letramento necessariamente devem caminhar juntos. Porém, é preciso entender que ambos são práticas interdependentes e simultâneas, sendo que o docente, ao alfabetizar proporciona um ambiente alfabetizador que promove diferentes oportunidades de aprendizagem.

Em síntese, podemos indicar que Soares (1985, 2002, 2004, 2009, 2016, 2017, 2020), Kleiman (2005) e Mortatti (2000, 2006, 2009, 2010) defendem a ideia de que o principal objetivo da alfabetização é ensinar as crianças a ler e escrever com método, articulando os aspectos linguísticos com os do letramento. Faz-se necessário que essas concepções estejam bem claras no fazer docente. Ao preparar um conteúdo, o educador deve priorizar um conjunto de procedimentos embasados em teorias e práticas que possam oportunizar a aprendizagem de acordo com as particularidades de cada sujeito. A permanência do aluno no ambiente escolar é dever social e o desenvolvimento dele depende também do fazer pedagógico, evitando assim o fracasso escolar, como já apontado na seção anterior.

Na próxima seção discutiremos sobre a formação continuada de professores alfabetizadores de crianças, focando nas políticas, programas e concepções dos programas de abrangência nacional.

3. FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ALFABETIZADORAS NO BRASIL: POLÍTICAS, PROGRAMAS E CONCEPÇÕES

A formação continuada de professores alfabetizadores para os anos iniciais desempenha um papel crucial na qualidade da educação, de suma relevância para o exercício docente. Toda a bagagem teórica e prática construída possibilita um leque de oportunidades a serem desenvolvidas dentro e fora do ambiente escolar.

No tocante aos programas de formação de professores inseridos no contexto de alfabetização em âmbito nacional e promovidos pelo Ministério da Educação, podemos citar o PROFA (Programa de Formação de Professores Alfabetizadores, 2001), o Pró-letramento (2006), o PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, 2012), o Tempo de Aprender (2020), e o recém-lançado Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (2023), todos buscando a melhoria dos índices de desempenho na aprendizagem da leitura e da escrita na etapa da alfabetização.

O Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), do Ministério da Educação, foi um programa nacional destinado a professores alfabetizadores no ano de 2001, com foco para o público docente da Educação Infantil e Ensino Fundamental, voltado para os Anos Iniciais e adultos. Tratava-se de um curso centrado nas aprendizagens de leitura e escrita, tendo por meta ampliar as habilidades e competências dos docentes que atuavam no processo de ensinar a ler e a escrever. A carga horária do curso naquele período era de 160 horas, divididos em três módulos. A formação se concretizava através de encontros semanais, durante um espaço temporal de 40 semanas (Menezes, 2001).

Já o Programa Pró-letramento, iniciado em 2006, era uma política pública do Ministério da Educação, em que se buscava uma formação continuada tendo por meta alcançar uma educação de qualidade, com foco na leitura/escrita e matemática nos anos iniciais do ensino fundamental. Tinha como integrantes universidades atuantes na Rede Nacional de Formação Continuada, a partir da parceria entre os entes federados. Professores de escolas públicas atuantes nos anos iniciais eram o público-alvo do programa. Seguindo essa compreensão, as experiências adquiridas durante

o período de formação foram relevantes para afirmação e reafirmação da atuação do professor no contexto da alfabetização, especialmente no desenvolver de suas funções e atribuições. O diálogo entre as práticas e as competências foram promovidas no período de 08 (oito) meses de duração (Brasil, 2023).

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), lançado em 2012, como os dois anteriores, foi um programa de formação de professores alfabetizadores do 1º ao 3º ano que visava garantir a alfabetização de crianças até oito anos de idade, e que envolveu todas as unidades federativas. De acordo com a presidente atuante naquele ano, “o pacto tem o caráter da urgência das tarefas inadiáveis. Esse caráter de urgência se soma a um caráter estratégico que temos sobre uma visão de futuro para o país. Sem o pacto, não teremos igualdade efetiva no país” (ROUSSEFF, 2012). A próxima seção desta dissertação será dedicada ao PNAIC de forma mais detalhada.

Durante a pandemia da Covid-19, o programa Tempo de Aprender, instituído por meio da Portaria nº 280, datada de 19 de fevereiro de 2020, teve como propósito aprimorar a qualidade da alfabetização nas escolas públicas do país. Para isso, foram realizadas ações que visavam aprimorar a formação pedagógica de docentes e gestores. Segundo a Portaria, o programa propunha ações estruturadas em quatro eixos: Formação continuada de profissionais da alfabetização, apoio pedagógico e gerencial para a alfabetização, aprimoramento das avaliações da alfabetização, valorização dos profissionais da alfabetização (Brasil, 2020).

Esta política foi criticada por várias entidades e pesquisadores da área, dentre os quais Mortatti (2019, p. 45), pelo programa limitar-se a considerar apenas as ciências cognitivas como a única base teórica aceitável para a alfabetização, negando as contribuições de renomadas pesquisadoras brasileiras da área, que incorporaram elementos de outras ciências, como a Linguística e a Sociologia. Segundo ela, a proposta era preocupante, pois desrespeitava princípios fundamentais, como o da pluralidade de ideias e a relatividade de conceitos científicos. Para Mortatti (2019), o que está em jogo é, essencialmente, a desvalorização e desconsideração do vasto corpo de conhecimento sobre alfabetização, que foi cuidadosamente construído por pesquisadores brasileiros ao longo da segunda metade do século XX, abrangendo diversas áreas e campos de pesquisa.

Mais recentemente, em junho de 2023, o Ministério da Educação lançou o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, uma política educacional a ser

desenvolvida em regime de colaboração entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, que terá por objetivo de garantir o direito à alfabetização de todas as crianças ao final do 2º ano do Ensino Fundamental, em atendimento à demanda da meta 5 do Plano Nacional de Educação (PNE). O programa também propõe uma recomposição das aprendizagens, com foco na alfabetização, para as crianças matriculadas nos 3º, 4º e 5º anos, afetadas pela pandemia.²

Em síntese, os programas de formação inicial ou continuada, voltados aos professores e professoras alfabetizadores, buscaram modificar o cenário educacional brasileiro, formando professores na tentativa de promover mudanças significativas no processo de ensinar, uma vez que esses programas buscam contribuir para o desenvolvimento profissional, bem como a melhoria dos índices de desempenho na aprendizagem da leitura e da escrita, conforme já mencionado.

Para Gontijo (2014, p. 68), há distinção no que se refere ao fracasso escolar, especialmente no tocante à alfabetização, com desigualdades nítidas, nas diferentes regiões da federação. Uma vez que os fatores e estrutura socioeconômica também refletem na sala de aula, foram propostas políticas públicas de formação continuada de professores, desenvolvidas a partir a atuação do MEC, na tentativa de atenuar essas estatísticas de fracasso escolar, em todo o contexto nacional.

Embora o PNAIC tenha sido um esforço significativo do Ministério da Educação para melhorar a formação de professores alfabetizadores em todo o país, não podemos ignorar os desafios e limitações enfrentados durante sua execução. A pesquisa destacou o PNAIC como objeto central de estudo devido à sua relevância na formação continuada de professores alfabetizadores, especialmente pela participação da pesquisadora no programa. Implementado em âmbito nacional, o PNAIC tinha como meta principal a alfabetização de todas as crianças até o final do 3º ano do Ensino Fundamental, englobando todas as unidades federativas. A escolha desse programa como foco da pesquisa reflete a intenção de compreender como sua implementação influenciou a formação dos professores, contribuindo para a melhoria dos índices de desempenho na leitura e escrita nos anos iniciais. Assim, a pesquisa buscou explorar o impacto do PNAIC na qualidade da educação, considerando não apenas sua abrangência nacional, mas também o papel estratégico na promoção da

² Fonte: “Governo Federal lança Compromisso Nacional Criança Alfabetizada”, disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2023/junho/governo-federal-lanca-compromisso-nacional-crianca-alfabetizada>, acesso em 30 de julho de 2023.

igualdade efetiva no país, conforme enfatizado no discurso presidencial associado ao programa.

Na próxima seção, será apresentado o Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), discutindo seu histórico, suas propostas e os Cadernos de Formação utilizados no programa. Será explorado como o PNAIC buscava fortalecer a atuação dos docentes na promoção da alfabetização, priorizando os direitos de aprendizagem dos alunos.

4. O PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA

Nesta seção discutiremos o histórico e a organização geral de quatro documentos do PNAIC: o Caderno de apresentação do programa (Brasil, 2012); um caderno que introduz a formação de Linguagens e Códigos (Brasil, 2014); a portaria que dispõe sobre o Pacto (Brasil, 2017a); e um documento orientador (Brasil, 2017b).

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa nasceu para assegurar o direito de aprender a ler e a escrever de crianças em todo o âmbito nacional; crianças que até os 8 anos de idade precisam estar inseridas no mundo da leitura e da escrita. A alfabetização vem sendo discutida em nossa sociedade por décadas, e, mesmo assim, ainda temos crianças que terminam o ciclo de alfabetização sem saber ler, interpretar e produzir textos. O programa contou com um acervo de materiais didáticos, oferecidos pelo MEC, trazendo uma nova concepção de formação continuada aos alfabetizadores (Brasil, 2012) que buscava alfabetizar todas as crianças até os oito anos:

O PNAIC surgiu para atender a meta cinco do Plano Nacional da Educação (PNE), que estabelece a obrigatoriedade de alfabetizar todas as crianças de oito anos, no máximo até o final do 3º ano do Ensino Fundamental. Como indicado, a efetivação do PNAIC se deu por meio do compromisso firmado entre a União, os municípios, os estados e as universidades públicas, em que ofereceu a formação continuada e em serviço às professoras das escolas públicas. Os custos dessas atividades ficaram totalmente a cargo da União, e as universidades ficam responsáveis pela formação das professoras e dos orientadores de estudos. Para o PNAIC, o processo de alfabetização deve se dar em conjunto com o letramento, ou seja, alfabetizar letrando (Brasil, 2012, p. 20).

A orientação da realização de programas de desenvolvimento profissional de alfabetizadores veio se concretizando desde 2008, em um momento de mudanças curriculares, como, por exemplo, a mudança de oito para nove anos do Ensino

Fundamental. Essa mudança nasceu com a intenção de institucionalizar o Ciclo de Alfabetização que estava presente na meta cinco do Plano Nacional de Educação (PNE), para garantir a alfabetização de todas as crianças brasileiras com até oito anos ao término do terceiro ano do Ensino Fundamental (Brasil, 2012, p.12).

A proposta do Pacto fundamenta-se em quatro eixos:

1. formação continuada presencial para os professores alfabetizadores e seus orientadores de estudo;
2. materiais didáticos, obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais;
3. avaliações sistemáticas;
4. gestão, controle social e mobilização (Brasil, 2012, p. 05).

Sabe-se que o PNAIC se encontrava centrado em ações voltadas para os espaços escolares, priorizando o currículo inclusivo, a integração curricular, trabalho pedagógico de forma organizada, com um olhar mais profundo na alfabetização e letramento, buscando assim abordagens mais significativas (Brasil, 2012). Nesse prisma, o Programa apoiava-se nos quatro eixos estruturantes acima indicados, e destacados no Quadro 3.

Quadro 3: Eixos do PNAIC/2012

EIXOS DE ATUAÇÃO DO PNAIC	
1º Eixo	Formação continuada presencial para professores/as alfabetizadores/as e para orientadores/as de estudo, que objetiva ampliar as discussões sobre a alfabetização, na perspectiva do letramento, no que tange a questões pedagógicas das diversas áreas do conhecimento em uma perspectiva interdisciplinar, bem como sobre princípios de gestão e organização do ciclo de alfabetização;
2º Eixo	Avaliações sistemáticas que contemplam as avaliações processuais, debatidas durante os cursos de formação oferecidos no âmbito do PNAIC, que podem ser desenvolvidas e realizadas continuamente pelo/a professor/a junto aos educandos e a aplicação, junto aos alunos concluintes do 3º ano, de uma avaliação externa universal, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP);
3º Eixo	A gestão, o controle social e a mobilização, formado por quatro instâncias: o Comitê Gestor Nacional, a coordenação institucional em cada estado, a Coordenação Estadual e a Coordenação Municipal, fortalecendo a articulação entre o Ministério da Educação, as redes estaduais, as municipais e as Instituições formadoras;
4º Eixo	Materiais didáticos entregues pelo <i>Programa Nacional do Livro Didático</i> (PNLD) e respectivos manuais de professor, obras literárias entregues pelo Programa Nacional do Livro Didático PNAIC (PNLD/PNAIC) e de apoio pedagógico complementares aos livros didáticos e acervos de dicionários de Língua Portuguesa (também distribuídos pelo PNLD), jogos e tecnologias educacionais, que consistem num conjunto de materiais específicos para a alfabetização, obras de referência, de literatura e de pesquisa (entregues regularmente pelo <i>Programa Nacional Biblioteca da Escola-PNBE</i>).

Fonte: Brasil (2012).

Dentro das propostas citadas acima, um dos focos do Pacto é dar ênfase à formação continuada aos docentes alfabetizadores, objeto desta pesquisa.

O aumento para o Ensino Fundamental de nove anos, na década de 2010, trouxe vários desafios e exigiu que as instituições de ensino estabelecessem de maneira mais precisa o papel da escola nos anos iniciais. Foi necessário um entendimento mais aprofundado sobre as responsabilidades e objetivos dessa etapa educacional. As avaliações aplicadas em larga escala, bem como os seus resultados, foram importantes para que a comunidade escolar, a partir dos seus gestores, traçasse metas e objetivos para fomentar mudanças na aprendizagem, na intencionalidade de melhorar a qualidade do ensino.

Logo, a oferta de formação continuada pelo MEC veio potencializar o olhar sobre o contexto da alfabetização. Devido à constante rotatividade de professores entre o ciclo de alfabetização e os anos subsequentes, 4º e 5º anos, as participantes das formações do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) não eram necessariamente as mesmas a cada ano de implementação do programa. Essa variação ocorria em decorrência da não efetividade dos professores em permanecerem exclusivamente nas turmas dos anos iniciais, o que impactava diretamente na continuidade da presença das mesmas profissionais nas formações oferecidas pelo Pacto. Ao mesmo tempo, o PNAIC, ao longo de sua realização, formou mais de 58 mil professores orientadores de estudos, e a capacitação de professores e professoras alfabetizadores ultrapassou 1 milhão em todo o território brasileiro, como mostra o quadro 4 abaixo:

Quadro 4: Professores alfabetizadores e orientadores de estudos formados pelo PNAIC 2013-2016

Professores alfabetizadores	
2013	281.725
2014	267.375
2015	235.983
2016	226.808

Orientadores de estudos	
2013	15.953
2014	15.146
2015	14.691
2016	13.198

Fonte: (<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/36271>) - Tabela elaborada pela pesquisadora a partir dos dados do portal, acesso em 08 de jan. 2023.

O PNAIC foi organizado em cadernos, e para a formação de Língua Portuguesa foram organizados em oito unidades, com diferentes temáticas para cada ano do ciclo de alfabetização, com diretrizes que buscavam desenvolver as competências, necessárias ao docente alfabetizador. Nessa perspectiva, os cadernos foram assim distribuídos:

Quadro 5: Organização dos cadernos do PNAIC de Língua Portuguesa

Temáticas- / Ano 1 - 2012	1. Currículo na alfabetização: concepções e princípios
	2. Planejamento escolar: alfabetização e ensino da língua portuguesa
	3. A aprendizagem do ensino de escrita alfabética
	4. Ludicidade na sala de aula
	5. Os diferentes textos em salas de alfabetização
	6. Planejando a alfabetização; integrando diferentes áreas do conhecimento; projetos didáticos e sequências didáticas
	7. Alfabetização para todos: diferentes percursos, direitos iguais
	8. Organização do trabalho docente para promoção da aprendizagem
Temáticas / Ano 2 - 2012	1. Currículo no ciclo de alfabetização: consolidação e monitoramento do processo de ensino e de aprendizagem
	2. A organização do planejamento e da rotina no ciclo de alfabetização na perspectiva do letramento
	3. A apropriação do sistema de escrita alfabética e a consolidação do processo de alfabetização
	4. Vamos brincar de construir as nossas e outras histórias
	5. O trabalho com gêneros textuais na sala de aula
	6. Planejando a alfabetização e dialogando com diferentes áreas do conhecimento
	7. A heterogeneidade em sala de aula e os direitos de aprendizagem no ciclo de Alfabetização
	8. Reflexões sobre a prática do professor no ciclo de alfabetização: progressão e continuidade das aprendizagens para a construção dos conhecimentos por todas as crianças.

Temáticas /Ano 3 - 2012	1. Currículo inclusivo: o direito de ser alfabetizado
	2. Planejamento e organização da rotina na alfabetização
	3. O último ano do ciclo de alfabetização: consolidando os conhecimentos
	4. Vamos brincar de reinventar histórias
	5. O trabalho com os diferentes gêneros textuais na sala de aula: diversidade e progressão escolar andando juntas
	6. Alfabetização em foco: projetos didáticos e sequências didáticas em diálogo com os diferentes componentes curriculares
	7. A heterogeneidade em sala de aula e a diversificação das atividades
	8. Progressão escolar e avaliação: o registro e a garantia de continuidade das aprendizagens no ciclo de alfabetização

Fonte: www.pnaic.gov.br

Verifica-se que os cadernos abordam diferentes tópicos relativos à docência alfabetizadora, reflexões sobre o currículo na alfabetização e a inclusão.

No Caderno de Introdução do material de formação do PNAIC de Currículo na Alfabetização: concepções e princípios, Ano 1 (Brasil, 2012, p. 05), buscou-se analisar a possibilidade de introduzir práticas de alfabetização que incentivassem a inclusão e considerassem a diversidade. O curso incluiu uma discussão sobre as perspectivas de alfabetização e avaliação associadas a esses princípios. Além disso, foi crucial definir direitos de aprendizagem para orientar a estruturação do trabalho pedagógico nas escolas, garantindo a aprendizagem de leitura e escrita para todas as crianças. Sendo assim, os objetivos dessa unidade foram:

entender a concepção de alfabetização na perspectiva do letramento; -
aprofundar a compreensão sobre currículo nos anos iniciais do Ensino Fundamental na perspectiva da Educação Inclusiva e das diferentes concepções de alfabetização;
compreender a importância da avaliação no ciclo de alfabetização, analisando e construindo instrumentos de avaliação e de registro de aprendizagem;
construir coletivamente o que se espera em relação aos direitos de aprendizagem e desenvolvimento no ciclo de alfabetização (Brasil, 2012, p. 05).

No caderno do segundo ano, (Brasil, 2012, p. 05) o curso de formação de professores promoveu uma análise dos princípios essenciais que orientaram o trabalho docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Abordou-se o currículo de alfabetização, destacando os direitos de aprendizagem específicos para cada ano, considerando os conhecimentos prévios de cada criança e a progressão ao longo dos três primeiros anos. Portanto, os objetivos apresentados nessa unidade foram:

aprofundar os conhecimentos sobre a concepção de alfabetização na perspectiva do letramento;
 conhecer os recursos didáticos distribuídos pelo Ministério da Educação (livros didáticos e obras complementares aprovados no PNLD; livros do PNBE e PNBE Especial; jogos didáticos distribuídos pelo MEC) e planejar situações didáticas em que tais materiais sejam usados;
 planejar o ensino na alfabetização, analisando e criando propostas de organização de rotinas da alfabetização na perspectiva do letramento;
 criar um ambiente alfabetizador, que favoreça a aprendizagem das crianças;
 compreender a importância da literatura nos anos iniciais do Ensino Fundamental e planejar situações de uso de obras literárias em sala de aula (Brasil, 2012, p. 05).

