



Políticas públicas de alfabetização no Brasil: (re)significações entre avanços e retrocessos

Public literacy policies in Brazil: (re)significations between advances and setbacks

Políticas públicas de alfabetización en Brasil: (re)significaciones entre avances y retrocesos

Érica Raiane de Santana Galvão¹
Jânio Nunes dos Santos²
Adriana Cavalcanti dos Santos³

Citação: GALVÃO, Érica Raiane de Santana; SANTOS, Jânio Nunes dos; SANTOS, Adriana Cavalcanti dos; Políticas Públicas de Alfabetização no Brasil: (re)significações entre avanços e retrocessos. *Jornal de Políticas Educacionais*. V. 18, e95614. Outubro de 2024.



<http://10.5380/jpe.v18i1.95614>

Resumo: Este artigo objetiva analisar os discursos de professores alfabetizadores acerca da Política Nacional de Alfabetização - PNA (BRASIL, 2019) em vista das significações/ressignificações e bricolagem com as políticas anteriores. Desse modo, observa-se o processo de empréstimo e cópia de políticas anteriores, a exemplo do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa em relação à PNA. Para tanto, vale-se das categorias teóricas bricolagem recorrendo a Ball (2001; 2006) no âmbito da proposta do ciclo de políticas e a Volóchinov (2017) que conceitua o processo de significação pelo viés do signo ideológico em face do processo de constituição dos horizontes dos professores alfabetizadores. Metodologicamente é uma investigação qualitativa (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013), cujos dados foram gerados no contexto de um grupo focal (GATTI, 2005), realizado com 5 professores do estado de Alagoas. Os resultados indicam:

¹ Mestra em Educação. Doutoranda em Ensino pelo Programa de Pós-Graduação da Rede Nordeste de Ensino (RENOEN/UFAL). Maceió, AL. Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4507-0283>. E-mail: ericaraiane7@gmail.com.

² Doutor em Educação. Professor na Universidade Federal de Alagoas. Maceió, AL. Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2385-1986>. E-mail: jnio.nunes@gmail.com.

³ Doutora em Educação. Professora na Universidade Federal de Alagoas. Maceió, AL. Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4556-282X>. E-mail: adricavalcanty@hotmail.com.

uma recepção positiva da perspectiva de alfabetização prescrita na PNA pelos professores alfabetizadores e a bricolagem do PNAIC com a PNA, a partir da presença de enunciados que reconhecem a importância da relação entre a alfabetização e o letramento, silenciada no/pelo discurso desta. Depreende-se, por fim, que embora a PNA tenha sido revogada oficialmente em 2023, enquanto discurso oficial, os atravessamentos formativos dos professores que participaram do Programa Tempo de aprender não são revogados, pois passam pelo processo de significação/ressignificação e constituição de tais sujeitos, podendo continuar latentes e bricolando, na prática, com a atual política em implementação.

Palavras-chave: Alfabetização; Discursos de professores alfabetizadores; Políticas de Alfabetização.

Abstract: This article aims to analyze the speeches of literacy teachers about the National Literacy Policy (PNA) (BRASIL, 2019) in view of the meanings/resignifications and bricolage with previous policies. It examines how the teacher's speech about the PNA reveal the process of copying previous policies, such as the National Pact for Literacy at the Right Age (PNAIC) in relation to the PNA. To this end, it uses bricolage theoretical categories, like those of Ball (2001; 2006), within the scope of the policy cycle proposal, and Volóchinov, who conceptualizes the process of signification through the lens of the ideological sign in the context of the constitution of literacy teacher's horizons. Methodologically, it is a qualitative investigation (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013), whose data were collected in the context of a focus group (GATTI, 2005), conducted with 5 teachers from the State of Alagoas. The results indicate a positive reception of the literacy perspective prescribed in the PNA by literacy teachers and the PNAIC's bricolage with the PNA, based on the presence of statements that confirm the importance of the relationship between alphabetization and literacy, which is silenced in/by its discourse. Finally, it is observed that although the PNA was officially revoked in 2023 as an official discourse, the training journeys of those teachers who participated in the Time to Learn Program are not revoked, as they go through the process of signification/resignification and constitution of such subjects, potentially continuing latent and bricolating in practice with the current policy being implemented.