O terceiro caderno, (Brasil, 2012, p. 05), apresentou uma abordagem sobre princípios essenciais que orientam o trabalho docente nos anos iniciais. Para uma prática pedagógica eficaz, é crucial ter clareza sobre nossos compromissos, educativos e estratégias alinhadas para garantir os direitos de aprendizagem das crianças. Consequentemente os objetivos apresentados nessa unidade foram:

entender a concepção de alfabetização na perspectiva do letramento;
 aprofundar a compreensão sobre o currículo nos anos iniciais do Ensino Fundamental e a definição de direitos de aprendizagem e de desenvolvimento nas áreas da leitura e da escrita;
 compreender a importância da avaliação no ciclo de alfabetização, analisando e construindo instrumentos de avaliação e de registro de aprendizagem;
 construir coletivamente o que se espera em relação aos direitos de aprendizagem e desenvolvimento no ciclo de alfabetização (Brasil, 2012, p. 05).

Dessa forma, os cadernos de formação continuada dos professores alfabetizadores do PNAIC abordaram práticas de alfabetização, dando ênfase à inclusão e à diversidade. Eles exploraram princípios essenciais, proporcionando uma compreensão aprofundada sobre currículo, avaliação e construção coletiva de direitos de aprendizagem. Os objetivos incluíram a perspectiva do letramento, o uso de recursos didáticos, o planejamento de ensino e a promoção de um ambiente alfabetizador. Essa abordagem resultou na compreensão da importância da literatura nos anos iniciais, ressaltando a relevância da avaliação e a definição de direitos nas áreas de leitura e escrita. O programa enfatizou a necessidade de clareza nos compromissos educativos para efetivamente garantir os direitos de aprendizagem das crianças.

É relevante observar que, ao longo de sua existência, o PNAIC passou por algumas mudanças significativas, conforme destacado por Barbosa (2017), a

formação do PNAIC no período de 2017-2018 foi direcionada a três grupos distintos: 1- Professores e coordenadores pedagógicos do 1º ao 3º ano do ensino fundamental; 2- Professores da pré-escola e coordenadores pedagógicos da Educação Infantil; 3- Articuladores e mediadores de aprendizagem envolvidos com o ensino de Língua Portuguesa e Matemática nas escolas participantes do Programa Novo Mais Educação.

A partir de 2017, consideradas as experiências, os desafios remanescentes e as evidências encontradas em escolas e redes, novas propostas foram discutidas entre MEC, Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) (MEC, 2017, p. 5). Em acordo com essa nova união, foram apresentadas as propostas para o PNAIC em 2017:

Com início em 2017, levando em conta as vivências, os obstáculos ainda presentes e os indícios observados em instituições educacionais, ocorreram diálogos entre MEC, Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) (MEC, 2017, p. 5). Diante desse cenário, foram expostas sugestões para o PNAIC em 2017:

- O fortalecimento do regime de colaboração e do diálogo entre União, Estados, Municípios, instituições formadoras e escolas; a ênfase na responsabilidade dos sistemas públicos de Educação Básica em realizar o diagnóstico da alfabetização e letramento dos estudantes de suas redes (inclusive com base nos boletins da ANA 2016, já de conhecimento das escolas), definir metas, acompanhar resultados e fazer a gestão do programa, respondendo pela qualidade da educação pública;
- A valorização do papel das IES como participantes da formação e da seleção dos melhores materiais de alfabetização, além de assumirem a produção de pesquisas relativas à docência, didática e a metodologias de ensino referentes à alfabetização, com a elaboração de estudos de casos ou artigos científicos que avaliem a formação e a gestão do PNAIC, deem visibilidade a boas práticas e sinalizem oportunidades de aperfeiçoamento;
- O estabelecimento da escola como *locus* preferencial da formação continuada, oferecendo um ambiente de paz, contrário a qualquer tipo de discriminação, propício à aprendizagem e à inclusão de todos, colocando o foco nos estudantes e na prática docente;
- O apoio à organização de uma equipe de gestão que desempenhará um papel gerencial e formativo com a coordenação de profissional escolhido pela seccional da Undime e pela UF;
- O repasse de recursos financeiros para aquisição de materiais de alfabetização selecionados pela seccional da Undime e pela UF, que devem responsabilizar-se pela qualidade e adequação à sua realidade;
- O apoio à constituição de equipes de formação que possam compreender as demandas de cada escola e implementar estratégias pedagógicas, inclusive as previstas na Meta 5 do PNE, apoiando concretamente os professores, os coordenadores pedagógicos e os diretores, para que todas

as crianças concretizem, ano a ano, progressivamente, os direitos e os objetivos de aprendizagem que garantem a plena alfabetização;

- A **visão de futuro** do PNAIC está pautada na sustentabilidade da gestão nas escolas e nas redes públicas; na progressiva autonomia dos educadores para resolver os desafios da sala de aula e para buscar seu próprio desenvolvimento profissional; no envolvimento das instituições formadoras com as escolas da rede pública; no trabalho colaborativo comprometido com os direitos de aprendizagem das crianças; na compreensão da alfabetização como a base para a equidade, a inclusão e a igualdade de oportunidades educativas (Brasil, 2017, p. 6).

A grande mudança no programa em 2017 está relacionada a um foco maior na forma como as formações foram conduzidas e como os formadores atuaram. Isso está ligado a um modelo que buscava fortalecer a capacidade das instituições locais, destacando a importância de se ter pessoas da própria comunidade envolvidas de forma comprometida com a organização e supervisão das atividades formativas, bem como com a avaliação e melhoria na prática de ensino (Brasil, 2017b, p. 7).

No que diz respeito ao término do programa, Mancin (2020) ressalta que, com a desconfiguração da proposta do PNAIC, a partir de 2017, o Governo Federal introduziu em 2018, por meio do MEC, um novo programa. Esse programa foi denominado Programa Mais Alfabetização, ou simplesmente PMALFA. A meta desse novo programa consistia em reforçar o progresso da alfabetização das crianças durante os primeiros dois anos do Ensino Fundamental. A apresentação do novo programa foi uma resposta aos resultados preocupantes da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) nos anos de 2013 e 2014. Essa avaliação visa medir o desempenho dos alunos em leitura, escrita e cálculo ao término do 3º ano do Ensino Fundamental. Os dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) evidenciaram que uma proporção significativa de crianças apresentava níveis insatisfatórios em Língua Portuguesa e Matemática.

Mancin (2020), observou que com a gestão de um novo governo, surgem programas com o intuito de aprimorar os índices de alfabetização. No entanto, mesmo apresentando nomes distintos, esses programas compartilham as mesmas características e propósitos, focando na formação de professores em exercício para a melhoria dos níveis de aprendizagem de seus alunos.

Diante desse cenário, entende-se que as políticas educacionais muitas vezes enfrentam desafios políticos, financeiros e estruturais, que podem impactar sua continuidade ou escala de implementação. Além disso, mudanças de governo e

alterações nas prioridades educacionais também podem influenciar a manutenção ou encerramento de programas como o PNAIC.

Na seção seguinte, foram apresentados os procedimentos metodológicos que guiaram a pesquisa, assim como o método empregado para a análise dos dados até a obtenção dos resultados do estudo.

5. METODOLOGIA

Gil (2002) considera a pesquisa como uma ação coesa e metódica, em que se objetiva dar resultados às questões apresentadas. Assim, a presente pesquisa é exploratória, consistindo em uma análise de registros e descrição de fenômenos, em busca de respostas para a questão levantada.

O método utilizado foi a revisão bibliográfica sistemática qualitativa das pesquisas já realizadas sobre o “Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa” (PNAIC), por meio das bases de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e Catálogo da Capes (CAPES). Nosso objetivo foi averiguar e mapear estudos e trabalhos sobre o programa de formação de professores alfabetizadores (PNAIC), voltados para práticas alfabetizadoras.

Sampaio e Mancini (2002, p. 85) apontam que, antes de iniciar uma revisão sistemática, é necessário considerar três etapas: definir o objetivo da revisão, identificar a literatura relevante e selecionar os estudos que podem ser incluídos. Essas fases iniciais são fundamentais para ajudar o pesquisador a atender a pergunta central da revisão, com base nas informações disponíveis sobre o tema em questão.

Com base nessas considerações, o objetivo da presente revisão foi investigar os estudos já existentes sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), no eixo da formação de professores alfabetizadores, considerando a questão desta pesquisa, e, para isso, foram realizadas as etapas de definição do objetivo, identificação da literatura relevante nas bases de dados e seleção dos estudos escolhidos.

Assim, com base em Sampaio e Mancini, apresentamos as seguintes etapas que ajudaram a desenvolver a seleção dos estudos:

a- Para obter as fontes de dados referentes a teses e dissertações, utilizamos a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações e o Catálogo da Capes, contemplando o período de 2018 a 2022.

b- A seleção do material foi realizada a partir de um descritor, "PNAIC AND PROFESSORES" previamente definido; em seguida, a leitura dos títulos e dos resumos ajudaram na inclusão ou exclusão das publicações.

c- Após a seleção inicial, foi realizada a leitura completa do material, com o objetivo de identificar as teses e dissertações com contribuições mais relevantes para o estudo em questão.

d- Por fim, os resultados foram apresentados com base nas informações passadas por meio da análise e fichamento das publicações selecionadas.

Essa análise permitiu verificar se todos os itens dos instrumentos eram apropriados para o estudo em questão ou se precisavam passar por alguma mudança para melhorar sua qualidade. Esses testes foram essenciais para garantir a qualidade dos dados coletados e a confiabilidade dos resultados obtidos na pesquisa.

Nesta seção descreveremos o processo de levantamento bibliográfico realizado, articulando o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e as práticas pedagógicas de alfabetização.

Como ponto de partida desse levantamento, o primeiro passo foi realizar um levantamento preliminar em alguns livros e artigos sobre o assunto Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Essa busca inicial por estudos já realizados sobre o PNAIC mostrou que, desde sua implementação, em 2012, tem sido objeto de discussão e pesquisa na comunidade acadêmica. Como indicado acima, para a pesquisa em questão, foi acessada a base de dados Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, utilizando os descritores "PNAIC e professores", dois termos centrais ao objetivo deste estudo, e através dos quais pretendíamos obter os trabalhos que versassem sobre os estudos com relatos de impactos do programa nas práticas de professoras.

A seleção dos trabalhos para a pesquisa abrangeu fontes como a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDBTD) e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), utilizando o descritor "PNAIC and PROFESSORES" no período de 2018 a 2022. Esse período foi selecionado porque o PNAIC foi finalizado em 2017 e foi nossa intenção analisar os estudos depois do término do programa, pois consideramos que teríamos balanços e análises mais abrangentes. Inicialmente, foram encontrados 481 trabalhos, entre teses e dissertações. Após a aplicação de filtros específicos para a área de Ciências Humanas e o recorte temporal (2018 a 2022), foram selecionados 281 trabalhos na BDTD e 81

na CAPES. Através de uma análise mais criteriosa restaram 23 trabalhos. Desses, 10 foram mantidos após uma avaliação minuciosa de títulos e resumos, considerando sua pertinência aos objetivos específicos da pesquisa. Essa seleção permitiu concentrar a revisão bibliográfica em estudos relevantes e recentes sobre a temática proposta. Os trabalhos não foram organizados em ordem alfabética nem cronológica, uma vez que foi mantida a sua disposição nas bases de dados.

Ao selecionar trabalhos mais recentes, no período de 2018 a 2022, é importante observar a orientação de Rampazzo (2002, p. 78), conforme citado por Penna (2015, p. 77). Segundo essa recomendação, a abordagem lógica da leitura sugere começar pelos textos mais recentes e mais abrangentes, para então progredir em direção aos mais antigos e específicos. Rampazzo destaca que as obras recentes têm a tendência de retomar contribuições relevantes do passado, enquanto as obras clássicas ainda mantêm sua atualidade e importância.

A opção pelos descritores "PNAIC" e "Professores" foi estratégica, visando otimizar as buscas na revisão de literatura, facilitando a identificação de estudos que abordassem diretamente a relação entre o PNAIC e a formação de professores. Essa escolha aumentou a relevância dos resultados obtidos e direcionou a revisão bibliográfica para fontes mais alinhadas aos objetivos específicos da pesquisa.

A seguir, apresentamos, no Quadro 6, as **10 dissertações** que foram selecionadas para compor o corpus da pesquisa, incluindo os dados de autores, títulos, datas e locais de realização, além do objetivo específico de cada estudo:

Quadro 6: Estudos escolhidos para análise completa

Autor	Título	Ano	Local	Objetivo
SANTOS, Jânio Nunes dos.	O trabalho com gêneros textuais na feitura de si e do outro: memórias de professores alfabetizadores egressos do PNAIC.	2019	Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE	Neste trabalho, foi realizada uma análise das contribuições do "Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)" para a prática de professoras que trabalham com alfabetização, especificamente no uso de gêneros textuais para promover a alfabetização com letramento ou letramento durante suas experiências no programa.
Sousa, Elis	O PNAIC e as práticas	2019	Universidade	O ponto de partida é que

<p>Maria de.</p>	<p>de alfabetização: influxos das ações de formação continuada no aprimoramento profissional de professores alfabetizadores.</p>		<p>Católica de Goiás, Goiânia.</p>	<p>o Programa tem como um de seus objetivos aprimorar o processo de alfabetização em português e matemática das crianças até oito anos de idade, por meio da formação continuada de professores.</p>
<p>MESSORA, Gisele Pedroso de Almeida.</p>	<p>A formação de professores alfabetizadores dentro do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (2012-2013): propostas, desenvolvimento e repercussões na prática docente.</p>	<p>2018</p>	<p>Universidade Nove de Julho, São Paulo</p>	<p>O propósito principal desta pesquisa foi examinar os portfólios elaborados por duas professoras em formação, juntamente com suas respostas a um questionário, para compreender de que maneira as abordagens formativas e didáticas do curso foram integradas e refletidas em suas práticas de ensino. O objetivo também é avaliar como essas práticas pedagógicas influenciaram o desenvolvimento da profissionalidade docente das professoras alfabetizadoras envolvidas no estudo.</p>
<p>CRUZ, Juliane Barssalos da.</p>	<p>Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC): formação continuada e práxis docente.</p>	<p>2022</p>	<p>Universidade Nove de Julho, São Paulo.</p>	<p>Delimita-se como objetivo geral analisar o PNAIC e sua contribuição à formação dos professores alfabetizadores.</p>
<p>BARROZO, Maria Adriane da Silva.</p>	<p>O Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa e seus impactos na formação e na prática pedagógica do professor alfabetizador em Guajará-Amazonas/ 2022 -Dissertação</p>	<p>2022</p>	<p>Universidade Federal do Acre, Rio Branco</p>	<p>Avaliar os efeitos do PNAIC na capacitação e na execução do ensino pelos educadores do município de Guajará-Amazonas, com base em seus relatos e opiniões.</p>
<p>COSTA, Fátima Roseni da.</p>	<p>As significações de professores dos anos iniciais da Educação Básica sobre o PNAIC'</p>	<p>2020</p>	<p>Universidade de Taubaté, Taubaté Biblioteca Depositária: Biblioteca do Departamento de Ciências Sociais e Letras</p>	<p>O propósito deste estudo consiste em realizar uma análise das significações atribuídas por professores que lecionam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental às formações continuadas oferecidas pelo Pacto Nacional para a Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).</p>
<p>LUCCA, Tatiana Andrade Fernandes de.</p>	<p>A contribuição da formação do PNAIC para a prática de professores</p>	<p>2018</p>	<p>Universidade Estadual Paulista Júlio de</p>	<p>O propósito do presente estudo é investigar as contribuições do Pacto</p>

	alfabetizadores do município de Rio Claro - SP		Mesquita Filho (Rio Claro), Rio Claro Biblioteca Depositária: IB/RC	Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) para a prática pedagógica de professores alfabetizadores que estiveram envolvidos no programa no ano de 2013.
AGUIAR, Alexandra Aparecida Silva do Prado de.	Formação continuada de professores alfabetizadores: análise da contribuição do PNAIC no município do Rio de Janeiro	2020	Universidade Federal Fluminense, Niterói Biblioteca Depositária: Biblioteca Central do Gragoatá	O objetivo da pesquisa foi investigar a contribuição do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) para a formação continuada de docentes responsáveis pelo processo de alfabetização na rede municipal de ensino da cidade do Rio de Janeiro.
MURATA, Marcio da Costa.	Formação continuada de professores: avanços a partir do PNAIC	2019	Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho Biblioteca depositária: Central-Unir	O objetivo dessa pesquisa consiste em analisar o impacto do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) na formação de professores alfabetizadores, avaliando a contribuição das formações teóricas e práticas oferecidas pelo programa.
RIBEIRO, Deniele Miranda Alves	Contribuições da formação continuada de professores alfabetizadores no contexto do Pacto Nacional pela Idade Certa – PNAIC	2019	Universidade Federal de Alagoas, Maceió Biblioteca Depositária: Biblioteca Central UFAL	O objetivo dessa pesquisa consistiu em investigar as concepções de formação continuada no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), a fim de identificar se a referida formação trouxe contribuições para o aprimoramento profissional dos docentes que frequentam o ciclo de alfabetização no município de Major Izidoro/AL.

Fonte: Elaboração própria, a partir dos resumos das dissertações.

Ao analisarmos o número de pesquisas realizadas em cada ano, podemos observar que houve uma variação do assunto pesquisado entre 2018 e 2022. Em 2018, foram selecionadas duas pesquisas; em 2019, quatro; em 2020, duas; e em 2022, duas; todas relacionadas ao Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa

(PNAIC). Essa variação nos números de pesquisas em cada ano foi por influência dos títulos e dos assuntos abordados por cada uma.

É possível constatar que, dentre as 10 pesquisas elencadas, 6 delas têm origem em instituições de ensino superior públicas localizadas em diferentes estados, tais como: Sergipe, Universidade Federal de Sergipe (UFS); Acre, Universidade Federal do Acre (UFAC); São Paulo, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP); Rio de Janeiro, Universidade Federal Fluminense (UFF); Rondônia, Universidade Federal de Rondônia (UNIR); e Alagoas, Universidade Federal de Alagoas (UFAL). As outras 4 pesquisas foram conduzidas em universidades privadas. Uma delas está localizada em Goiás, a Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC), enquanto as outras três estão no estado de São Paulo: duas na Universidade Nove de Julho (Uninove), na capital; e a última na Universidade de Taubaté (Unitau), no interior do estado.

Com base nos títulos e informações fornecidas, foi possível agrupar as dissertações em três temas principais: 1) Formação de professores e práticas pedagógicas relacionadas ao PNAIC; 2) As significações de professores sobre o PNAIC; e 3) Avanços e impactos da formação continuada de professores a partir do PNAIC. Ou seja, cada uma apresentou o PNAIC como centro da investigação, mas com enfoques diferentes.

Quadro 7: Agrupamento dos trabalhos pela temática principal

Temas	Dissertações
<p>Tema 1: Formação de professores e práticas pedagógicas relacionadas ao PNAIC.</p>	<p>SANTOS, Jânio Nunes dos. O trabalho com gêneros textuais na feitura de si e do outro: memórias de professores alfabetizadores egressos do PNAIC. 2019.</p> <p>SOUSA, Elis Maria de. O PNAIC e as práticas de alfabetização: influxos das ações de formação continuada no aprimoramento profissional de professores alfabetizadores. 2019.</p> <p>MESSORA, Gisele Pedroso de Almeida. A formação de professores alfabetizadores dentro do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (2012-2013): propostas, desenvolvimento e repercussões na prática docente. 2018.</p> <p>CRUZ, Juliane Barssalos da. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC): formação continuada e práxis docente. 2022.</p> <p>BARROZO, Maria Adriane da Silva. O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e seus impactos na formação e na prática pedagógica do professor alfabetizador em Guajará-Amazonas. 2022.</p> <p>AGUIAR, Alexandra Aparecida Silva do Prado de. Formação continuada de professores alfabetizadores: Análise da contribuição do PNAIC no município do Rio de Janeiro. 2020.</p> <p>LUCCA, Tatiana Andrade Fernandes de. A contribuição da formação do PNAIC para a prática de professores alfabetizadores do município de Rio Claro - SP. 2018.</p>

	RIBEIRO , Deniele Miranda Alves. Contribuições da formação continuada de professores alfabetizadores no contexto do Pacto Nacional Pela Idade Certa – PNAIC. 2019.
Tema 2: Significações de professores sobre o PNAIC.	COSTA , Fátima Roseni da. As significações de professores dos anos iniciais da Educação Básica sobre o PNAIC. 2020.
Tema 3: Avanços e impactos da formação continuada de professores a partir do PNAIC.	MURATA , Marcio da Costa. Formação continuada de professores: avanços a partir do PNAIC. 2019.

Sendo assim, diante desses dados, cumpre-nos questionar agora: qual foi a abordagem metodológica adotada nestas investigações, ou seja, como foi a estratégia utilizada para coletar os dados; quem foram os sujeitos envolvidos e quais resultados foram alcançados?

A seguir, o quadro 8 apresenta as características das pesquisas escolhidas para análise completa: pesquisa (autor, título); metodologia (coleta de dados, sujeitos participantes) e, no quadro 9, apresentamos os resultados apontados por cada autor.

Quadro 8: Características das pesquisas escolhidas para análise detalhada:
abordagem metodológica

Pesquisa	Metodologia	
Autor – título	Coleta de dados	Sujeitos participantes
1. SANTOS , Jânio Nunes dos. O trabalho com gêneros textuais na feitura de si e do outro: memórias de professores alfabetizadores egressos do PNAIC. 2019 - Dissertação	Constitui-se uma pesquisa de natureza quali-narrativa, que se vale do método que privilegia a narratividade por meio de entrevistas narrativas.	Para tanto, foram eleitos como participantes deste caminhar cinco professoras de uma escola pública localizada na cidade de Igaci, agreste alagoano
2. SOUSA , Elis Maria de. O PNAIC e as práticas de alfabetização: influxos das ações de formação continuada no aprimoramento profissional de professores alfabetizadores. 2019 - Dissertação	A pesquisa é de caráter qualitativo e exploratório, tendo como procedimentos a pesquisa documental e a pesquisa de campo e, como instrumentos de coleta de dados, a observação e a entrevista.	As entrevistas foram realizadas após o término das observações das aulas, com três diretores, três coordenadores pedagógicos, três professores e quatro formadores do Programa PNAIC, perfazendo um total de 13 pessoas.
3. MESSORA , Gisele Pedroso de Almeida. A formação de professores alfabetizadores dentro do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (2012-2013): propostas, desenvolvimento e repercussões na prática docente. 2018 - Dissertação	Essa pesquisa de cunho qualitativo será constituída, principalmente, de três procedimentos metodológicos: (1) estudo teórico e documental, (2) análise de portfólios e (3) questionário aberto.	Duas professoras cursistas.
4. CRUZ , Juliane Barssalos da. Pacto Nacional pela	A metodologia utilizada teve caráter qualitativo e quantitativo	Os participantes da pesquisa foram vinte e nove professoras

<p>Alfabetização na Idade Certa (PNAIC): formação continuada e práxis docente. 2022 - Dissertação</p>	<p>e, após a análise documental, os instrumentos de coleta de dados utilizados foram: i) questionário com perguntas dissertativas e de múltipla escolha e ii) entrevista semiestruturada.</p>	<p>que lecionavam, na época do PNAIC, nos três primeiros anos do Ensino Fundamental e que participaram da formação do PNAIC entre os anos de 2013 e 2017.</p>
<p>5. BARROZO, Maria Adriane da Silva. O Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa e seus impactos na formação e na prática pedagógica do professor alfabetizador em Guajará-Amazonas/ 2022 - Dissertação</p>	<p>Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, a qual teve uma primeira fase documental e uma fase de estudo bibliográfico, em que analisamos livros, teses, dissertações, artigos e os cadernos dos programas de alfabetização disponibilizados pelo MEC.</p>	<p>Na segunda fase da investigação, realizamos a pesquisa empírica, na qual foram entrevistadas seis (06) professoras alfabetizadoras que participaram das formações do Pnaic no referido município.</p>
<p>6. COSTA, Fátima Roseni da. As significações de professores dos anos iniciais da Educação Básica sobre o PNAIC 2020 - Dissertação</p>	<p>Utilizou-se como instrumentos de pesquisa: questionário para todas as professoras e a entrevista semiestruturada, com quatro docentes que aceitaram aprofundar-se nas discussões.</p>	<p>Participaram desta pesquisa vinte e três professoras, de 1º a 5º ano do Ensino Fundamental, de escolas pertencentes à rede pública de um município do Vale do Paraíba, no interior paulista</p>
<p>7. LUCCA, Tatiana Andrade Fernandes de. A contribuição da formação do PNAIC para a prática de professores alfabetizadores do município de Rio Claro - SP 2018 - Dissertação</p>	<p>Foi realizado um levantamento documental sobre o PNAIC e um estudo bibliográfico de pesquisas já realizadas sobre o tema.</p>	<p>Para melhor compreender a dinâmica da implementação do programa no município de Rio Claro-SP, realizou-se entrevistas semiestruturadas com dez professoras alfabetizadoras que participaram do curso do PNAIC no ano de 2013, quando o tema de estudo foi a aprendizagem no âmbito da linguagem.</p>
<p>8. AGUIAR, Alexandra Aparecida Silva do Prado de. Formação continuada de professores alfabetizadores: análise da contribuição do PNAIC no município do Rio de Janeiro 2020 - Dissertação</p>	<p>A metodologia empregada situa-se no âmbito da abordagem qualitativa, por meio da triangulação de dados provenientes da análise documental, da análise de planilhas de desempenho escolar e de entrevistas semiestruturadas feitas com onze professoras alfabetizadoras, que participaram do PNAIC nos anos de 2013, 2014 e 2015.</p>	<p>Onze professoras alfabetizadoras que participaram do PNAIC nos anos de 2013, 2014 e 2015.</p>
<p>9. MURATA, Marcio da Costa. Formação continuada de professores: avanços a partir do PNAIC. 2019 - Dissertação</p>	<p>Trata-se de uma pesquisa descritiva, de abordagem qualitativa e de natureza aplicada. Quanto aos procedimentos, foram utilizados recursos bibliográficos, documentais e trabalho de campo, desenvolvido em junho de 2018.</p>	<p>A obtenção dos dados se deu através de questionários respondidos por quatro professoras alfabetizadoras que participaram do curso de formação continuada oferecido pelo PNAIC e trabalham em uma escola municipal na zona rural de Campo Novo de Rondônia..</p>
<p>10. RIBEIRO, Deniele Miranda Alves. Contribuições da formação continuada de</p>	<p>Para dar conta dos problemas da pesquisa foram analisados documentos que orientava a</p>	<p>Os participantes do estudo foram professores que das turmas dos 1º, 2º e 3º ano da rede municipal</p>

professores alfabetizadores no contexto do Pacto Nacional pela Idade Certa – PNAIC 2019 - Dissertação	formação, como as normatizações e os cadernos da formação relativos ao PNAIC, bem como os instrumentos de pesquisa tais como, questionários e entrevistas semi-estruturadas.	que vivenciaram o processo de formação do PNAIC entre os anos de 2013 e 2016.
---	--	---

Fonte: Elaboração da autora, nas palavras dos autores e autoras nos resumos das dissertações.

No Quadro 9 apresentamos os dados dos resultados encontrados nas pesquisas.

Quadro 9: Características das pesquisas escolhidas para análise detalhada:
resultados

Autor / ano / tipo	Resultados no que se refere às contribuições e limitações do PNAIC para as práticas pedagógicas de alfabetização.
1. SANTOS, Jânio Nunes dos. O trabalho com gêneros textuais na feitura de si e do outro: memórias de professores alfabetizadores egressos do PNAIC. 2019 - Dissertação	Segundo Santos (2019), a análise dos dados demonstra que a maioria das professoras pesquisadas apresentou, em maior ou menor grau, falta de clareza ao lidar com os gêneros textuais. Tal situação pode afetar o trabalho em sala de aula, especialmente no que se refere ao letramento e ao letramento. No entanto, é importante ressaltar que, desde a implementação do PNAIC, essas professoras aproximaram-se mais das discussões sobre gênero e suas implicações no ciclo de alfabetização.
2. SOUSA, Elis Maria de. O PNAIC e as práticas de alfabetização: influxos das ações de formação continuada no aprimoramento profissional de professores alfabetizadores. 2019 - Dissertação	Para Sousa (2019), o estudo ajudou nas análises do que foi implementado pelo Programa, uma vez que a alfabetização não pode ser separada do letramento.
3. MESSORA, Gisele Pedroso de Almeida. A formação de professores alfabetizadores dentro do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (2012-2013): propostas, desenvolvimento e repercussões na prática docente. 2018 - Dissertação	Messora (2018) aponta que é fundamental avaliar a eficácia da iniciativa de formação de professores pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) em relação à prática pedagógica e à profissionalidade docente, por meio da análise dos portfólios e das respostas das professoras alfabetizadoras a um questionário.

<p>4. CRUZ, Juliane Barssalos da. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC): formação continuada e práxis docente. 2022 - Dissertação</p>	<p>Cruz (2022) destaca que o PNAIC teve um impacto positivo na formação de professores alfabetizadores, já que promoveu a incorporação de conhecimentos e transformou alguns aspectos de sua prática educativa. Na Região do ABC Paulista, a formação foi caracterizada por uma abordagem participativa, permitindo que os professores compartilhassem seus conhecimentos e experiências, sendo esses momentos os mais mencionados na pesquisa. No entanto, também foram identificados alguns obstáculos, incluindo a descontinuidade do programa e de seus materiais, bem como um tratamento superficial de algumas questões exclusivas na formação e nos materiais fornecidos pelo programa.</p>
<p>5. BARROZO, Maria Adriane da Silva. O Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa e seus impactos na formação e na prática pedagógica do professor alfabetizador em Guajará-Amazonas/ 2022 - Dissertação</p>	<p>Segundo Barrozo (2022), a partir dos resultados obtidos, verificou-se que o programa teve uma contribuição significativa, mas também foram identificados limites em sua atuação.</p>
<p>6. COSTA, Fátima Roseni da. As significações de professores dos anos iniciais da Educação Básica sobre o PNAIC 2020 - Dissertação</p>	<p>De acordo com Costa (2020), os resultados indicaram que o Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) proporcionou aos docentes: I) acrescentou a variedade de estratégias e práticas em sala de aula; II) aprofundou os estudos em áreas específicas do curso; III) renovou as práticas educativas vinculadas aos temas tratados nas reuniões formativas; e IV) o reconhecimento da importância deste programa de formação de professores. Nesse sentido, constatou-se que o PNAIC, como um programa de formação permanente, teve contribuições para o desenvolvimento profissional do docente numa perspectiva crítica e reflexiva, que constantemente avaliava suas atuações e visões.</p>
<p>7. LUCCA, Tatiana Andrade Fernandes de. A contribuição da formação do PNAIC para a prática de professores alfabetizadores do município de Rio Claro - SP 2018 - Dissertação</p>	<p>De acordo com Lucca (2018), as professoras avaliaram positivamente o curso, reconhecendo sua contribuição para a prática docente. Entre as contribuições mencionadas, destacam-se a oportunidade de intercâmbio de experiências com colegas, a mudança na seleção, organização e planejamento de conteúdo; além da valorização da formação docente por meio do pagamento de bolsas. Além disso, as professoras informaram que o apoio dos Direitos de Aprendizagem era essencial na organização do planejamento e avaliação do professor. Por outro lado, a figura do orientador de estudos foi citada tanto positiva quanto negativamente. Os participantes consideraram que a formação poderia ter sido melhor se o orientador tivesse explorado mais o material e tivesse sido mais eficaz na motivação do grupo. No entanto, outras afirmaram que a formação foi positiva devido ao trabalho realizado pelo orientador. As professoras também criticaram a falta de tempo para o estudo e a discussão de alguns temas, sem a profundidade necessária para uma melhor compreensão.</p>
<p>8. AGUIAR, Alexandra Aparecida Silva do Prado de. Formação continuada de professores alfabetizadores: análise da contribuição</p>	<p>Segundo Aguiar (2020), as conclusões principais indicam que o Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) foi concretizado como um ambiente dialógico, cujo objetivo foi fortalecer a liderança docente por meio de trocas de experiências e conhecimentos, promovendo reflexão e teorização sobre a prática educativa. No entanto, as entrevistadas também destacaram obstáculos na execução do PNAIC, que foram principalmente causados por deficiências na administração local do Programa e,</p>

do PNAIC no município do Rio de Janeiro 2020 - Dissertação	sobretudo, por insuficiência de recursos e infraestrutura nas instituições escolares.
9. MURATA , Marcio da Costa. Formação continuada de professores: avanços a partir do PNAIC. 2019 - Dissertação	Para Murata (2019), os resultados evidenciam que a formação continuada deve ser concebida como uma atividade ininterrupta, em virtude do fato de que os indivíduos participantes da pesquisa obtiveram progressos experimentados tanto em relação aos conhecimentos teóricos quanto aos práticos relacionados à alfabetização. Portanto, conclui-se que as políticas educacionais voltadas para esse campo devem continuar oferecendo programas de formação permanente para os professores alfabetizadores, de modo a fomentar a construção de novos saberes teórico-práticos que sejam essenciais para o seu desenvolvimento profissional. Dessa forma, torna-se viável a consecução de uma educação de qualidade.
10. RIBEIRO , Deniele Miranda Alves. Contribuições da formação continuada de professores alfabetizadores no contexto do Pacto Nacional pela Idade Certa – PNAIC 2019 - Dissertação	Os resultados da pesquisa procuram comprovar que o programa de formação continuada PNAIC desempenhou um papel significativo no aprimoramento profissional dos professores alfabetizadores. As descobertas recorrentes da investigação fornecem contribuições, principalmente, na área de planejamento de aulas para turmas de alfabetização, com esclarecimentos sobre as aprendizagens que as crianças devem adquirir ao final de cada ano do ciclo. Além disso, os resultados demonstraram que houve uma melhora no estudo de teorias e na compreensão dos problemas relacionados à alfabetização por parte dos professores, que passaram a ter uma visão mais clara das dificuldades enfrentadas pelas crianças na compreensão do sistema de escrita alfabética. A formação também contribuiu para o aprimoramento da prática pedagógica dos professores, que passaram a planejar suas aulas considerando aspectos da organização do trabalho pedagógico e incluir diversas atividades, como a leitura por prazer e jogos, na rotina da sala de aula. Em resumo, a formação continuada fornecida pelo PNAIC contribuiu significativamente para o desenvolvimento profissional dos professores alfabetizadores da rede municipal de educação de Major Izidoro (AL).

Fonte: Elaboração da autora com dados das pesquisas entre os anos 2018-2022.

Sobre a metodologia utilizada nas pesquisas destacadas no quadro 5 duas delas, de Barrozo (2022) e de Lucca (2018), fizeram a opção pela revisão bibliográfica. Nesses casos, a revisão bibliográfica abarcou uma análise minuciosa de diversos materiais, incluindo livros, teses, dissertações, artigos e até os cadernos dos programas de alfabetização fornecidos pelo MEC. Já a entrevista semiestruturada surgiu como um método de coleta de dados em oito pesquisas, a saber: Santos (2019), Sousa (2019), Messora (2018), Cruz (2020), Costa (2020), Aguiar (2020), Murata (2019) e Ribeiro (2019). Levando em consideração essas informações, é evidente que a entrevista semiestruturada, tendo docentes alfabetizadores como alvo, se destacou como a escolha principal para a coleta de dados nas pesquisas mencionadas acima.

Quanto aos resultados das pesquisas realizadas pelos autores supracitados, o PNAIC teve um impacto positivo na formação de professores alfabetizadores, promovendo a incorporação de conhecimentos e transformando aspectos de suas práticas educativas, incluindo aprofundamento de estudos, renovação de práticas educativas e o reconhecimento da importância do programa de formação. Além disso, o programa aproximou os professores das discussões sobre gênero e suas implicações na alfabetização, promovendo uma maior sensibilidade sobre essa questão. Houve também indicações de melhorias nas práticas pedagógicas, com professores planejando suas aulas de forma mais efetiva e incluindo atividades diversas, como leitura por prazer e jogos, na rotina da sala de aula. Por outro lado, a pesquisa identificou algumas limitações no programa. Alguns professores demonstraram falta de clareza ao lidar com os gêneros textuais, o que poderia afetar o letramento e o “letramento” em sala de aula. Além disso, foram identificados problemas como a descontinuidade do programa e uma abordagem superficial de algumas questões na formação e nos materiais fornecidos pelo PNAIC. Também foram destacados obstáculos na execução do programa, incluindo deficiências na administração local do PNAIC e insuficiência de recursos e infraestrutura nas instituições escolares. As percepções sobre a figura do orientador de estudos variaram, com algumas participantes considerando sua atuação positiva, enquanto outras sentiram que a formação poderia ter sido mais bem explorada. A falta de tempo para o estudo e discussões superficiais também foram criticadas.

5.1 Categorização da coleta de dados

Após a coleta de dados, procedemos com a categorização. Durante a leitura minuciosa dos documentos, notamos semelhanças nas respostas, levando-nos a decidir agrupá-las em categorias. Esse processo foi fundamental para analisar as informações coletadas e responder à questão de pesquisa: “Quais contribuições e limitações o PNAIC trouxe para as práticas pedagógicas de alfabetização?” Nesse contexto, seguindo a abordagem de Bardin (1977, p. 42), de modo que a análise de conteúdo foi empregada como um conjunto sistemático e objetivo de procedimentos, permitindo identificar indicadores, sejam eles quantitativos ou qualitativos, que possibilitassem a inferência de informações relacionadas às circunstâncias de produção ou recepção das comunicações. As categorizações resultantes desse

processo são apresentadas no Quadro 10, divididas em “Contribuições” e “Limitações” do PNAIC.