Keywords: Literacy; Speeches by literacy teachers; Literacy Policies.

Resumen: Este artículo tiene como objetivo analizar los discursos de los alfabetizadores sobre la Política Nacional de Alfabetización – PNA (BRASIL, 2019) en vista de los significados/resignificaciones y el bricolaje con la políticas anteriores. De esta manera, se observa cómo el discurso de los docentes sobre la PNA revela el proceso de préstamo y copia de políticas anteriores, como el Pacto Nacional por la Alfabetización en la Edad Correcta en relación con el PNA. Para ello, utiliza categorías teóricas del bricolaje utilizando a Ball (2001; 2006) en el ámbito de la propuesta del ciclo político y a Volóchinov, quien conceptualiza el proceso de significación a través del sesgo del signo ideológico frente al proceso de constitución de los horizontes de los profesores de la alfabetización. Metodológicamente, se trata de una investigación cualitativa (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013), cuyos datos fueron formateados en el contexto de un grupo focal (GATTI, 2005), realizado con 5 docentes del Estado de Alagoas. Los resultados indican: recepción positiva de la perspectiva de alfabetización prescrita en la PNA por parte de los alfabetizadores y el bricolaje de la PNAIC con la PNA, a partir de la presencia de testimonios que confirman la importancia de la relación entre alfabetización y literacidad, silenciados en/por el discurso de esta última. Finalmente, se puede observar que si bien el PNA fue oficialmente derogado en 2023 como discurso oficial, las jornadas de formación de aquellos docentes que participaron en el Programa Tiempo de Aprender no son revocadas, pues atraviesan el proceso de significación/resignificación y constitución de los sujetos, pudiendo continuar latente y bricolándose, en la práctica, con la política actual en implementación.

Palabras clave: Alfabetización; Discursos de alfabetizadores; Políticas de alfabetización.

Introdução

Este artigo define por objeto de discussão as Políticas Públicas de Alfabetização implementadas nas últimas décadas do século XXI, no Brasil, assim como os avanços e retrocessos nas discussões preconizadas e difundidas na área de alfabetização. Desse modo, objetiva analisar os discursos de professores alfabetizadores acerca da Política

Nacional de Alfabetização (PNA) em vista das significações/ressignificações e bricolagem com as políticas anteriores. Para isso, traça-se um breve panorama histórico que abrange do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (BRASIL, 2001) ao atual Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (BRASIL, 2023), sendo este situado tão somente na linha cronológica, já que sucede a PNA (BRASIL, 2019) e encontra-se em processo de implementação no contexto da prática (BALL, 2001).

Nessa esteira discursiva, Mortatti (2010) defende que a alfabetização escolar – entendida como processo de ensino e aprendizagem da leitura e escrita em língua materna –, é um processo complexo e multifacetado que envolve ações especificamente humanas e, enquanto política educacional, caracteriza-se como dever do Estado e direito constitucional do cidadão. Em sociedades letradas contemporâneas, a relação entre as ações dos sujeitos e as políticas públicas perfaz a necessidade de inserção dos não alfabetizados no mundo público da cultura escrita e nas instâncias públicas de uso da linguagem.

Refletindo sobre o aspecto apontado por Mortatti (2010), de que a alfabetização envolve políticas, faz-se necessário considerar os sentidos e significados de políticas públicas, de que são políticas de alfabetização e da própria organização do ciclo inicial de alfabetização, bem como da diferença entre políticas de Governo e de Estado. Ademais, ressalta-se a importância de se compreender também que uma política de alfabetização se constitui a partir de um ciclo: influência, produção e prática (BALL, 2001). Considerando que na esfera da prática ocorre microciclos na ressignificação e reelaboração pelas redes de ensino e pelos professores alfabetizadores, que se encontram na escola como destinatários ativos-responsivos.