Quadro10: Categorizações: contribuições e limitações do PNAIC

Autor / ano / tipo	Resultados no que se refere às contribuições e limitações do PNAIC para as práticas pedagógicas de alfabetização.	
	Contribuições	Limitações
<p>1. SANTOS, Jânio Nunes dos. O trabalho com gêneros textuais na feitura de si e do outro: memórias de professores alfabetizadores egressos do PNAIC. 2019 - Dissertação</p>	<p>O PNAIC desempenhou um papel valioso no aprimoramento da formação dos professores alfabetizadores, ao abordar o uso de gêneros textuais e aperfeiçoar suas práticas pedagógicas. A relevância dos gêneros textuais no processo de alfabetização foi destacada pelo programa, resultando em uma abordagem mais prática e contextualizada para o ensino. Além disso, as formações proporcionaram um espaço para a discussão e a troca de ideias entre os professores, fomentando um diálogo pedagógico enriquecedor.</p>	<p>Os resultados indicam que algumas professoras tiveram dificuldade em compreender os gêneros textuais, afetando suas práticas em sala de aula. O programa teve limitações no desenvolvimento de abordagens inovadoras, com propostas tradicionais. Embora tenha aumentado a familiaridade com gêneros textuais, as práticas de letramento podem não ter sido totalmente integradas. A formação não resultou em melhorias significativas nas práticas de alfabetização observadas. A implementação efetiva das orientações do PNAIC pode ter sido irregular, levando a práticas que não atenderam às expectativas.</p>
<p>2. SOUSA, Elis Maria de. O PNAIC e as práticas de alfabetização: influxos das ações de formação continuada no aprimoramento profissional de professores alfabetizadores. 2019 - Dissertação</p>	<p>O PNAIC foi idealizado com o propósito de promover a formação contínua de professores, visando melhorar as práticas de alfabetização e enriquecer o processo de ensino. Apesar das limitações, alguns professores perceberam o potencial do PNAIC em influenciar positivamente as práticas de alfabetização, buscando implementar metodologias mais eficazes uma vez que a alfabetização não pode ser separada do letramento.</p>	<p>Apesar de um dos objetivos do PNAIC ser a formação continuada dos professores, a pesquisa indicou que o aprimoramento nas práticas de alfabetização nem sempre seguiu completamente as diretrizes do programa; as propostas didático-pedagógicas adotadas demonstraram uma tendência a empregar abordagens convencionais e pouco inovadoras, apesar de um dos objetivos explícitos do PNAIC ser a promoção da formação continuada de professores alfabetizadores, que deveria, teoricamente, impulsionar a adoção de estratégias pedagógicas mais avançadas e diversificadas; apesar dos alfabetizadores entenderem que o PNAIC queria melhorar a maneira como as crianças aprendem a ler e escrever, houve diferenças entre essa ideia e o que realmente aconteceu nas salas de aula; mesmo entre os professores que adotaram práticas inspiradas no PNAIC, os resultados</p>

		sugerem que tais abordagens nem sempre resultaram em um impacto significativo na aprendizagem dos alunos.
<p>3. MESSORA, Gisele Pedroso de Almeida. A formação de professores alfabetizadores dentro do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (2012-2013): propostas, desenvolvimento e repercussões na prática docente. 2018 - Dissertação</p>	<p>O PNAIC desempenhou um papel significativo na melhoria das práticas pedagógicas das professoras. Ao proporcionar um espaço para a reflexão sobre suas práticas e para a troca de experiências entre os educadores, o programa resultou em um aprimoramento notável das abordagens de ensino. Além disso, as atuações em sala de aula foram impactadas positivamente, com o incentivo ao hábito da leitura prazerosa e a diversificação das estratégias de alfabetização. A introdução do portfólio como ferramenta de formação também desempenhou um papel crucial, permitindo que as atividades do PNAIC fossem consultadas e adaptadas ao contexto diário do ensino. Esse engajamento contribuiu para o desenvolvimento de práticas educacionais que visam uma alfabetização de qualidade e a desconstrução de estereótipos prejudiciais. Além disso, o PNAIC reforçou a crença na educação como um meio de promover mudanças, fortalecendo a participação ativa dos professores no contexto sociocultural e contribuindo para a redução das disparidades idade-série.</p>	<p>O PNAIC apresentou uma ênfase maior na prática do que na formação técnico-científica, priorizando o aspecto aplicado em detrimento do embasamento teórico. Além disso, houve a identificação da falta de continuidade do programa em todas as disciplinas, o que resultou na ausência de formações específicas em áreas como Ciências, Geografia e História. Um aspecto crítico foi a lacuna na abordagem da função política e pedagógica do professor, não proporcionando espaço para a discussão e desconstrução de crenças e estereótipos presentes nas práticas educacionais. Após o término do PNAIC, a implementação variada do programa em diferentes escolas gerou níveis distintos de engajamento e apropriação do material pelos professores, impactando na disseminação efetiva das práticas propostas.</p>
<p>4. CRUZ, Juliane Barssalos da. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC): formação continuada e praxis docente. 2022 - Dissertação</p>	<p>O PNAIC foi importante ao oferecer um espaço para os professores pensarem em como ensinar melhor. Eles se reuniram para compartilhar experiências, melhorando a maneira como ensinam. Nas reuniões, discutiram ideias e situações reais da escola, aprendendo a ensinar de maneira mais eficaz. Juntos, planejaram aulas com atividades diversas, como</p>	<p>Algumas professoras notaram que a base teórica e métodos do PNAIC eram limitados e não atendiam todas as necessidades da alfabetização. Isso teve um impacto negativo na consistência do uso de materiais nas escolas, levando à necessidade de substituição ou manutenção dos recursos. Houve variações na maneira como o programa foi aplicado depois de concluído, resultando em diferentes níveis de envolvimento e uso dos materiais pelos professores. Isso levou</p>

	<p>jogos, para ajudar as crianças a aprenderem a ler e fazer contas. O programa também incentivou novos métodos de ensino, usando brincadeiras e abordagens práticas para ensinar letras e números, contribuindo para o aprendizado e o progresso das crianças na escola.</p>	<p>a resultados variados e ao risco de não alcançar os objetivos de forma uniforme. Faltou uma ênfase clara no papel político e pedagógico do professor, o que não proporcionou espaço suficiente para discutir e questionar crenças e estereótipos nas práticas educacionais. Abordagens instrucionais em partes dos materiais também causaram interpretações diferentes entre tutores e orientadores. Algumas professoras destacaram a ausência de formação contínua abrangendo todas as disciplinas, especialmente em Ciências, Geografia e História. Isso limitou a amplitude das práticas educativas propostas e sua conexão com outras áreas de conhecimento.</p>
<p>5. BARROZO, Maria Adriane da Silva. O Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa e seus impactos na formação e na prática pedagógica do professor alfabetizador em Guajará-Amazonas/ 2022 - Dissertação</p>	<p>Dentre as contribuições evidenciadas pelas docentes, destaca-se que, embora não considerassem a formação do PNAIC suficiente para desenvolver todos os saberes necessários ao professor alfabetizador, reconheceram sua influência positiva tanto na formação quanto nas práticas educativas. O programa propiciou um olhar mais abrangente sobre a alfabetização, adotando estratégias de letramento que beneficiaram o aprendizado das crianças, e forneceu materiais pedagógicos diversificados, incluindo acervo literário e jogos, que enriqueceram as aulas e despertaram o interesse pela leitura. O PNAIC também incentivou a troca de experiências entre os professores, fomentando um ambiente colaborativo, onde os desafios e conquistas eram compartilhados. Essa interação resultou em inovações nas práticas de ensino e estimulou os educadores a repensarem suas abordagens pedagógicas. Além disso, o programa aprofundou conceitos teóricos e compreensão da avaliação da escrita dos alunos, tornando-</p>	<p>Os materiais pedagógicos não levaram em conta as características regionais, não incorporando a diversidade cultural dos estados. Houve falta de diversidade nos recursos didáticos, com uma ênfase excessiva em livros e jogos. A duração limitada das formações foi apontada como um obstáculo para a aquisição plena dos conhecimentos. Alguns educadores mostraram relutância em abandonar práticas antigas e adotar novas abordagens. A participação nas formações enfrentou desafios, já que alguns professores demonstraram falta de interesse. As mudanças de governos e programas resultaram em descontinuidade nas políticas educacionais, afetando a continuidade dos programas de formação.</p>

	se um investimento relevante na formação dos professores alfabetizadores.	
6. COSTA, Fátima Roseni da. As significações de professores dos anos iniciais da Educação Básica sobre o PNAIC 2020 - Dissertação	O PNAIC promoveu formação continuada para as professoras, permitindo atualização e aprimoramento das práticas pedagógicas. Além da teoria, as formações proporcionaram trocas de experiências e atividades práticas. Abordaram conteúdos relevantes e estratégias de ensino, resultando em práticas mais eficazes e adequadas às necessidades dos alunos. Bolsas de incentivo e crescimento profissional foram fatores significativos para o engajamento das professoras. O programa as ajudou a se tornarem melhores profissionais, refletindo sobre suas ações e buscando aprimoramento constante. Promoveu a troca de experiências, compartilhamento de saberes e práticas mais diversificadas. Auxiliou na organização das aulas, oferecendo diretrizes claras para conteúdos e estratégias, conferindo segurança na elaboração de atividades. Contribuiu para compreensão do processo de alfabetização e adaptação das práticas às necessidades dos alunos. Proporcionou momentos de reflexão e renovação, incentivando a repensar abordagens pedagógicas e promovendo mudanças positivas.	Certas professoras observaram que as últimas formações foram densas em conteúdo, porém com pouco tempo para reflexões profundas, limitando a assimilação dos tópicos. Apesar da valorização das formações, a falta de tempo prejudicou a aplicação dos conceitos na prática pedagógica. Elas desejavam flexibilidade para tratar de questões específicas de suas realidades escolares e necessidades individuais. A abordagem teoria-prática do PNAIC foi bem recebida, mas aplicar conceitos em cursos intensivos, especialmente para prática imediata, foi considerado desafiador. O programa poderia ser estendido para uma formação continuada mais gradual. O tempo de interação nas formações não foi suficiente para compartilhar experiências, sugerindo a inclusão de momentos de aprofundamento e reflexão. Algumas docentes destacaram a necessidade de espaço para discutir desafios práticos em suas salas de aula, buscando soluções conjuntas.
7. LUCCA, Tatiana Andrade Fernandes de. A contribuição da formação do PNAIC para a prática de professores alfabetizadores do município de Rio Claro - SP 2018 - Dissertação	O PNAIC trouxe contribuições significativas às práticas pedagógicas das professoras alfabetizadoras, evidenciadas pelas avaliações positivas das participantes quanto ao curso e seu impacto na prática docente. A oportunidade de compartilhar experiências com colegas, aliada à mudança na seleção, organização e planejamento	O PNAIC apresentou limitações relacionadas à diversidade de opiniões sobre a eficácia dos orientadores de estudos, com alguns participantes expressando o desejo por uma exploração mais aprofundada do material e uma motivação mais eficaz por parte desses orientadores. Além disso, a restrição de tempo para o estudo e discussão de temas impactou negativamente a obtenção de uma

	<p>de conteúdo, bem como a valorização da formação por meio de bolsas, ampliou a eficácia da formação. Além disso, o apoio dos Direitos de Aprendizagem emergiu como fundamental para o planejamento e avaliação do professor, consolidando o PNAIC como uma iniciativa relevante para o aprimoramento educacional.</p>	<p>compreensão mais aprofundada por parte das professoras.</p>
<p>8. AGUIAR, Alexandra Aparecida Silva do Prado de. Formação continuada de professores alfabetizadores: análise da contribuição do PNAIC no município do Rio de Janeiro 2020 - Dissertação</p>	<p>As contribuições do Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), de acordo com as professoras entrevistadas, abrangeram a formação de um ambiente dialógico que fortaleceu a liderança docente, estimulando a partilha de experiências e saberes, e impulsionou a reflexão e teorização acerca da prática educativa.</p>	<p>As limitações destacadas pelas entrevistadas envolveram obstáculos na execução do PNAIC devido a problemas na administração local do programa e à falta de recursos e infraestrutura nas instituições escolares.</p>
<p>9. MURATA, Marcio da Costa. Formação continuada de professores: avanços a partir do PNAIC. 2019 - Dissertação</p>	<p>O Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) apresentou uma série de contribuições relevantes para a prática pedagógica das professoras alfabetizadoras. O programa impulsionou melhorias no planejamento das aulas, na atualização profissional, no uso de metodologias diversificadas e na avaliação dos alunos. Além disso, estimulou a reflexão crítica sobre a prática, permitindo que as professoras reestruturassem suas abordagens e otimizassem o ensino-aprendizagem. Por meio da troca de experiências entre as professoras, o PNAIC também fomentou a socialização de saberes e a resolução coletiva de problemas, contribuindo para a formação e informação mútua. A ênfase na conexão entre teoria e prática pedagógica foi outro ponto forte do programa, resultando em um planejamento de aulas mais concreto e em uma</p>	<p>A avaliação do Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) enfrenta limitações quando se baseia apenas no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) para medir sua eficácia. Focar somente nesse índice pode não mostrar todas as melhorias na educação de forma completa. Para avaliar a educação de maneira adequada, é necessário usar indicadores mais abrangentes que levem em conta as particularidades de cada região. Além disso, apesar das melhorias trazidas pelo PNAIC, é importante continuar investindo em políticas educacionais no Brasil para garantir avanços duradouros na área de educação. Quanto aos desafios enfrentados pelos professores em sala de aula, embora o PNAIC tenha estimulado a reflexão sobre as práticas pedagógicas, ainda existem obstáculos na implementação dessas melhorias no ambiente de ensino. A prática pedagógica é complexa e variada, e fazer as mudanças propostas pelo programa pode ser um processo desafiador.</p>

	avaliação mais efetiva dos alunos. Além disso, os resultados educacionais, medidos pelo IDEB, sugerem que o PNAIC teve um impacto positivo na melhoria dos índices de aprendizagem dos alunos ao longo dos anos.	
10. RIBEIRO , Deniele Miranda Alves. Contribuições da formação continuada de professores alfabetizadores no contexto do Pacto Nacional pela Idade Certa – PNAIC 2019 - Dissertação	A formação continuada do PNAIC trouxe contribuições significativas para os professores alfabetizadores em diversas áreas. Primeiramente, houve um aprimoramento no planejamento de aulas, permitindo que os professores tivessem maior clareza sobre as metas de aprendizagem para cada ano do ciclo de alfabetização. Além disso, a formação possibilitou uma ampliação do conhecimento teórico, especialmente em relação às teorias de alfabetização e letramento, resultando em uma compreensão mais profunda dos desafios enfrentados pelas crianças ao aprender a escrever. Por fim, a formação também trouxe melhorias no fazer pedagógico, levando os professores a incorporarem elementos de organização do trabalho pedagógico, como leitura prazerosa e jogos, enriquecendo as aulas e tornando-as mais dinâmicas e envolventes para os alunos.	A formação do PNAIC trouxe aspectos ambivalentes para as práticas pedagógicas de alfabetização. Por um lado, a coordenação pedagógica, direcionada pela Secretaria Municipal de Educação, restringiu o planejamento dos professores ao cumprimento estrito de conteúdos pré-determinados, resultando na diminuição de sua autonomia. Além disso, as orientações contraditórias entre a coordenação pedagógica e o PNAIC criaram conflitos para os educadores, tornando a elaboração dos planos de aula um desafio complexo e aumentando sua carga de trabalho. A falta de apoio pedagógico e de recursos da gestão nas salas de aula também teve impacto negativo, isolando os professores e dificultando a aplicação efetiva das aprendizagens obtidas na formação. Por outro lado, a formação padronizada apresentou limitações na consideração das particularidades regionais, o que pode ter restringido a aplicabilidade das estratégias e abordagens em diferentes contextos locais. Adicionalmente, a sobrecarga de leituras e a falta de tempo na formação limitaram a profundidade teórica, conduzindo a uma exploração superficial de tópicos importantes.

Depois de uma análise mais criteriosa, que culminou na elaboração dos quadros (5, 6 e 7), e considerando a indagação central desta pesquisa, que busca compreender as contribuições e limitações do PNAIC nas práticas pedagógicas de alfabetização, conseguimos identificar cinco subcategorias. Dessas, três se enquadram na categoria “Contribuições”, enquanto as outras duas estão relacionadas à categoria “Limitações”, como detalhado a seguir.

Contribuições para as Práticas Pedagógicas de Alfabetização:

1. Contribuições na Formação de Professores.
2. Ênfase na Abordagem Prática e Contextualizada.

3. Estímulo ao Diálogo Pedagógico.

Limitações nas Práticas Pedagógicas de Alfabetização:

1. Limitações na Implementação.

2. Desafios na Mudança de Práticas.

Em síntese, a metodologia adotada nesta pesquisa seguiu as diretrizes de uma revisão bibliográfica sistemática qualitativa, baseada na análise de registros e descrições de fenômenos. Inicialmente, foram definidos o objetivo da revisão, a identificação da literatura relevante e a seleção dos estudos pertinentes. A pesquisa foi conduzida utilizando as duas bases de dados citadas. A leitura dos títulos, resumos e estudos completos foi fundamental para a seleção dos materiais relacionados ao assunto pesquisado. Sínteses dos principais dados das dissertações foram apresentados em quadros, após análise e fichamento das publicações selecionadas.

Na próxima seção apresentamos cada uma dessas subcategorias com as informações encontradas nas pesquisas.

6. ANÁLISE DE DADOS

6.1 O que as pesquisas dizem sobre as contribuições para as Práticas Pedagógicas de Alfabetização

Durante a análise dos resultados que abordaram as contribuições e limitações do PNAIC, empregou-se o método de codificação por cores para destacar as subcategorias ou subtemas. Essa abordagem, conforme descrita por Silva e Souza (2021), envolveu a atribuição de cores específicas a tópicos relacionados, a fim de facilitar a organização e compreensão dos achados. Segundo elas:

Para organizar esses trabalhos foi elaborado um quadro síntese. Após esse processo, foi realizada a leitura dos resumos e destacado no quadro, com uma cor diferente, os que poderiam se relacionar diretamente com esta proposta, para leitura integral dos textos (Silva; Souza, 2021, p. 160).

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) representa um compromisso formal estabelecido entre o Governo Federal, governos estaduais, administrações municipais e diversas entidades, com o propósito claro de assegurar que as crianças sejam plenamente alfabetizadas até, no máximo, 8 anos de idade, ao término do ciclo de alfabetização. Isso é uma resposta à desafiadora situação que o

Brasil enfrentou ao longo de sua história, com muitas crianças concluindo sua trajetória escolar sem adquirir habilidades de leitura e escrita adequadas.

O PNAIC surge como uma iniciativa determinada a garantir o direito à alfabetização completa para meninos e meninas até o 3º ano do ciclo de alfabetização. Seu objetivo principal é contribuir para a melhoria da capacitação dos professores que lecionam na fase de alfabetização. Para isso, o Pacto envolve uma série de ações coordenadas, materiais didáticos, diretrizes curriculares e pedagógicas fornecidos pelo Ministério da Educação (MEC), com foco central na formação contínua dos professores especializados em alfabetização (Brasil, 2012). Diante desse contexto, é fundamental analisar as contribuições e limitações que o PNAIC trouxe para as práticas pedagógicas de alfabetização, a fim de compreender seu impacto na educação brasileira.