A elaboração de uma política corresponde a definir quem decide o que, quando e para quem. São definições que se relacionam com a natureza do regime político em que se vive, como a organização da sociedade civil e com a cultura política vigente (TEIXEIRA, 2002). Nesse sentido, percebe-se nas conjecturas em que as políticas são gestadas, o que é definido no âmbito educacional e na área de alfabetização, especificamente, reflete a compreensão do governo vigente acerca das concepções de alfabetização e de educação que se pretende implementar em caráter oficial pelo viés discursivo.

Cumprir dizer que este texto, para além desta introdução, divide-se em três partes: na primeira, apresenta-se um panorama das políticas/programas de formação de professores alfabetizadores nas duas últimas décadas; na segunda, traça-se o percurso

metodológico da pesquisa em pauta; na terceira parte, analisa-se excertos discursivos de professores alfabetizadores acerca de uma das políticas de alfabetização apresentadas, a PNA (BRASIL, 2019), observando a relação com políticas anteriores, no processo de empréstimo e cópia que nomeia-se de bricolagem (BALL, 2001), bem como a voz de autoridade do discurso oficial significados e/ou ressignificados pelos professores alfabetizadores. Por fim, são lançadas algumas considerações finais.

1 Programas e políticas de formação de professores alfabetizadores no Brasil

As concepções de educação, alfabetização, escola, sociedade e sujeito podem variar com a mudança de políticas educacionais, especialmente para representar o discurso emergente. Como resultado desse cenário, em cada momento histórico funda-se uma “nova” tradição que comporta temporalidades múltiplas, é, ao mesmo tempo, “velha” (Mortatti, 2010). No quadro das políticas públicas para alfabetização e programas de formação de professores, observam-se as disputas decorrentes dos diferentes momentos políticos.

Tal como aponta Ball (2001; 2006) e colaboradores, uma política, no contexto de prática, não substitui, em totalidade e a toque de caixa, a política anterior. Além dos processos de reinterpretação da política enquanto texto vivenciada na prática.

Cabe considerar que a história da alfabetização no Brasil se caracteriza como um movimento complexo, marcado pela recorrência discursiva da mudança, com constante tensão entre permanências e rupturas, envolvidas nas disputas pela hegemonia de projetos políticos e educacionais, na busca de “sentidos modernos” para a alfabetização. As políticas educacionais de formação de professores alfabetizadores que tiveram mais amplitude nas duas décadas, no Brasil, foram: o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), o Pró-Letramento, o Pacto pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), a Política Nacional de Alfabetização (PNA) e, atualmente, o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, em processo de implementação.

i) Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA)

O Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (BRASIL, 2001), implementado em 2001, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, foi executado

por quatro anos. Nesse contexto, desenvolveu-se em regime colaborativo entre o Ministério da Educação (MEC), secretarias de educação, universidades e escolas.

O PROFA destinou-se a formação dos professores das escolas públicas, abrangendo, assim, a educação infantil, ensino fundamental e educação de jovens e adultos. O objetivo do PROFA era subsidiar os professores com conhecimentos didáticos no que tange à alfabetização, visando, ainda, superar a formação lacunar de alguns docentes referentes ao ensino inicial da leitura e da escrita. Evidenciou-se, com esse programa, a preocupação do governo em superar os baixos índices de alfabetização dos estudantes e fornecer formação continuada aos professores alfabetizadores (SILVA, 2007).

Os documentos referentes ao programa apontam que a concepção de alfabetização adotada teve a influência da teoria da aprendizagem construtivista. Desse modo, os professores foram incentivados a intervir nos processos aprendizagem da alfabetização tendo em vista que o estudante participa ativamente da construção de sua aprendizagem.

O construtivismo foi introduzido no Brasil pela obra “Psicogênese da Língua Escrita” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999) e sua concretização ocorreu através de programas de formação de professores (PROFA, PRÓ-LETRAMENTO, PNAIC, entre outros). Em documentos de orientação curriculares, a exemplo dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), ratificam a influência do discurso oficial que reverbera nos programas e políticas de formação, refletindo no saber-fazer docente.