6.2 Contribuições para a Formação de Professores

Santos (2019) ressaltou o papel valioso desempenhado pelo PNAIC no aprimoramento da formação desses educadores, enfocando a integração dos gêneros textuais em seu ensino e a melhoria de suas práticas pedagógicas. Sob sua perspectiva, o PNAIC foi concebido com o objetivo primordial de promover a formação contínua dos professores, com vistas a aprimorar suas práticas de alfabetização e enriquecer o processo de ensino. Barrozo (2022), por outro lado, observou que, embora alguns professores não considerassem a formação proporcionada pelo PNAIC como abrangente o suficiente para abordar todos os saberes necessários ao professor alfabetizador, elas reconheceram sua influência positiva tanto na formação quanto nas práticas educativas.

Costa (2020) evidenciou que o PNAIC possibilitou a formação continuada dos professores, permitindo a atualização e o aprimoramento de suas práticas pedagógicas. Por fim, Ribeiro (2019) mencionou que a formação continuada oferecida pelo PNAIC trouxe contribuições significativas para os professores alfabetizadores em várias áreas, desde o planejamento de aulas até o fortalecimento de seus conhecimentos teóricos e o aprimoramento de suas competências pedagógicas. Assim, esses autores destacaram aspectos relevantes relacionados ao PNAIC e suas implicações na formação e práticas dos professores alfabetizadores.

O resultado apresentado nas pesquisas de Sousa (2019) está diretamente relacionado às contribuições para as práticas pedagógicas de alfabetização, pois aborda como as práticas pedagógicas podem ser influenciadas e aprimoradas pela implementação do Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa e suas diretrizes.

O destaque para a perspectiva do letramento como parte do PNAIC indica uma mudança de paradigma no ensino da alfabetização. Isso contribui diretamente para as práticas pedagógicas, incentivando os professores a adotarem abordagens que não apenas ensinem a decodificação de palavras, mas também promovam a compreensão e o uso funcional da leitura e da escrita no cotidiano das crianças. A ênfase na organização das aulas, de acordo com os objetivos da alfabetização estabelecidos pelo PNAIC, implica que as práticas pedagógicas devem ser planejadas de forma estratégica. Isso ajuda os professores a definirem metas claras de ensino e a selecionar métodos e materiais adequados, tornando as aulas mais eficazes e alinhadas com as necessidades dos alunos (Santos, 2019).

Segundo ainda os autores, existe a necessidade de os professores mobilizarem seus conhecimentos teóricos e práticos para promover uma formação profissional continuada, que é fundamental. Isso significa que os professores podem incorporar as melhores práticas e abordagens pedagógicas em seu ensino, garantindo que estejam sempre atualizados e capazes de adaptar suas práticas de acordo com as evoluções das diretrizes do PNAIC (Santos, 2019).

Para Messora (2018), o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) desempenhou um papel de extrema importância e relevância na promoção e aprimoramento das práticas pedagógicas dos professores, contribuindo de forma substancial para a qualidade da educação no Brasil. Uma das características mais marcantes do PNAIC foi a sua abordagem de formação continuada e valorização dos professores. O programa promoveu a realização de cursos, encontros, seminários e outras atividades, com o intuito de atualizar e aprimorar os conhecimentos dos educadores, especialmente no que diz respeito à alfabetização. Isso permitiu que os professores se mantivessem atualizados em relação às melhores práticas pedagógicas, métodos de ensino, materiais didáticos e estratégias de avaliação (Messora, 2018).

Além disso, segundo eles, o PNAIC estimulou a troca de experiências entre os professores, criando um espaço para o compartilhamento de práticas bem-sucedidas

e desafios enfrentados em sala de aula. Essa interação entre os docentes promoveu um ambiente de aprendizagem colaborativa, no qual os professores puderam se apoiar mutuamente e aprender umas com as outras (Messora, 2018).

Outro aspecto relevante no ponto de vista dos autores foi o incentivo à reflexão sobre a prática pedagógica. Os professores foram encorajados a analisar criticamente seu próprio trabalho, identificando pontos fortes e áreas que precisavam de aprimoramento. Isso resultou em um aumento da autoconfiança e da autoeficácia dos educadores, que se sentiram mais preparados para enfrentar os desafios da sala de aula (Messora, 2018).

O estudo de Cruz (2022) analisou a criação e formulação do Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), examinando a influência de leis e resoluções na sua concepção, bem como a base de seus materiais didáticos e pedagógicos, os quais se fundamentam nas abordagens construtivista e interacionista. Além disso, foram destacados alguns pontos controversos relacionados ao processo de alfabetização, envolvendo questões de letramento e do método fônico.

Os resultados revelaram que, apesar das divergências teóricas entre as abordagens construtivista e interacionista, os professores que participaram da pesquisa conseguiram transitar de maneira flexível entre essas concepções. Isso significa que uma não anulou a outra, e os professores conseguiram identificar pontos convergentes para aplicar em suas práticas pedagógicas (Cruz, 2022).

A formação continuada do professor foi identificada como o pilar central do PNAIC, com ênfase na reflexividade como um dos princípios fundamentais da formação. Entretanto, foi observado que nos materiais de base, em alguns trechos, havia uma abordagem mais prescritiva em relação às práticas dos professores. Essas divergências na abordagem pedagógica foram interpretadas e assimiladas de maneira diferente pelos tutores e orientadores do programa (Cruz, 2022).

Um aspecto destacado foi a importância da atuação dos tutores e orientadores em cada município, que desempenharam um papel significativo na condução do programa. Houve relatos de reuniões em que o foco era a simples reprodução dos materiais, com pouco espaço para reflexão. No entanto, também foram identificadas situações em que ocorreram discussões e reflexões significativas sobre temas relacionados à aprendizagem, alfabetização, jogos e outros recursos pedagógicos (Cruz, 2022).

Os resultados do estudo de Barrozo (2022) revelaram várias contribuições importantes destacadas pelos professores. Embora eles tenham expressado que a formação oferecida pelo Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) não tenha sido suficiente para abordar todos os conhecimentos necessários para se tornarem professores alfabetizadores completos, reconheceram que o programa teve um impacto positivo tanto em sua formação como educadores quanto em suas práticas de ensino. Os professores participantes do estudo reconheceram que o PNAIC desempenhou um papel crucial no aprimoramento de suas habilidades pedagógicas. Mesmo que tenham apontado lacunas na formação oferecida pelo programa, eles enfatizaram que o PNAIC proporcionou a eles um conjunto de ferramentas, estratégias e recursos que enriqueceram suas abordagens de ensino da alfabetização (Barrozo, 2020).

Além disso, as docentes ressaltaram que o PNAIC teve um impacto positivo nas práticas educativas que implementavam em suas salas de aula. Elas perceberam que as orientações e materiais fornecidos pelo programa contribuíram para melhorar a qualidade da alfabetização, tornando-o mais eficaz e centrada no aluno. Dessa maneira, embora as docentes tenham reconhecido as limitações da formação proporcionada pelo PNAIC, elas destacaram que o programa teve um impacto positivo em sua formação e práticas educativas, fornecendo-lhes recursos valiosos para melhorar a alfabetização de seus alunos (Barrozo, 2022).

Para Costa (2020), o PNAIC desempenhou um papel crucial ao promover a educação contínua dos professores, permitindo que eles se atualizassem e aprimorassem suas abordagens pedagógicas. Além de fornecer conhecimento teórico, as formações também criaram oportunidades para compartilhar experiências e participar de atividades práticas. Essas formações abordaram temas relevantes e estratégias de ensino, resultando em práticas mais eficazes e adaptadas às necessidades dos alunos. As bolsas de incentivo e o apoio ao crescimento profissional desempenharam um papel significativo ao motivar os professores e contribuir para o desenvolvimento das práticas pedagógicas de alfabetização.

De acordo com os apontamentos de Lucca (2018), o PNAIC desempenhou um papel fundamental no aprimoramento das práticas pedagógicas dos professores alfabetizadores, e essa contribuição está intrinsecamente relacionada às melhorias na formação desses educadores.

Para a autora, as avaliações positivas expressas pelos participantes em relação ao PNAIC são indicativas de seu impacto na prática docente. Quando os professores reconhecem que o programa contribuiu positivamente para sua atuação em sala de aula, isso sugere que o PNAIC atendeu às suas necessidades de formação, sendo, portanto, um elemento crucial na evolução de suas competências profissionais. Além disso, ainda de acordo com Lucca (2018), o PNAIC promoveu o compartilhamento de experiências entre os professores. Essa colaboração entre pares é um elemento essencial no processo de formação de professores, pois permite que eles troquem conhecimentos, estratégias e práticas bem-sucedidas. Essa partilha enriqueceu substancialmente a formação, enraizando-a na realidade da sala de aula e tornando-a mais contextualizada e eficaz. Outro aspecto que Lucca (2018) destacou foi a mudança na seleção, organização e planejamento de conteúdo. O PNAIC estimulou os professores a repensarem suas abordagens pedagógicas, buscando estratégias mais eficazes para o ensino da alfabetização. Essa mudança é essencial para a melhoria contínua das práticas de ensino e, conseqüentemente, para a formação profissional.

A valorização da formação através da concessão de bolsas também teve um papel crucial. Reconhecer e recompensar o esforço dos professores em buscar desenvolvimento profissional demonstra um compromisso sério com a qualidade da educação. Essas bolsas não apenas incentivaram a participação no PNAIC, mas também fortaleceram a motivação dos professores para se aprimorarem constantemente (Lucca, 2018).

Segundo Aguiar (2020), o Programa teve um impacto significativo na formação de professores e, conseqüentemente, na qualidade da educação no Brasil. Suas contribuições foram diversas e desempenharam um papel fundamental no aprimoramento da prática docente e no desenvolvimento profissional dos educadores. Para a autora, uma das contribuições mais notáveis do PNAIC foi a promoção do desenvolvimento profissional contínuo dos professores. Ao oferecer oportunidades regulares de capacitação e atualização, o programa permitiu que os docentes se mantivessem informados sobre as melhores práticas de ensino, metodologias eficazes e abordagens pedagógicas inovadoras. Isso foi essencial para garantir que os professores estivessem preparados para enfrentar os desafios em constante evolução da sala de aula.

Além disso, de acordo com o resultado do seu estudo, o PNAIC fomentou a troca de experiências entre os professores. Através de diálogos e interações com seus pares, os educadores tiveram a oportunidade de compartilhar estratégias bem-sucedidas, enfrentar desafios comuns e aprender com as experiências uns dos outros. Essa colaboração horizontal fortaleceu a comunidade de professores e enriqueceu sua base de conhecimento coletivo (Aguiar, 2020).

A autora ressalta que o programa também enfatizou a importância da reflexão crítica sobre a prática docente. Os professores foram incentivados a analisar suas próprias abordagens de ensino, identificar áreas de melhoria e buscar constantemente maneiras de aprimorar sua atuação em sala de aula. Essa ênfase na autorreflexão contribuiu para um ensino mais consciente e eficaz (Aguiar, 2020). Para ela, outro aspecto importante foi o fortalecimento do protagonismo docente. Os professores foram capacitados a assumir um papel ativo em sua própria formação e no aprimoramento da qualidade da educação em suas escolas e comunidades. Isso não apenas os empoderou, mas também os tornou agentes de mudança positiva no sistema educacional (Aguiar, 2020).

Para Murata (2019), foram estas as contribuições:

1. Melhorias no Planejamento de Aulas: para o autor, O PNAIC incentivou os professores a aprimorarem o planejamento das aulas, tornando-o mais eficiente e alinhado com as necessidades dos alunos. Isso resultou em aulas estruturadas e direcionadas ao processo de alfabetização (Murata, 2019).

2. Atualização Profissional: de acordo com o autor, o programa promoveu a atualização profissional dos professores, mantendo-as informadas sobre as mais recentes abordagens e práticas em alfabetização. Isso as capacitou a aplicar métodos mais eficazes em suas salas de aula (Murata, 2019).

3. Metodologias Diversificadas: para ele, o PNAIC encorajou o uso de metodologias diversificadas, permitindo que os professores adaptassem suas abordagens de ensino para atender às diferentes necessidades de aprendizado de seus alunos. Isso resultou em uma educação mais inclusiva e personalizada (Murata, 2019).

4. Avaliação dos Alunos: o autor destaca que o programa enfatizou a importância da avaliação dos alunos de forma contínua e efetiva. Isso ajudou os professores a identificarem as dificuldades de aprendizado dos alunos e a adaptarem suas estratégias de ensino de acordo (Murata, 2019).

5. Reflexão Crítica sobre a Prática: ele ainda ressalta que o PNAIC estimulou a reflexão crítica dos professores sobre sua própria prática pedagógica. Isso levou a uma constante busca por melhorias e à adaptação das abordagens de ensino para obter melhores resultados (Murata, 2019).

6. Socialização de Saberes: Murata (2019) destaca que o programa promoveu a troca de experiências entre os professores, incentivando a socialização de saberes. Isso criou um ambiente de colaboração onde os professores puderam aprender umas com as outras e resolver problemas de forma coletiva.

7. Conexão entre Teoria e Prática: de acordo com Murata (2019), o PNAIC enfatizou a importância da conexão entre teoria e prática pedagógica. Isso resultou em um planejamento de aulas mais sólido, baseado em fundamentos teóricos, e em uma avaliação mais eficaz dos alunos.

8. Impacto nos Resultados Educacionais: os resultados educacionais, medidos pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), demonstraram um impacto positivo do PNAIC na melhoria dos índices de aprendizagem dos alunos ao longo dos anos. Isso evidencia a eficácia do programa na promoção da qualidade da educação (Murata, 2019).

Dessa forma, Murata (2019) destaca que o Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa desempenhou um papel crucial na formação dos professores, promovendo melhorias substanciais na prática pedagógica, na atualização profissional e na qualidade da educação oferecida às crianças em idade de alfabetização. Suas contribuições foram essenciais para fortalecer o sistema educacional e melhorar os resultados de aprendizagem dos alunos.

O resultado do estudo de Ribeiro (2019) revela que a formação oferecida teve um impacto significativo na expansão do conhecimento dos professores em relação à sua prática pedagógica. Os dados coletados pelos autores fornecem evidências de que a formação foi eficaz na ampliação dos saberes disciplinares e curriculares dos docentes envolvidos.

Uma das constatações mais notáveis é que essa formação capacitou os professores a efetuarem modificações substanciais em sua abordagem pedagógica. Eles passaram a planejar suas aulas com um enfoque mais direcionado para as necessidades de aprendizagem de cada ano e dos próprios alunos. Como resultado direto dessa mudança, observou-se a incorporação de práticas pedagógicas

inovadoras na sala de aula, como a introdução de atividades de leitura para prazer (leitura deleite) e a utilização de jogos como recursos didáticos (Ribeiro, 2019).

Além disso, de acordo com os autores, é importante ressaltar que os professores, a partir da formação recebida, conseguiram adaptar suas rotinas e métodos de ensino na turma de alfabetização. Isso indica que o Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) desempenhou um papel essencial na promoção de mudanças substanciais na prática pedagógica dos professores e na experiência de aprendizado de seus alunos (Ribeiro, 2019).

Diante disso, os resultados do estudo de Ribeiro (2019) demonstram que a formação proporcionada pelo PNAIC não apenas enriqueceu o repertório de conhecimentos dos professores, mas também teve impacto na transformação de suas práticas de ensino, resultando em um ambiente de aprendizado mais eficaz e adaptado às necessidades dos alunos.

6.3 Ênfase na abordagem prática e contextualizada

A alfabetização nos anos iniciais desempenha um papel fundamental na vida escolar do aluno, acompanhando-o ao longo de toda a sua trajetória acadêmica. Nesse cenário, as práticas pedagógicas contextualizadas surgem como uma abordagem promissora, integrando o aprendizado à realidade dos alunos. Esse processo, fundamentado por práticas pedagógicas que dialogam com a vivência dos estudantes, visa não apenas o domínio técnico da leitura e escrita, mas à construção de uma alfabetização que se conecta com a experiência e o cotidiano dos educandos.

Para os autores Giroux (1992); Wilson; Myers (2000) apud Festa (2015), a relevância de contextualizar o conhecimento, o ensino e a aprendizagem destacam-se no atual cenário educacional. Essa perspectiva, revelando uma tendência pedagógica dominante nas ciências da educação, orienta práticas educativas, currículos e estratégias de ensino e aprendizagem. Opta por uma mudança em direção a uma escola, um ensino e uma aprendizagem fundamentados em saberes contextualizados, distintos dos conhecimentos acadêmicos tradicionais. Essa abordagem busca uma aprendizagem que se baseie no contexto social e cultural dos alunos, bem como em suas experiências pessoais e familiares.

No contexto da pesquisa acadêmica, Santos (2019) enfatizou que o programa direcionou a atenção para a relevância dos gêneros textuais no processo de

alfabetização, gerando uma abordagem mais prática e contextualizada para o ensino. Em consonância, Sousa (2019) argumentou que alguns professores perceberam o potencial do PNAIC em influenciar positivamente suas práticas de alfabetização, buscando a implementação de metodologias mais eficazes. Messora (2018) indicou que as atuações em sala de aula foram impactadas de maneira positiva pelo PNAIC, evidenciando-se pelo incentivo ao hábito da leitura prazerosa e pela diversificação das estratégias de alfabetização.

Cruz (2022) ressaltou que o programa incentivou a adoção de novos métodos de ensino, utilizando brincadeiras e abordagens práticas para ensinar letras e números, o que contribuiu significativamente para o aprendizado e progresso das crianças na escola. Barrozo (2022) reportou que o programa propiciou uma visão mais abrangente sobre a alfabetização, adotando estratégias de letramento que beneficiaram o aprendizado das crianças. Costa (2020) mencionou que o PNAIC abordou conteúdos relevantes e estratégias de ensino, resultando em práticas mais eficazes e adequadas às necessidades dos alunos. Lucca (2018) destacou que o PNAIC trouxe contribuições significativas às práticas pedagógicas dos professores alfabetizadoras, evidenciadas pelas avaliações positivas das participantes quanto ao curso e seu impacto na prática docente.

Murata (2019) apontou que o PNAIC ofereceu uma série de contribuições de grande relevância aos professores alfabetizadoras, impulsionando melhorias nas práticas pedagógicas, incluindo o planejamento de aulas e a atualização profissional, promovendo a adoção de metodologias diversas e aprimorando a avaliação dos alunos. Além disso, estimulou a reflexão crítica sobre as abordagens pedagógicas, permitindo que os professores reestruturassem suas práticas e otimizassem o processo de ensino-aprendizagem. O PNAIC se destacou por enfatizar a conexão entre teoria e prática pedagógica, resultando em um planejamento de aulas mais sólido e em uma avaliação mais eficaz do desempenho dos alunos. Nesse contexto, os autores apresentaram um panorama abrangente das contribuições do PNAIC para o campo da alfabetização e da formação docente.