No PROFA (BRASIL, 2001), o entendimento é que os estudantes são os protagonistas no processo de construção de conhecimento, pois a partir do seu contato com o mundo da escrita eles constroem e reconstroem suas hipóteses. Dando continuidade às discussões difundidas no PROFA (BRASIL, 2001), lançou-se o Pró-Letramento (BRASIL, 2005), conforme explana-se a seguir.

ii) Pró-Letramento

O Pró-Letramento (BRASIL, 2005) estabeleceu-se em 2005 e vigorou até 2010, durante o governo Luiz Inácio Lula da Silva. Sua grande contribuição ao campo da alfabetização esteve em considerar os estudos do letramento atrelado à alfabetização na constituição da aprendizagem inicial da língua escrita atrelada às práticas sociais. Assim, objetivou oferecer suporte à ação pedagógica dos professores dos anos iniciais.

O MEC implementou o Programa Pró-Letramento em parceria com universidades que integravam a Rede e o Sistema Nacional de Formação Continuada da Educação Básica e com adesão dos Sistemas de Ensino (Secretarias Municipais e Estaduais de Educação). Visando diminuir o analfabetismo e dar suporte à formação continuada dos professores alfabetizadores, o Pró-Letramento (BRASIL, 2005) seguiu os mesmos pressupostos teóricos do PROFA (BRASIL, 2001), contudo, ampliou a compreensão do processo de alfabetização articulando-o ao letramento.

Os avanços teóricos promovidos nas discussões preconizadas no/pelo Pró-Letramento (BRASIL, 2005), compreendendo o conceito amplo de alfabetização, para além de uma aprendizagem restrita da língua escrita, muitas vezes, relacionadas à aprendizagem de codificar e decodificar, reconhece a importância da aprendizagem das práticas sociais da escrita (MORTATTI, 2004).

O Pró-Letramento constitui-se como uma política significativa de alfabetização para a formação continuada dos professores em vista da aprendizagem inicial da língua escrita pautada nas práticas e eventos sociais em que a escrita circula. Embora com a novidade dos estudos do letramento no seu bojo constitutivo, o Pró-Letramento continuou com discussões importantes difundidas no/pelo PROFA (BRASIL, 2001). Por vez, foi substituído no cenário nacional político pelo PNAIC (BRASIL, 2012).

iii) Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (BRASIL, 2012) foi lançado em 2012 durante o governo Dilma Rousseff, com o intuito de que os estudantes fossem alfabetizados até o 3º ano do ensino fundamental, perdurando até 2018. Nesse programa foram previstas ações que envolviam o investimento na formação continuada do professor alfabetizador, a distribuição de material didático e a parceria entre o Ministério da Educação, universidades e secretarias de educação e gestão para superação das dificuldades e formação dos professores alfabetizadores com recebimento de bolsa pagas pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Nesse sentido, a forma de operacionalização do PNAIC se constitui enquanto novidade para o professor alfabetizador, bem como um incentivo à formação continuada.

O PNAIC se apropriou dos avanços teóricos na área de alfabetização, preocupando-se com os processos de ensino e aprendizagem dos estudantes nas diversas

dimensões envolvidas. Os pressupostos teóricos que embasaram o PNAIC (BRASIL, 2012) foram: o letramento (SOARES, 2003), a psicogênese da língua escrita (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999) e a consciência fonológica (MORAIS, 2012).

O PNAIC suscitou questões pertinentes à ação alfabetizadora do professor do ciclo de alfabetização e trouxe reflexão aos professores sobre questões teórico-metodológicas em prol da qualidade da alfabetização. Promoveu uma estruturação curricular e organizacional (CUNHA, 2018), bricolando o que deu certo nos dois programas anteriores. Contrapondo-se aos pressupostos teóricos do PNAIC, implementou-se, a partir de 2019, a PNA.

iv) Política Nacional de Alfabetização (PNA)

Com a publicação da PNA, rumos diferentes dos até então praticados no Brasil foram sendo idealizados para a área de alfabetização. A ruptura evidencia-se no Caderno da PNA que propõe uma política de alfabetização pautada na instrução fônica sistemática, em que a relação grafema-fonema é privilegiada nos moldes do codificar-decodificar. Os conceitos teórico-metodológicos defendidos na PNA têm suscitado discussões por romperem com a concepção da alfabetização articulada ao letramento, bem como por [im]por um método único para a alfabetização: o fônico.