Especificando um aspecto que Santos (2019) destacou e que já foi previamente mencionado, ao enfatizar a importância dos gêneros textuais no processo de alfabetização, o ensino da leitura e da escrita proposto pelo Programa e implementado pelos professores se baseou em textos do mundo real, como histórias, notícias, receitas, cartas etc. Essa abordagem prática e contextualizada visou tornar o ensino

mais relevante para os alunos, relacionando-o diretamente com situações reais em que a leitura e a escrita são necessárias, o que pode ter ajudado os alunos a compreenderem melhor a utilidade da alfabetização e a aplicá-la em suas vidas cotidianas.

O estudo de Sousa (2019) menciona que o PNAIC foi idealizado com o propósito de promover a formação contínua de professores para melhorar as práticas de alfabetização. A ênfase na "abordagem prática e contextualizada" pode sugerir que o programa valorizou a aplicação de abordagens de ensino diretamente relacionadas à realidade e às necessidades dos alunos. Isso implica que os professores foram encorajados a desenvolver métodos de ensino relevantes para os contextos específicos de suas salas de aula, tornando o processo de alfabetização mais eficaz e significativo para os alunos.

Messora (2018) destacou que o PNAIC enfatizava uma abordagem prática e contextualizada no ensino da alfabetização. Isso significa que o programa se concentrou em tornar as práticas de ensino mais relevantes e aplicáveis ao contexto dos alunos e professores. O programa proporcionou um espaço para que os educadores refletissem sobre suas próprias práticas pedagógicas e compartilhassem experiências entre si. Como resultado, houve uma melhoria notável nas abordagens de ensino, e as atuações em sala de aula foram impactadas positivamente. Isso inclui o incentivo ao hábito da leitura prazerosa e a diversificação das estratégias de alfabetização, tornando o processo de aprendizado mais envolvente e adaptado às necessidades dos alunos.

De acordo com Cruz (2022), o PNAIC priorizou uma abordagem prática e contextualizada no ensino, o que se traduziu em benefícios significativos para os professores e alunos. Os professores participantes do programa tiveram a oportunidade de repensar suas práticas pedagógicas, incorporando elementos práticos e contextuais em suas aulas. Nas reuniões promovidas pelo PNAIC, os professores compartilharam experiências reais de sala de aula, discutindo maneiras de tornar o ensino mais eficaz e envolvente. A abordagem prática incluiu o uso de atividades diversas, como jogos, para ensinar habilidades de leitura e matemática. Isso contribuiu para tornar o aprendizado mais lúdico e motivador para as crianças. Como resultado, as crianças demonstraram um melhor desempenho acadêmico, uma vez que puderam aplicar o que aprenderam de maneira prática e significativa (Cruz, 2022).

Os resultados encontrados por Barrozo (2022), em relação ao PNAIC, revelaram um impacto significativo em diversos aspectos da educação, particularmente em relação à ênfase na Abordagem Prática e Contextualizada.

Barrozo (2022) observou que o PNAIC promoveu uma abordagem prática e contextualizada no ensino da alfabetização. Isso implicou em mudanças positivas na forma como os professores abordavam a leitura e a escrita nas salas de aula. Algumas dessas mudanças foram:

Estratégias de letramento: O programa incentivou a implementação de estratégias de letramento que beneficiaram o aprendizado das crianças. Isso significou que os educadores passaram a ensinar a leitura e a escrita de maneira mais conectada com situações do cotidiano das crianças, tornando o aprendizado mais significativo (Barrozo, 2022).

Materiais pedagógicos diversificados: O PNAIC forneceu materiais pedagógicos diversificados, incluindo acervo literário e jogos. Esses recursos enriqueceram as aulas e estimularam o interesse das crianças pela leitura. A variedade de materiais também permitiu aos professores adaptarem suas abordagens de acordo com as necessidades individuais dos alunos (Barrozo, 2022).

Os resultados de Costa (2020) sugerem que o programa educacional enfatizou uma abordagem prática e contextualizada. Isso significa que os professores foram encorajados a aplicar o que aprenderam de maneira prática em suas salas de aula, adaptando o ensino às necessidades específicas de seus alunos e ao contexto em que estavam inseridas.

As diretrizes claras fornecidas para conteúdos e estratégias ajudaram os professores a incorporarem esses princípios na organização de suas aulas. A compreensão do processo de alfabetização e a adaptação das práticas às necessidades dos alunos indicam uma abordagem sensível às demandas individuais e ao desenvolvimento das crianças (Costa, 2020).

O estudo de Lucca (2018) destaca que o PNAIC enfatizou que as práticas de ensino foram direcionadas para situações do cotidiano das crianças, tornando o aprendizado mais significativo e relevante, elementos de uma abordagem prática e contextualizada. A abordagem prática se fez notar em atividades que envolvem a participação ativa dos alunos, como a leitura de textos reais, produção de textos, resolução de problemas e outras atividades práticas que promoveram a aplicação dos conhecimentos em situações concretas. E a abordagem contextualizada de acordo

com a autora, envolveu a adaptação do conteúdo e das estratégias de ensino, de acordo com o contexto sociocultural e as necessidades específicas dos alunos. Isso significa levar em consideração a realidade das crianças, suas experiências e vivências (Lucca, 2018).

O estudo de Aguiar (2020) investiga a implementação do PNAIC em escolas públicas e analisa as ações, metodologias, materiais e conteúdos presentes na formação continuada de professores alfabetizadores no âmbito do PNAIC. Isso indica uma ênfase na abordagem prática e contextualizada, pois a pesquisa está interessada em compreender como o programa afeta diretamente a prática dos professores e como os conteúdos são aplicados em seu fazer docente. A pesquisa buscou entender como a formação oferecida aos professores se relaciona com a realidade das salas de aula e como ela pode ser aplicada de maneira prática e relevante (Aguiar, 2020).

Para Murata (2019), o PNAIC trouxe uma ênfase substancial na abordagem prática e contextualizada do ensino da alfabetização. Isso se traduziu em melhorias tangíveis na prática pedagógica dos professores alfabetizadoras. Os professores passaram a planejar suas aulas de maneira mais eficaz, incorporando elementos do contexto e da realidade dos alunos. Isso permitiu que o ensino fosse mais relevante e significativo para as crianças, facilitando o processo de aprendizado da leitura e da escrita.

Além disso, o programa incentivou a atualização profissional dos professores, proporcionando-lhes recursos e capacitação para desenvolverem metodologias diversificadas. Essa diversificação metodológica enriqueceu o ambiente de aprendizado, tornando-o mais dinâmico e adequado às diferentes necessidades dos alunos. Como resultado, o processo de alfabetização se tornou mais eficaz, atendendo a um espectro mais amplo de estilos de aprendizado (Murata, 2019).

A ênfase na abordagem prática e contextualizada também se refletiu na forma como os professores avaliaram seus alunos. As avaliações tornaram-se mais alinhadas com a realidade das salas de aula, permitindo uma compreensão mais precisa do progresso dos alunos e possibilitando intervenções mais direcionadas (Murata, 2019).

Ribeiro (2019) destaca que houve um notável aprimoramento no planejamento de aulas, de modo que os professores passaram a ter maior clareza sobre as metas de aprendizagem específicas para cada ano do ciclo de alfabetização. Isso sugere

que a formação ajudou os professores a estabelecerem objetivos educacionais mais precisos e alinhados com o desenvolvimento das crianças.

A formação também permitiu uma ampliação do conhecimento teórico, especialmente no que diz respeito às teorias de alfabetização e letramento. Isso resultou em uma compreensão mais profunda dos desafios que as crianças enfrentam ao aprender a escrever, o que pode ter auxiliado os professores a desenvolverem estratégias de ensino mais eficazes e personalizadas.

6.4 Estímulo ao diálogo pedagógico

Diante dos obstáculos enfrentados pelos educadores ao exercerem suas funções, muitas vezes em um ambiente solitário, as interações entre colegas surgem como um elemento essencial que conecta práticas vivenciadas, concepções e perspectivas. Embora cada sala de aula seja única, as trocas de experiências docentes muitas vezes nos instigam a reavaliar nosso percurso. A partilha de vivências não apenas se revela como um gesto de generosidade intelectual, mas também como uma fonte significativa de aprimoramento profissional.

O vivido no grupo atribuiu sentido às professoras e a mim (como formadora), e uma história foi tecida a partir das tantas outras vivências que ocorrem no cotidiano de cada uma das docentes e na minha, seja no contexto escolar ou nos acontecimentos da vida que estiveram presentes nas vozes que circularam nos encontros, e que agora, nesta narrativa, socializo, após análise, como produtoras de conhecimento sobre o início da carreira docente (Ruy, 2018, p.41).

Segundo Nóvoa (1995), é fundamental dar espaço para as trocas de experiências entre professores, destacando o conhecimento que possuem e abordando-o em relação a determinados temas sobre a escola, a prática pedagógica e o mundo. Dessa forma, esses saberes podem ser debatidos, examinados, analisados e assimilados.

Messora (2018) evidencia que o PNAIC desempenhou um papel relevante ao proporcionar um espaço para a reflexão sobre práticas e a troca de experiências entre educadores, enquanto Cruz (2022) destaca sua importância ao estimular professores a repensar suas abordagens de ensino e compartilhar experiências. Lucca (2018) menciona que o programa promoveu o compartilhamento de experiências entre colegas, influenciando a seleção e organização de conteúdo.

Aguiar (2020) ressalta que o PNAIC criou um ambiente dialógico que fortaleceu a liderança docente, estimulando a partilha de conhecimentos e a reflexão sobre a prática educativa. Murata (2019) conclui que o programa facilitou a troca de experiências entre os professores, promovendo a socialização de saberes e a resolução coletiva de problemas, contribuindo assim para o aprimoramento mútuo na formação e informação. Essas conclusões demonstram de maneira coerente e coesa como o PNAIC teve um impacto substancial nas práticas pedagógicas dos professores, promovendo um ambiente de aprendizado e troca de experiências.

Em relação ao estímulo do diálogo, Santos (2019) destaca que o programa também promove o diálogo pedagógico entre os professores. Isso significa que os professores têm a oportunidade de discutir e trocar ideias sobre suas práticas de ensino. Esse diálogo pedagógico é enriquecedor, porque permite que os educadores compartilhem experiências, desafios e soluções, aprendendo uns com os outros. Isso pode levar a uma melhoria das estratégias de ensino e à promoção de melhores práticas no ambiente educacional. Sousa (2019) destaca que alguns professores perceberam o potencial do PNAIC em influenciar positivamente as práticas de alfabetização.

Messora (2018) também avalia que o PNAIC estimula o diálogo pedagógico entre os educadores, criando um ambiente de aprendizado colaborativo. O uso do portfólio como uma ferramenta de formação é mencionado como um elemento crucial nesse processo. O portfólio permite que as atividades do PNAIC sejam consultadas e adaptadas ao contexto diário do ensino, tornando-as mais relevantes e eficazes. Esse engajamento no diálogo pedagógico contribui para o desenvolvimento de práticas educacionais que visam à alfabetização de qualidade e à desconstrução de estereótipos prejudiciais (Messora, 2018).

No que diz respeito ao diálogo, Cruz (2022) também destaca que as reuniões proporcionadas pelo programa serviram como espaços de troca de ideias e experiências entre os educadores, permitindo que os professores discutissem desafios e oportunidades específicos de suas escolas e salas de aula. Por meio dessas discussões, os professores puderam aprender uns com os outros e compartilhar estratégias bem-sucedidas de ensino. O estímulo ao diálogo pedagógico também encorajou a colaboração entre os professores, resultando em um ambiente escolar mais colaborativo e solidário. Como resultado desse diálogo contínuo, os professores foram capazes de aprimorar suas práticas pedagógicas, implementando

novos métodos de ensino baseados em evidências e experiências compartilhadas (Cruz, 2022).

Barrozo (2022) constatou que esse diálogo pedagógico entre os professores trouxe alguns resultados notáveis, como:

Inovações nas práticas de ensino: A troca de experiências entre os professores levou a inovações nas práticas de ensino. Os educadores se inspiraram uns nos outros e experimentaram novas abordagens pedagógicas, resultando em estratégias mais eficazes de alfabetização (Barrozo, 2022).

Repensar das abordagens pedagógicas: A interação entre os professores estimulou reflexões sobre suas abordagens pedagógicas. Os educadores começaram a repensar e adaptar suas estratégias de ensino, levando em consideração as melhores práticas compartilhadas no grupo (Barrozo, 2022).

Aprofundamento de conceitos teóricos e avaliação: O PNAIC também teve um impacto na formação dos professores, aprofundando seus conhecimentos teóricos e compreensão da avaliação da escrita dos alunos. Isso resultou em um corpo docente mais bem preparado para lidar com os desafios da alfabetização (Barrozo, 2022).

Na mesma linha, Costa (2020) defende que o foco em conteúdos relevantes e estratégias de ensino sugere que as discussões entre os professores eram direcionadas para tópicos importantes relacionados ao ensino. A bolsa de incentivo e o crescimento profissional foram identificados como fatores significativos para o engajamento dos professores, o que implica que o programa valorizava a melhoria contínua e recompensava o desenvolvimento profissional. E o estímulo à reflexão e à renovação das abordagens pedagógicas indica que os professores foram encorajados a repensar suas práticas e a promover mudanças positivas em suas ações de ensino (Costa, 2020).

Para Lucca (2018), o estudo conclui que o PNAIC teve um impacto positivo nas práticas pedagógicas dos professores alfabetizadoras, com participantes do programa avaliando positivamente o curso e reconhecendo seu impacto na prática docente. Para ele, por meio do diálogo pedagógico entre os professores, o programa melhorou a seleção, organização e planejamento de conteúdo, tornando a formação mais eficaz e alinhada com as necessidades dos alunos. A valorização da formação por meio de bolsas também foi destacada como um fator de sucesso, incentivando o engajamento dos professores na formação continuada. O apoio dos Direitos de Aprendizagem emergiu como fundamental para o planejamento e avaliação dos professores,

refletindo o compromisso do PNAIC em garantir uma educação de qualidade centrada nos direitos de aprendizagem dos alunos (Lucca, 2018).

Aguiar (2020) e Murata (2019) igualmente argumentam que o programa criou oportunidades para que os professores compartilhassem suas experiências, desafios e soluções em um ambiente colaborativo, contribuindo para a construção de uma comunidade de aprendizado entre os professores, estimulando a troca de saberes e a resolução coletiva de problemas.

O diálogo pedagógico fomentado pelo PNAIC não apenas enriqueceu o conhecimento dos professores, mas também fortaleceu sua capacidade de adaptação às necessidades dos alunos. Ao aprenderem uns com os outros, os professores puderam aprimorar suas estratégias de ensino, tornando-as mais efetivas (Murata, 2019). Além disso, o programa enfatizou a importância da conexão entre a teoria e a prática pedagógica. Isso resultou em um planejamento de aulas mais sólido e alinhado com as melhores práticas educacionais. Os professores se tornaram mais conscientes das bases teóricas que embasavam suas abordagens, o que, por sua vez, se traduziu em uma avaliação mais eficaz dos alunos (Murata, 2019).

Finalmente, os resultados educacionais obtidos pelo PNAIC, medidos pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), indicaram um impacto positivo e duradouro na melhoria dos índices de aprendizagem dos alunos ao longo dos anos. Isso reforça a eficácia do programa em promover mudanças significativas na prática pedagógica e, conseqüentemente, no desempenho dos estudantes (Murata, 2019).

Para Silva (2019), a formação continuada do PNAIC promoveu melhorias significativas no fazer pedagógico dos professores. Isso incluiu a incorporação de elementos de organização do trabalho pedagógico, como a integração de atividades de leitura prazerosa e jogos nas aulas.

Essa abordagem enriqueceu as aulas, tornando-as mais dinâmicas e envolventes para os alunos. O estímulo ao diálogo pedagógico também pode ter contribuído para a criação de um ambiente de aprendizagem mais participativo e colaborativo, onde os alunos se sentiam mais motivados a participar ativamente das atividades propostas (Silva, 2019).

7. LIMITAÇÕES NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE ALFABETIZAÇÃO

7.1 Limitações na implementação

Sousa (2019) concluiu em sua pesquisa que houve diferenças entre a ideia do PNAIC e o que realmente aconteceu nas salas de aula. Já Costa (2020) argumenta em sua pesquisa que a formação padronizada do PNAIC não levou em consideração as características regionais, o que pode ter restringido a aplicabilidade das estratégias e abordagens em diferentes contextos locais. Costa também apontou que algumas professoras observaram que as últimas formações foram densas em conteúdo, porém com pouco tempo para reflexões profundas, limitando a assimilação dos tópicos.

Aguiar (2020) indicou que a execução do PNAIC enfrentou obstáculos devido a problemas na administração local do programa e à falta de recursos e infraestrutura nas instituições escolares. Para Murata (2019), mesmo com as melhorias trazidas pelo PNAIC, é fundamental continuar investindo em políticas educacionais no Brasil. Isso garante que os avanços na área de educação sejam duradouros e sustentáveis. O autor também aponta desafios na implementação das melhorias propostas pelo PNAIC nas salas de aula. A prática pedagógica é complexa e variada, e fazer as mudanças propostas pelo programa pode ser um processo desafiador para os professores. Ribeiro (2019) apontou que a formação padronizada do PNAIC não levou em consideração as características regionais, o que pode ter restringido a aplicabilidade das estratégias e abordagens em diferentes contextos locais.

7.1.1 Desafios na mudança de práticas

Para Santos (2019), alguns professores tiveram dificuldade em compreender os gêneros textuais, afetando suas práticas em sala de aula. Apontou também que o programa teve limitações no desenvolvimento de abordagens inovadoras, com propostas tradicionais. Sousa (2019) mostrou que houve diferenças entre a ideia do PNAIC e o que realmente aconteceu nas salas de aula. Messoria (2018) apontou que o PNAIC apresentou uma ênfase maior na prática do que na formação técnico-científica, priorizando o aspecto aplicado em detrimento do embasamento teórico, com lacuna na abordagem da função política e pedagógica do professor, não proporcionando espaço para a discussão e desconstrução de crenças e estereótipos presentes nas práticas educacionais.

Cruz (2022) descreve que alguns professores notaram que a base teórica e métodos do PNAIC eram limitados e não atendiam todas as necessidades da

alfabetização e que teve variações na maneira como o programa foi aplicado depois de concluído, resultando em diferentes níveis de envolvimento e uso dos materiais pelos professores. Para Barrozo (2022), os materiais pedagógicos não levaram em conta as características regionais, não incorporando a diversidade cultural dos estados. Apontou também a falta de diversidade nos recursos didáticos, com uma ênfase excessiva em livros e jogos.

7.2.2 Limitações na Implementação e Desafios na Mudança de Práticas

De acordo com Santos (2019), os estudos revelaram várias limitações significativas na abordagem dos professores, as quais podem impactar negativamente o ambiente de aprendizado em sala de aula, especialmente no contexto do letramento e do letramento.

1. Falta de clareza na compreensão dos gêneros textuais: o estudo identificou que a maioria dos professores pesquisadas tinha dificuldade em entender completamente o que são gêneros textuais e como eles funcionam. Essa falta de clareza prejudica sua capacidade de ensinar eficazmente aos alunos os diferentes tipos de textos e suas características.