Como um desdobramento da PNA, implementou-se o Programa Tempo de Aprender (BRASIL, 2020a), que visava, segundo o MEC à época, enfrentar as causas das deficiências da alfabetização no Brasil, que são: déficit na formação pedagógica e gerencial de docentes e gestores; falta de materiais e de recursos estruturados para estudantes e professores; deficiências no acompanhamento da evolução dos estudantes; e baixo incentivo ao desempenho de professores alfabetizadores e de gestores educacionais.

O referido programa [Tempo de Aprender] apoiava-se em evidências da *literacia* familiar e incentivava a leitura de contos clássicos realizada de pais para seus filhos (0 a 6 anos de idade) por meio da ação que nomeou Programa Conta pra Mim. Segundo o que apontava na PNA, *literacia* era conceituada como “o conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionados à leitura e à escrita, bem como sua prática produtiva” (BRASIL, 2019, p. 21).

Nessa lógica, a PNA negava os avanços teórico-metodológicos dos estudos da psicogênese, o trabalho com a consciência fonológica e, sobretudo, o letramento, que foi

silenciado/apagado; não considerava os avanços alcançados anteriormente nas demais políticas e no campo da alfabetização com os estudos realizados por grandes pesquisadores; impôs ao vocabulário da alfabetização “novos” termos (*literacia*, *numeracia*, *parentalidade*), desconsiderando terminologias técnicas consolidadas, a exemplo do letramento; intencionou controlar a prática docente do alfabetizador a apenas uma das dimensões no que concerne ao ensino e à aprendizagem da leitura e da escrita: as questões meramente linguística da alfabetização.

O MEC, à época, afirmava embasamento em evidências científicas e boas práticas para a proposição de tal política. De acordo com a PNA (BRASIL, 2019), basear a alfabetização em evidências de pesquisas não é impor um método, mas propor que programas, orientações curriculares e práticas de alfabetização sempre levem em consideração os achados das pesquisas científicas. Esse discurso deixa à mostra não somente a descontinuidade em relação às políticas anteriores, mas a mudança drástica no discurso oficial sobre alfabetização.

A lógica da PNA acerca da alfabetização vigorou até 2022, sendo “quebrada” com sua revogação e proposição do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, em 2023.

v) Compromisso Nacional Criança Alfabetizada

O Compromisso Nacional Criança Alfabetizada constitui-se na atual política de alfabetização, instituída pelo Decreto nº 11.556 de 12 de junho de 2023. Sob a égide do regime de colaboração entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, tem por finalidade garantir o direito à alfabetização das crianças brasileiras, reconhecendo a alfabetização como elemento estruturante para a construção de trajetórias escolares bem sucedidas.

De competência do MEC a coordenação das políticas, programas e ações decorrentes do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, apresenta como alguns dos princípios para a sua concepção e implementação, o pluralismo de ideias e de concepções pedagógica, conforme prevê a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9.394/96), assim como o respeito à autonomia do professor e das instituições de ensino. Ainda que esteja em processo de implementação, o Compromisso desarticula o discurso de método único para alfabetizar proposto pela PNA.

Embora defenda a ideia de idade certa para a criança encontrar-se alfabetizada (ao final do segundo ano do ensino fundamental), prevê-se no Compromisso Nacional a recomposição das aprendizagens até o quinto ano do ensino fundamental, para os estudantes que não foram alfabetizados no tempo previsto (BRASIL, 2023).