2. Heterogeneidade no grau de compreensão: Santos (2019) também observou que a falta de clareza nas concepções dos professores variava de indivíduo para indivíduo. Algumas tinham uma compreensão rudimentar dos gêneros textuais, enquanto outras tinham uma compreensão parcial, mas nenhuma delas tinha uma compreensão completa e sólida.

3. Impacto nas práticas de sala de aula: a falta de compreensão dos gêneros textuais entre os professores pode afetar diretamente suas práticas de ensino. Isso pode resultar em métodos de ensino inadequados, falta de foco nos aspectos relevantes dos gêneros textuais e na promoção do letramento adequado dos alunos.

4. Prejuízo ao letramento e ao letramento: como mencionado por Santos (2019), a inadequada compreensão dos gêneros textuais pode ter um impacto negativo no letramento e letramento dos alunos. Isso porque os gêneros textuais desempenham um papel fundamental no desenvolvimento da habilidade de ler, escrever e compreender textos em diferentes contextos. Quando os professores não têm clareza sobre esses conceitos, os alunos podem não receber o apoio necessário para desenvolver essas habilidades essenciais.

As limitações identificadas nos estudos de Santos (2019) apontam para uma falta de compreensão e clareza por parte dos professores em relação aos gêneros textuais, o que pode ter implicações significativas no ensino do letramento e do letramento em sala de aula. É essencial abordar essas limitações por meio da formação de professores e da revisão das práticas pedagógicas, a fim de se garantir um ensino mais eficaz e abrangente para os alunos.

As limitações encontradas no estudo de Sousa (2019) estão relacionadas à implementação e eficácia do Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) no contexto da formação de professores e práticas de alfabetização. Sendo elas:

1. Falta de alinhamento completo com as diretrizes do PNAIC:

Apesar de um dos principais objetivos de o PNAIC ser a formação continuada de professores, a pesquisa indicou que nem sempre as práticas de alfabetização seguiram completamente as diretrizes estabelecidas pelo programa. Isso sugere que o programa pode não estar sendo efetivamente implementado em todas as escolas ou que os professores podem não estar recebendo o suporte necessário para alinhar suas práticas às orientações do PNAIC (Souza, 2019).

2. Uso de abordagens didático-pedagógicas convencionais e pouco inovadoras:

Outra limitação observada foi a tendência dos professores em empregar abordagens convencionais e pouco inovadoras em suas práticas de alfabetização. Isso contraria um dos objetivos explícitos do PNAIC, que é promover a formação continuada de professores para que eles adotem estratégias pedagógicas mais avançadas e diversificadas. A falta de inovação nas abordagens pode limitar a eficácia do programa em melhorar a qualidade da alfabetização (Souza, 2019).

3. Lacuna entre a compreensão dos professores e a implementação nas salas de aula:

Embora os professores tenham entendido que o PNAIC tinha como objetivo melhorar a forma como as crianças aprendem a ler e escrever, houve diferenças entre essa compreensão e o que realmente aconteceu nas salas de aula. Isso sugere que pode haver lacunas na comunicação ou na implementação do programa, o que pode afetar sua eficácia real (Souza, 2019).

4. Impacto limitado na aprendizagem dos alunos:

Mesmo entre os professores que adotaram práticas inspiradas no PNAIC, os resultados da pesquisa sugerem que tais abordagens nem sempre resultaram em um impacto significativo na aprendizagem dos alunos. Isso levanta questões sobre a eficácia do programa em atingir seus objetivos educacionais e melhorar os níveis de alfabetização das crianças.

É possível observar que o estudo de Sousa (2019) identificou várias limitações na implementação do PNAIC, incluindo a falta de alinhamento com as diretrizes do programa, o uso de abordagens convencionais, a diferença entre a compreensão dos professores e a implementação nas salas de aula e o impacto limitado nas práticas de alfabetização dos alunos.

As limitações encontradas nos estudos de Messoria (2018) estão relacionadas à implementação e ênfase do Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) em diferentes aspectos. De acordo com Messoria (2018), as limitações são:

1. Ênfase maior na prática do que na formação técnico-científica:

Uma das limitações identificadas foi a ênfase significativamente maior dada à prática em detrimento da formação técnico-científica no PNAIC. Isso significa que o programa priorizou mais a aplicação de estratégias de alfabetização do que o embasamento teórico por trás dessas estratégias. Essa ênfase desequilibrada pode limitar a compreensão profunda dos fundamentos da alfabetização por parte dos professores, reduzindo assim a capacidade de adaptação a diferentes contextos educacionais (Messoria, 2018).

2. Falta de continuidade do programa em todas as disciplinas:

Outra limitação identificada foi a falta de continuidade do PNAIC em todas as disciplinas escolares. Isso resultou na ausência de formações específicas para áreas como Ciências, Geografia e História. Como resultado, os professores podem não receber o suporte necessário para integrar eficazmente a alfabetização em todas as disciplinas, prejudicando a abordagem interdisciplinar e a qualidade do ensino (Messoria, 2018).

3. Lacuna na abordagem da função política e pedagógica do professor:

Um aspecto crítico apontado no estudo foi a lacuna na abordagem do PNAIC em relação à função política e pedagógica do professor. O programa não proporcionou espaço para a discussão e desconstrução de crenças e estereótipos presentes nas práticas educacionais dos professores. Isso limita a capacidade dos educadores de

refletir sobre suas práticas, promover mudanças significativas e adaptar-se às necessidades diversificadas dos alunos (Messora, 2018).

4. Implementação variada do programa em diferentes escolas:

Após o término do PNAIC, foi observada uma implementação variada do programa em diferentes escolas. Isso resultou em níveis distintos de engajamento e apropriação do material pelos professores. A disseminação efetiva das práticas propostas pelo programa foi afetada devido a essa variabilidade na implementação, o que pode levar a resultados desiguais na qualidade da alfabetização entre as escolas (Messora, 2018).

Dessa forma, os estudos de Messora (2018) identificaram várias limitações na implementação do PNAIC, incluindo a ênfase excessiva na prática em detrimento da formação técnico-científica, a falta de continuidade do programa em todas as disciplinas, a lacuna na abordagem da função política e pedagógica do professor e a implementação variada do programa em diferentes escolas.

As limitações identificadas nos estudos de Cruz (2022) estão relacionadas à implementação e eficácia do Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) em vários aspectos.

1. Base teórica e métodos limitados:

Alguns professores observaram que a base teórica e os métodos do PNAIC eram limitados e não atendiam completamente às necessidades da alfabetização. Isso pode ter resultado em uma falta de recursos e estratégias adequadas para abordar as diversas necessidades de aprendizado das crianças. A limitação da base teórica pode afetar a qualidade da formação e das práticas dos professores (Cruz, 2022).

2. Consistência no uso de materiais:

A limitação na base teórica e nos métodos do PNAIC teve um impacto negativo na consistência do uso de materiais nas escolas. Isso levou à necessidade de substituição ou manutenção dos recursos, o que pode resultar em gastos financeiros adicionais para as escolas e na interrupção das práticas de ensino (Cruz, 2022).

3. Variações na implementação do programa:

Cruz (2022) identificou variações na maneira como o programa foi aplicado depois de concluído, resultando em diferentes níveis de envolvimento e uso dos materiais pelos professores. Essas variações podem levar a resultados variados e ao risco de não alcançar os objetivos do PNAIC de forma uniforme em todas as escolas e regiões (Cruz, 2022).

4. Falta de ênfase no papel político e pedagógico do professor:

Uma limitação significativa foi a falta de uma ênfase clara no papel político e pedagógico do professor no âmbito do PNAIC. Isso não proporcionou espaço suficiente para discutir e questionar crenças e estereótipos presentes nas práticas educacionais. A ausência desse componente pode limitar a capacidade dos professores de refletir sobre suas práticas e promover mudanças significativas (Cruz, 2022).

5. Interpretações diferentes das abordagens instrucionais:

As abordagens instrucionais em partes dos materiais do PNAIC causaram interpretações diferentes entre tutores e orientadores. Isso pode resultar em inconsistências na forma como os professores são orientados e apoiados na implementação das estratégias de alfabetização, afetando assim a eficácia do programa (Cruz, 2022).

6. Ausência de formação contínua em disciplinas específicas:

Alguns professores destacaram a ausência de formação contínua abrangendo todas as disciplinas, especialmente em Ciências, Geografia e História. Isso limitou a amplitude das práticas educativas propostas pelo PNAIC e sua conexão com outras áreas de conhecimento, comprometendo a abordagem interdisciplinar e a qualidade do ensino em diversas áreas (Cruz, 2022).

As limitações identificadas por Barrozo (2022) em seus estudos estão relacionadas à implementação e eficácia do Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) em vários aspectos.

1. Falta de consideração das características regionais e diversidade cultural:

Uma das principais limitações encontradas foi que os materiais pedagógicos utilizados no PNAIC não levaram em conta as características regionais do país, não incorporando a diversidade cultural dos estados brasileiros. Isso pode ter resultado em uma desconexão entre o currículo proposto pelo programa e a realidade cultural e social das comunidades, dificultando a eficácia das estratégias de alfabetização (Barrozo, 2022).

2. Falta de diversidade nos recursos didáticos:

Outra limitação apontada foi a falta de diversidade nos recursos didáticos utilizados no PNAIC, com uma ênfase excessiva em livros e jogos. A ausência de variedade de materiais pode limitar a capacidade dos professores de adaptar suas

abordagens de ensino de acordo com as necessidades e interesses dos alunos (Barrozo, 2022).

3. Duração limitada das formações:

A duração limitada das formações oferecidas no âmbito do PNAIC foi identificada como um obstáculo para a aquisição plena dos conhecimentos necessários para a implementação eficaz das práticas de alfabetização. Isso pode resultar em uma compreensão superficial das estratégias propostas e na falta de tempo para reflexão e prática (Barrozo, 2022).

4. Resistência à mudança por parte de alguns educadores:

Alguns educadores mostraram relutância em abandonar práticas antigas e adotar novas abordagens de ensino propostas pelo PNAIC. A resistência à mudança pode ser um obstáculo significativo para a implementação bem-sucedida do programa e a melhoria das práticas de alfabetização (Barrozo, 2022).

5. Falta de interesse de alguns professores pelas formações:

A participação nas formações enfrentou desafios, já que alguns professores demonstraram falta de interesse pelas atividades de desenvolvimento profissional oferecidas pelo PNAIC. A falta de engajamento pode limitar a disseminação efetiva das práticas propostas pelo programa (Barrozo, 2022).

6. Descontinuidade nas políticas educacionais devido a mudanças de governos e programas:

A instabilidade política e a mudança de governos resultaram em descontinuidade nas políticas educacionais, afetando a continuidade dos programas de formação, incluindo o PNAIC. A falta de continuidade pode prejudicar a implementação e o impacto a longo prazo do programa (Barrozo, 2022).

Dessa forma, as limitações identificadas por Barrozo (2022) apontam para desafios na implementação do PNAIC, incluindo a falta de consideração das características regionais e diversidade cultural, a falta de diversidade nos recursos didáticos, a duração limitada das formações, a resistência à mudança por parte de alguns educadores, a falta de interesse de alguns professores nas formações e a descontinuidade nas políticas educacionais devido a mudanças de governos e programas.

No estudo realizado por Lucca (2018), foram identificadas diversas limitações na implementação dos programas de formação. Essas limitações foram observadas tanto em relação à figura do orientador de estudos quanto a outros aspectos do

processo de formação. A seguir, serão detalhadas as principais limitações encontradas:

1. Falta de Exploração do Material pelo Orientador: Alguns participantes do estudo apontaram que os orientadores de estudos não exploraram adequadamente o material de formação. Isso significa que, em algumas situações, o conteúdo não foi abordado de maneira aprofundada, deixando lacunas no conhecimento dos participantes. Essa limitação pode comprometer a qualidade da formação e a preparação dos professores (Lucca, 2018).

2. Ineficácia na Motivação do Grupo: Além da falta de exploração do material, houve relatos de que os orientadores não foram eficazes na motivação do grupo de participantes. A motivação desempenha um papel crucial na aprendizagem, e a falta dela pode resultar em um engajamento insuficiente por parte dos professores em formação (Lucca, 2018).

3. Opiniões Divergentes sobre o Papel do Orientador: Enquanto alguns participantes criticaram o desempenho dos orientadores, outros consideraram positivo o trabalho realizado por eles. Essa divergência de opiniões indica que a qualidade da orientação pode variar significativamente de um orientador para outro, o que aponta para a necessidade de uma maior consistência na abordagem dos orientadores (Lucca, 2018).

4. Falta de Tempo para Estudo e Discussão: Os professores participantes também destacaram a falta de tempo disponível para o estudo e a discussão de alguns temas. Isso pode limitar a capacidade dos professores de assimilar o conteúdo e de participar de discussões mais aprofundadas que promovam uma melhor compreensão dos conceitos abordados (Lucca, 2018).

5. Superficialidade em Alguns Temas: Além da falta de tempo, alguns professores mencionaram que a formação abordou alguns temas de maneira superficial, sem a profundidade necessária para uma compreensão completa. Isso pode prejudicar a aplicação prática do conhecimento adquirido no ambiente escolar (Lucca, 2018).

Diante disso, as limitações encontradas na implementação dos programas de formação, conforme identificadas por Lucca (2018), incluem problemas relacionados à atuação dos orientadores, à motivação dos participantes, à consistência na qualidade da orientação, à gestão do tempo e à profundidade na abordagem dos temas. Essas limitações destacam a importância de uma avaliação constante e

aprimoramento dos programas de formação de professores para garantir uma preparação mais eficaz e completa dos educadores.

Aguiar (2020) identificou, em seus achados, várias limitações destacadas pelas entrevistadas. Essas limitações estão relacionadas a obstáculos que afetaram a implementação do Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Entre as principais questões apontadas estavam:

1. Problemas na administração local do programa: As entrevistadas relataram dificuldades na gestão e coordenação do PNAIC em nível local. Isso incluiu a falta de clareza nas diretrizes do programa, a falta de suporte adequado por parte dos gestores locais e a falta de coordenação eficaz entre as diferentes instâncias responsáveis pela execução do programa. Esses problemas administrativos dificultaram a implementação eficiente das atividades do PNAIC (Aguiar, 2020).

2. Falta de recursos: Outra limitação destacada foi a escassez de recursos financeiros e materiais necessários para a execução das ações do programa. Isso incluiu a falta de verbas para a capacitação de professores, aquisição de materiais didáticos e a promoção de atividades complementares que apoiassem o processo de alfabetização. A insuficiência de recursos comprometeu a qualidade e efetividade das práticas pedagógicas (Aguiar, 2020).

3. Infraestrutura precária nas instituições escolares: As entrevistadas também apontaram a falta de infraestrutura adequada nas escolas como uma limitação significativa. Problemas como salas de aula superlotadas, falta de espaços adequados para atividades pedagógicas e ausência de recursos tecnológicos impactaram negativamente a qualidade do ensino e dificultaram a realização das atividades previstas no PNAIC (Aguiar, 2020).

Essas limitações identificadas por Aguiar (2020) evidenciam os desafios enfrentados na implementação do PNAIC, destacando a importância de abordar questões administrativas, financeiras e de infraestrutura para melhorar a qualidade da educação e promover a alfabetização na idade certa no contexto escolar.

As limitações encontradas por Murata (2019) na avaliação do PNAIC são detalhadas da seguinte forma:

1. Foco exclusivo no IDEB: Uma das principais limitações identificadas é a dependência excessiva do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) como única medida de eficácia do PNAIC. O IDEB é uma métrica importante, mas tem suas limitações, uma vez que se baseia principalmente em resultados de avaliações

padronizadas em português e matemática. Isso pode não capturar todas as melhorias na educação de forma completa, uma vez que não reflete necessariamente o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, a promoção da criatividade, o pensamento crítico e outras competências igualmente importantes para uma educação de qualidade.

2. Necessidade de indicadores mais abrangentes: Para avaliar adequadamente o impacto do PNAIC, Murata (2019) argumenta que é necessário utilizar indicadores mais abrangentes que considerem as particularidades de cada região do Brasil. As realidades educacionais podem variar significativamente de estado para estado, tornando importante a consideração de aspectos como infraestrutura escolar, formação de professores, acesso a recursos e contexto socioeconômico local.

3. Continuidade das políticas educacionais: Embora o PNAIC tenha trazido melhorias perceptíveis na educação, é destacado que é fundamental continuar investindo em políticas educacionais no Brasil para garantir avanços duradouros na área. A sustentabilidade das melhorias depende de um compromisso contínuo do governo em promover a educação de qualidade, não apenas em curto prazo, mas ao longo do tempo (Murata, 2019).

4. Desafios na implementação das mudanças pedagógicas: Murata (2019) também aponta os desafios enfrentados pelos professores em sala de aula. Embora o PNAIC tenha estimulado a reflexão sobre as práticas pedagógicas, a implementação das melhorias propostas pode ser complexa e desafiadora. A prática pedagógica é multifacetada e varia de acordo com o contexto e as necessidades dos alunos. Fazer as mudanças propostas pelo programa requer tempo, apoio adequado, recursos e capacitação contínua para os professores.

Murata (2019) enfatiza a importância de uma abordagem mais abrangente na avaliação do PNAIC, que vá além do IDEB e leve em consideração a diversidade das realidades educacionais do Brasil. Além disso, destaca a necessidade de investimento contínuo em políticas educacionais e reconhece os desafios enfrentados pelos professores na implementação de mudanças pedagógicas eficazes.

As limitações encontradas por Ribeiro (2017) em seus estudos sobre a formação do PNAIC incluem:

1. Restrição da Autonomia dos Professores: A coordenação pedagógica, sob a orientação da Secretaria Municipal de Educação, limitou a liberdade dos

professores no planejamento de suas aulas, uma vez que eles foram direcionados a cumprir conteúdos pré-determinados. Isso resultou na diminuição da autonomia dos educadores em suas práticas pedagógicas (Ribeiro, 2017).

2. Conflitos de Orientação: As orientações contraditórias entre a coordenação pedagógica e o PNAIC criaram conflitos para os professores. Isso tornou a elaboração dos planos de aula um desafio complexo e aumentou a carga de trabalho dos educadores, uma vez que tiveram que lidar com diretrizes conflitantes (Ribeiro, 2017).

3. Falta de Apoio e Recursos: A falta de apoio pedagógico e de recursos da gestão nas salas de aula teve um impacto negativo. Isso isolou os professores e dificultou a aplicação efetiva das aprendizagens obtidas na formação, uma vez que eles não contavam com os recursos necessários para implementar as novas estratégias (Ribeiro, 2017).

4. Padronização sem Consideração das Particularidades Regionais: A formação padronizada do PNAIC não levou em conta as particularidades regionais. Isso pode ter limitado a aplicabilidade das estratégias e abordagens em diferentes contextos locais, uma vez que as necessidades e realidades de cada região podem variar significativamente (Ribeiro, 2017).

5. Superficialidade Teórica: A sobrecarga de leituras e a falta de tempo na formação limitaram a profundidade teórica. Isso levou a uma exploração superficial de tópicos importantes, o que pode ter afetado a qualidade da formação e sua capacidade de preparar os professores de forma adequada (Ribeiro, 2017).