Para tanto, considerando o contexto de prática, o Compromisso desdobra-se em duas frentes de implementação: i) voltada ao anos iniciais, essa política encontra-se sob a responsabilidade das redes de ensino (estaduais, distrital e municipais) elaborarem planos de formação para professores, técnicos e gestores educacionais, com recursos recebidos à contratação de institutos e organizações da iniciativa privada para executarem os processos formativos; ii) voltada à educação infantil, cabe às universidades realizarem as formações em colaboração com as redes de ensino (BRASIL, 2023).

Ainda que seja cedo para tecer qualquer avaliação a respeito do Compromisso Nacional Criança alfabetizada, é possível levantar alguns pontos que causam tensão acerca de sua implementação em curso: a) é uma política que, em essência, retoma as concepções de alfabetização, letramento e métodos diversos para alfabetizar, gestadas há décadas por pesquisadores brasileiros do campo; b) reconhece que, embora haja uma idade ideal para que a criança se alfabetize, outras podem necessitar de mais tempo, requerendo um processo de recomposição das aprendizagens; c) a diferença no processo de implementação das formações ao professores do anos iniciais do ensino fundamental por instituições da iniciativa privada em detrimento da formação executada pelas universidades públicas ao professores da educação infantil pode não ser tão positiva, ainda que se defenda a autonomia das redes. Essa questão evidencia-se ao desconsiderar o caráter histórico formativo que se constitui no âmbito acadêmico sustentado no tripé ensino-pesquisa-extensão em relação a empresas que não têm caráter acadêmico/científico e, no cenário neoliberal, visando ao lucro. Ademais, não é de hoje que se discute a importância do diálogo entre a universidade e a escola, sendo a formação continuada o campo profícuo para a diminuição desse *gap* histórico.

2 Percorso Metodológico

Esta pesquisa é resultado das investigações desenvolvidas no âmbito do coletivo AlfaRede, grupo de pesquisadores de 38 universidades distribuídas pelo Brasil que, desde 2020, tem investigado política de alfabetização (PNA) e o Ensino Remoto Emergencial

(ERE). Possui natureza qualitativa (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013) por articular resultados de um *survey* aliados aos dados produzidos a partir de grupos focais (GATTI, 2005). Neste estudo, delimitamos o recorte para os dados coletados com os professores alfabetizadores de Alagoas. Os dados qualitativos foram gerados em contexto de conversas virtuais, com um roteiro pré-estabelecido, com base na identificação das tendências evidenciadas no *survey*, realizado *a priori*, e de outras questões atinentes à PNA.

Conforme orientou-se na Pesquisa AlfaRede, competiu a cada grupo de pesquisa participante do macroprojeto realizar a tabulação dos dados do questionário por estado, bem como a responsabilidade pela seleção dos professores alfabetizadores que participariam dos grupos focais (GATTI, 2005). Para esta pesquisa, utilizou-se a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da pesquisa AlfaRede pela Universidade São João Del Rei (UFSJ), aprovada pelo Parecer Consubstanciado de nº 4.237.062.

Do conjunto de temas abordados no grupo focal referente às concepções dos professores alfabetizadores sobre a PNA, enfoca-se, neste artigo, apenas duas problematizações: Há alguma crítica a algum aspecto da Política e do programa [Tempo de Aprender]? Essa Política [PNA] se assemelha ou se diferencia de alguma Política que vocês já participaram de alfabetização nos municípios a nível nacional?

O grupo focal constituiu-se de cinco professores alfabetizadores colaboradores. Visando manter o anonimato e preservar as questões éticas da pesquisa, optou-se por identificar os participantes como *P1, P2, P3, P4 e P5*.

Dos cinco professores partícipes desta pesquisa, 3 (três) têm formações específicas em magistério e em pedagogia, além de atuarem no ciclo de alfabetização no mínimo há quatro anos. 2 (dois) não informaram suas formações iniciais. Uma professora possui magistério e atualmente está cursando licenciatura em matemática. Os discursos que emergem nesta pesquisa são de professores que atuam na área de alfabetização, tendo suas concepções a partir de suas próprias realidades no contexto escolar atravessados pela política em pauta [PNA].