Essas limitações destacam os desafios enfrentados pelos professores e pela implementação do PNAIC na promoção de práticas pedagógicas eficazes de alfabetização (Ribeiro, 2017).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa teve como objetivo realizar um levantamento bibliográfico das dissertações produzidas no Brasil entre os anos de 2018 e 2022, que abordavam as contribuições e limitações do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) para a formação continuada de professores alfabetizadores dos anos iniciais. O contexto brasileiro demanda constantes esforços para a melhoria da educação, e o PNAIC surgiu como uma iniciativa fundamental nesse sentido.

O estudo foi conduzido em duas etapas de busca. Inicialmente, foram realizadas buscas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Após, a pesquisa foi estendida para o Catálogo da Capes (CAPES), com o recorte temporal entre os anos de 2018 e 2022. Em ambas as etapas, as palavras-chave "PNAIC AND PROFESSORES" foram utilizadas como descritores de busca, direcionando o foco da pesquisa para investigar quais contribuições e limitações o PNAIC trouxe para as práticas pedagógicas de alfabetização.

Durante a pesquisa, foi evidenciada a importância das contribuições do PNAIC para as práticas de alfabetização. O programa enfatizou a praticidade e o alinhamento com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), proporcionando acessibilidade e flexibilidade por meio de sua disponibilidade online. Além disso, promoveu a integração entre teoria e prática, reconhecendo a necessidade da individualidade nas estratégias. A ênfase dada ao letramento apontou para uma mudança nas abordagens de ensino, e a formação continuada incentivou a aplicação de conhecimentos teóricos e práticos, enriquecendo as práticas pedagógicas. A colaboração e o compartilhamento ajudaram nas práticas pedagógicas, resultando em melhorias no planejamento de aulas, reflexão crítica sobre a prática e impacto positivo nos resultados educacionais, tornando o PNAIC um caminho no aprimoramento da qualidade educacional.

No entanto, os estudos também revelaram limitações significativas em relação às práticas de alfabetização, implementação do PNAIC e sua avaliação. Em relação às práticas de alfabetização, alguns professores demonstraram dificuldades em compreender os gêneros textuais, afetando diretamente suas abordagens de ensino. Quanto à implementação do PNAIC, houve falta de alinhamento com as diretrizes do programa, persistência de abordagens pedagógicas tradicionais e uma diferença entre a compreensão e aplicação do programa. A avaliação do PNAIC revelou uma excessiva dependência do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) como o único indicador, ressaltando a importância de adotar indicadores mais abrangentes e considerar as particularidades regionais.

No campo teórico, as contribuições de autoras como Soares, Kleiman e Mortatti foram fundamentais, destacando a importância de ensinar a leitura e escrita com um método que integre os aspectos linguísticos com os do letramento. Elas enfatizam a necessidade de os educadores terem um entendimento claro dessas concepções em

sua prática pedagógica, adotando procedimentos embasados em teorias e práticas que atendam as necessidades individuais de cada aluno.

Para combater eficazmente o analfabetismo e o fracasso escolar, é fundamental investir em programas de formação continuada sólidos e consistentes, baseados em evidências, para garantir o desenvolvimento contínuo das habilidades dos professores. Somente assim poderemos enfrentar efetivamente esses desafios e assegurar que a alfabetização seja uma realidade e direito de todos em nosso sistema educacional.

Portanto, é fundamental que políticas educacionais e programas de formação continuada, como foi o PNAIC, sejam continuamente revisados e adaptados, levando em consideração a diversidade de contextos e necessidades regionais, aprimorando a formação de professores e incentivando a inovação nas práticas pedagógicas. Isso garantirá que todas as crianças brasileiras tenham acesso a uma educação de qualidade, adquirindo as habilidades de leitura e escrita necessárias para garantir sua alfabetização.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Alexsandra Aparecida Silva do Prado de. **Formação continuada de professores alfabetizadores: análise da contribuição do PNAIC no município do Rio de Janeiro**. 2020. 203 f. Mestrado em Educação. Instituição de Ensino: Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ. Biblioteca Depositária: Biblioteca Central do Gragoatá. Acesso em: 07 abr. 2023.

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. Conceituando alfabetização e letramento. *In*: SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia (orgs.). **Alfabetização e letramento: conceitos e relações**. 1ed., 1reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

ANNUNCIATO, Pedro. A alfabetização no Brasil não avança: será que o PNAIC falhou? **Nova Escola**, 7 de novembro de 2017. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/7096/a-alfabetizacao-no-brasil-nao-avanca-sera-que-o-pnaic-falhou>. Acesso em: 06 ago. 2023.

BARBOSA, Eliziane de Paula Silveira; BARBOSA, Ana Paula de Sousa; ALMEIDA, Walkiria Soares. Formação do Formador Estadual, Regional e Local da Educação Infantil: Integrando Saberes na Perspectiva da Formação Leitora e Escritora dos Professores. *In*: **Congresso Nacional de Educação**, 5º, 2018, Anais, ISSN: 2358-

8829, Campina Grande: Editora Realize, 2018.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARROZO, Maria Adriane da Silva. **O pacto nacional pela alfabetização na idade certa e seus impactos na formação e na prática pedagógica do professor alfabetizador em Guajará-Amazonas**. 2022. 130 f. Mestrado em Educação. Instituição de Ensino: Universidade Federal do Acre, Rio Branco, AC. Biblioteca Depositária: UFAC. Acesso em: 07 abr. 2023.

BRASIL. **Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Brasília: 2002. Disponível em http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em 26 dez. 2022.

BRASIL. Lei 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 29 nov. 1968. Seção 1. P. 10369. Retificado no D.O.U. de 3 dez. 1968. Disponível em: < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5540compilada.htm >. Acesso em: 09 set. 2023.

BRASIL a. Portaria nº 826 de 07 de Julho de 2017. Dispõe sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC, suas ações, diretrizes gerais e a ação de formação no âmbito do Programa Novo Mais Educação - PNME. Brasília: DF, 2017.

BRASIL, Ministério da Educação. **Tempo de Aprender**. 2020. Disponível em <https://alfabetizacao.mec.gov.br/tempo-de-aprender>. Acesso em 06 julh. 2023

BRASIL, **Pró-Letramento**: Programa de formação continuada de professores dos anos/séries iniciais do ensino fundamental. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Brasília, 2008.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa**: formação do professor alfabetizador: caderno de apresentação / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. - Brasília: MEC, SEB, 2012.

_____b. Ministério da Educação. **Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)**, documento orientador. 2017. Disponível em:

http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/doc_orientador/doc_orientador_versao_final.pdf. Acesso em: 26 dez. 2022.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Avaliação Nacional da Alfabetização relatório 2013-2014**: volume 1: da concepção à realização-Brasília, DF Inep, 2015.

_____. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. 3ª versão do Parecer. **Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica**. Atualizada em 18 de setembro de 2019. Disponível em: https://files.comunidades.net/profemarli/Texto_Referencia__Formacao_de_Professores_3_versao_.pdf. Acesso em: 07 jan. 2023

_____. **Decreto nº 9.765**, de 11 de abril de 2019. Institui a Política Nacional de Alfabetização. 2019. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/71137476/do1e-2019-04-11-decreto-n-9-765-de-11-de-abril-de-2019-71137431. Acesso em 10 dez. 2022.

_____. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização. Caderno de Apresentação / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2015.

_____. Pró-Letramento – Apresentação. **Portal do Ministério da Educação**. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/pro-letramento>>. Acesso em 31 jan. 2023

_____. **Lei nº. 9.394**. Diretrizes e Bases da Educação Nacional: promulgada em 20/12/1996. Brasília, Editora do Brasil, 1996.

_____. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - PNAD Contínua**. Instituto Brasileiro de Geografia Estatística. Painel PNAD Contínua IBGE. Disponível em <https://painel.ibge.gov.br/pnadc/>. Brasil, 2023. Acesso em 30 de jul. 2023

_____. Conselho Federal de Educação. Parecer nº 161/1986. Reformulação do curso de pedagogia. Relatora: Eurides Brito da Silva. Documenta 303, Brasília, MEC/CFE, p. 22-31, mar. 1986.

_____. Conselho Federal de Educação. Parecer n. 252/1969. Estudos pedagógicos superiores. Mínimos de conteúdos e duração para o curso de graduação em pedagogia. Relator: Valnir Chagas. Documenta, Brasília, DF, n. 100, p. 101-179, 1969

_____. Ministério da Educação/Inep. **Mapa do analfabetismo no Brasil**. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/mapa_do_analfabetismo_do_brasil.pdf. Acesso em 29 set. 2023.

COSTA, Fatima Roseni da. **As significações de professores dos anos iniciais da Educação Básica sobre o PNAIC**. 2020. 121 f. Mestrado Profissional em Educação. Instituição de Ensino: Universidade de Taubaté, Taubaté, SP. Biblioteca Depositária: Biblioteca do Departamento de Ciências Sociais e Letras. Acesso em: 07 abr. 2023.

COSTA, Regina Celia Pires. **Formação continuada**: contribuições possíveis para a atuação do professor nas dificuldades de aprendizagem da leitura e escrita. [Tese de doutoramento] Porto (Portugal). 2022. Disponível em <https://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/11413/1/DM_39238.pdf>. Acesso em 08 out. 2023.

CRUZ, Juliane Barssalos da. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC): formação continuada e práxis docente**. 2022. 162 f. Dissertação (Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais) - Universidade Nove de Julho, São Paulo, SP. Acesso em: 07 abr. 2023.

DA SILVA, Jéssica Francine Ferreira; DE SOUZA, Ana Paula Gestoso. Base de conhecimento e processo de raciocínio pedagógico para a mentoria: levantamento bibliográfico. **Educação em Foco**, v. 24, n. 43, p. 153-175, 2021.

DALBERIO, M. C. B. **Neoliberalismo, Políticas Educacionais e a Gestão Democrática na Escola Pública de Qualidade**. São Paulo: Paulus, 2009.

DURHAM, Eunice Ribeiro; OKIDA, Yugo; NEVES, Abílio Afonso Baeta. Parecer CNE/CES n. 970/99, de 09 de Novembro de 1999. **Educação & Sociedade**, v. 20, p. 325-336, 1999.

FESTAS, M. I. F.. (2015). **A aprendizagem contextualizada: análise dos seus fundamentos e práticas pedagógicas**. *Educação E Pesquisa*, 41(3), 713–727. <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201507128518>

FREITAS, H. C. L. de. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1203-1230, out. 2007.

GATTI, Bernardete A. **Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas** / Bernardete A. Gatti; Marina Muniz R. Nunes (org.) São Paulo: FCC/DPE, 2009.

GATTI, Bernardete. A Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade** [online]. 2010, v. 31, n. 113 [Acessado 8 novembro 2022], pp. 1355-1379. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000400016>>. Epub 03 Jan 2011. ISSN 1678-4626. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000400016>.

GATTI, A. B. e BARRETO, E, S. S **Professores do Brasil: impasses e desafios** / Coordenado por Bernadete Angelina Gatti e Elba Siqueira de Sá Barreto– Brasília: UNESCO, 2009. 294 p.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. Sexta Edição, Editora Atlas S. A. São Paulo, 2008.

GIROUX, Henry. **Escola crítica e política cultural** 3. ed. São Paulo: Cortez, 1992. 104 p.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes. **Alfabetização**: políticas mundiais e movimentos nacionais. Campinas: Autores Associados, 2014.

KLEIMAN, A. B. (Org.). **Os Significados do Letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. 7. reimpr. Campinas: Mercado de Letras, 2005.

LUCCA, Tatiana Andrade Fernandes de. **A contribuição da formação do PNAIC para a prática de professores alfabetizadores do município de Rio Claro-SP**. 2018. 174 f. Mestrado em Educação, Instituição de Ensino: Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, SP. Biblioteca Depositária: IB/RC. Acesso em: 07 abr. 2023.

MANCIN, Rosineia Piva. Do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) ao Programa Mais Alfabetização (Pmalfa): o Novo ou Tudo de Novo? 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Grande Dourados.

MENEZES, Ebenezer Takuno de. Verbete Profa (Programa de Formação de Professores Alfabetizadores). **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil**. São Paulo: Midiamix Editora, 2001. Disponível em <<https://www.educabrasil.com.br/profa-programa-de-formacao-de-professores-alfabetizadores/>>. Acesso em 31 jan. 2023.

MESSORA, Gisele Pedroso de Almeida. **A formação de professores alfabetizadores dentro do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (2012-2013): propostas, desenvolvimento e repercussões na prática docente**. 2018. 203 f. Dissertação (Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais) - Universidade Nove de Julho, São Paulo, SP. Acesso em: 07 abr. 2023.

MILLER, Luiza de Souza. A Interação Professor-Aluno no Processo Educativo. **Integração, Ensino Pesquisa Extensão**, [S.l.], v. 8, n. 31, nov. 2002. p. 276-280.

MORTATTI, M. R. L. **História dos Métodos de Alfabetização no Brasil**. Conferência proferida durante o Seminário “Alfabetização e letramento em debate”, promovido pelo Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria

de Educação Básica do Ministério da Educação, realizado em Brasília, em 27/04/2006.

_____. **Os sentidos da alfabetização:** São Paulo 1876-1994. São Paulo: UNESP/INEP, 2000

_____. A “querela dos métodos” de alfabetização no Brasil: contribuições para metodizar o debate. **Acolhendo a alfabetização nos países de língua portuguesa**, v. 3, n. 5, p. 91-114, 2009.

_____. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15 n. 44 maio/ago. 2010

MURATA, Marcio da Costa. **Formação continuada de professores: avanços a partir do PNAIC**. 2019. 130 f. Mestrado em Educação. Instituição de Ensino: Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, RO. Biblioteca Depositária: Biblioteca Central-UNIR. Acesso em: 07 abr. 2023.

NAZAR, Susanna. Brasil tem 10 milhões de analfabetos, apesar da queda na taxa em 2022. **Jornal da USP**. Disponível em <https://jornal.usp.br/atualidades/brasil-tem-10-milhoes-de-analfabetos-apesar-da-queda-na-taxa-em-2022/>. São Paulo, 2023. Acesso em 30 jul. 2023.

NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1995.

NUNES, Célia Maria Fernandes. Saberes Docentes e Formação de Professores: Um Breve Panorama da Pesquisa Brasileira. **Educação & Sociedade**, ano XXII, nº 74, Abril/2001, p. 27-42.

PARENTE, Cláudia da Mota Darós. O pacto nacional pela alfabetização na idade certa (PNAIC) e seus vínculos com as políticas de formação de professores alfabetizadores nos municípios paulistas. **Educação em Revista**, v. 17, 2016, p. 7-24. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/educacaoemrevista/article/view/5841>. Acesso em: 28 set. 2023.

Penna, Maura **Construindo o primeiro projeto de pesquisa em educação e música** / Maura Penna. - Porto Alegre: Sulina, 2020. 199 p.

PERRENOUD, Philippe. *Et al.* As competências para ensinar no Século XXI – A formação dos professores e o desafio da avaliação. In:_____. **A Formação dos Professores no Século XXI**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002. Cap.1, p:11-33.

REIS, Maria Elídia Teixeira; AFFONSO, Suselei A. Bedin. Os programas formais de formação continuada e sua relação com os saberes docente. **Itinerarius Reflectionis**, v. 3, n. 1, 2007, p. 1-18. Disponível em: <https://revistas.ufj.edu.br/rir/article/view/20410>. Acesso em: 28 set. 2023.

RIBEIRO, Deniele Miranda Alves. **Contribuições da formação continuada de professores alfabetizadores no contexto do pacto nacional pela idade certa – PNAIC**. 25/02/2019 166 f. Mestrado em Educação. Instituição de Ensino: Universidade Federal de Alagoas, Maceió, AL. Biblioteca Depositária: Biblioteca Central UFAL. Acesso em: 07 abr. 2023.

RODRIGUES, Janine Marta Coelho; ARAGÃO, Wilson Honorato; RODRIGUES, Silvestre Coelho. Políticas públicas de educação no brasil: fracasso escolar, culpabilização dos alunos e inocentização da escola. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, p. 979-1015, 2017.

ROUSSEFF, Dilma. Entrevista [trecho]. In.: Governo investe R\$ 2,7 bilhões para alfabetizar crianças até oito anos. 2012. **Portal do Ministério da Educação**. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/pacto-nacional-pela-alfabetizacao-na-idade-certa>>. Acesso em 31 jan. 2023

RUY, Fabiana Alessandra Fonsaca. Retratos do início da carreira docente: nas experiências vividas, revelações da constituição do professor -- Rio Claro, 2018 199 f. : tabs., fotos

SAMPAIO, R. F.; MANCINI, M. C.; FONSECA, S. T. Prática baseada em evidência: buscando informação para fundamentar a prática clínica do fisioterapeuta e do terapeuta ocupacional. **Rev. Bras. Fisioter**, v. 6, n. 3, p. 113-8, 2002.

SANCHO, Juana María. De tecnologias da informação e comunicação a recursos educativos. In: SANCHO, Juana María; HERNANDEZ, Fernando (orgs). **Tecnologias para transformar a educação**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia. **Alfabetização e letramento: conceitos e relações**. Belo Horizonte: Autêntica, p. 11-22, 2007.

SANTOS, Carmi Ferraz. **Alfabetização e letramento: conceitos e relações / organizado por Carmi Ferraz Santos e Márcia Mendonça**. 1ed., 1reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SANTOS, Jânio Nunes dos. **O trabalho com gêneros textuais na feitura de si e do outro: memórias de professores alfabetizadores egressos do PNAIC. 2019**. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE. Acesso em: 07 abr. 2023.

SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão e DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Tentativas de Padronização do Currículo e da Formação de Professores no Brasil. **Cadernos CEDES** [online]. 2016, v. 36, n. 100 [Acessado 11 novembro 2022], pp. 281-300. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/CC0101-32622016171703>>. ISSN 1678-7110. <https://doi.org/10.1590/CC0101-32622016171703>.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14 n. 40 jan./abr. 2009.

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

_____. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. 17. ed. São Paulo. Ática, 2002.

_____. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação** [online]. 2004, n. 25 [Acessado 25 novembro 2022], pp. 5-17. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-24782004000100002>>. Epub 09 Out 2006. ISSN 1809-449X. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782004000100002>.

_____. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.128p.

_____. **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2016.

_____. **Alfabetização e letramento**. 7. ed. São Paulo. Contexto, 2017.

_____. **Alfalettrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever**. São Paulo: Contexto, 2020.

SOUSA, Elis Maria de. **O PNAIC e as práticas de alfabetização: influxos das ações de formação continuada no aprimoramento profissional de professores alfabetizadores**. 2019. 171 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, GO. Acesso em: 07 abr. 2023.

SOUZA, Marcelo Medeiros Coelho de. O analfabetismo no Brasil sob enfoque demográfico. **Cadernos de Pesquisa**, n. 107, p. 169-186, 1999.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & sociedade**, v. 21, p. 209-244, 2000.

WILSON, Brent; MYERS, Karen. Situated cognition in theoretical and practical context. In: JONASSEN, David; LAND, Susan (Ed.) **Theoretical foundations of learning environments**. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 2000. p. 57-88.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar.** trad. Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 1998.