3 PNA e as significações/ressignificações nos processos de “recepção” e bricolagem

Ainda que este texto aborde as políticas de alfabetização das últimas duas décadas, com a intenção de situar o leitor sobre o tema e possibilitar a compreensão sobre as

categorias significação/ressignificação e bricolagem, esta seção terá como foco de análise a PNA (BRASIL, 2019), observando os discursos dos professores alfabetizadores e seus tensionamentos na relação discursiva com políticas anteriores.

Cabe considerar o conceito de bricolagem, categoria teórica fundante desta discussão, a partir do que propõe Ball (2001, p. 102) enquanto

um constante processo de empréstimo e cópia de fragmentos e partes de ideias de outros contextos, de uso e melhoria das abordagens locais já tentadas e testadas, de teorias canibalizadoras, de investigação, de adoção de tendências e modas.

Por significações/ressignificações, recorre-se a Volóchinov (2017) que, a partir do signo ideológico, aponta que toda e qualquer palavra proferida não se limita ao campo do tema e da significação nos sentidos objetivo e conteudístico, mas carrega uma avaliação, visto que todos os conteúdos e enunciados existem na fala viva, sido ditos ou escritos com ênfase valorativa. Ou seja, a significação/ressignificação ocorre pelo sujeito ativo-responsivo (BAKHTIN, 2011).

Na esfera prática, os discursos se mesclam e os textos políticos não dão conta de controlar discursos e práticas de professores [neste caso, alfabetizadores] acerca da bricolagem que realizam entre as políticas anteriores, ainda que o discurso político oficial em voga assumia o protagonismo. Acerca disso, observa-se enunciado a seguir:

Eu gostei mais do Tempo de Aprender, porque realmente eu aprendi muito mais com o Tempo de Aprender pela facilidade da linguagem, pela distribuição prática, porque ele mistura a teoria com exemplos e com a prática do que participei também do PNAIC. Ele é muito mais teórico, muito mais cansativo, desgastante. Essa é a verdade. Tive boas professoras, tive. Mas o PNAIC deu muito mais coisa que eu já sabia de conhecimento ao longo da formação que eu fiz do que uma inovação. E o Tempo de Aprender não, foi uma coisa que eu aprendi rápido, tanto que fiz sozinha mesmo. Não precisei recorrer a nenhum apoio, nenhuma ajuda, porque ele tem uma linguagem prática (P4).

É possível perceber camadas discursivas no enunciado observado. A primeira seria a presença da política anterior [o PNAIC] na prática discursiva da professora; a segunda diz respeito à força persuasiva da política em pauta [a PNA] tida como a mais adequada, mais atualizada; e a terceira pode ser reveladora da já mencionada bricolagem entre o PNAIC e as políticas que o antecederam, quando a professora afirma que “[...] o PNAIC [abordou] mais [conhecimentos] que eu já sabia ao longo da formação [...]do que uma

inovação [...]”. Esse enunciado reforça o processo de empréstimos e continuidade entre partes de tais políticas. Por outro lado, evidencia-se, em relação à PNA, o processo de quebra/cisão entre o vivenciado pela professora nas formações anteriores em face da inovação e da praticidade que se levanta, em que tudo estava “dado”, portanto fácil e prático. Ademais, a pouca teoria relatada pelos professores reafirma a PNA como uma proposta nova e atual.

Importa considerar que a ideia de praticidade atribuída à PNA pode ter relação direta com o cronotopo (espaço-tempo) praticado, em que vivencia-se um pandemia mundial, sendo a formação continuada realizada no formato *online*-remoto-assíncrono, via plataforma do MEC com vídeos de cada tema. Tal formato pode ter incentivado, ainda que veladamente, a pouca necessidade de ler/reler o material bibliográfico acerca dos temas propostos nos vídeos, que constavam de curtas discussões. Contudo, cabe destacar que a proposta da PNA, por meio do Programa Tempo de Aprender, não é inovadora, já que tenta trazer a volta do método fônico como método único à alfabetização e “rompe com a perspectiva de leitura e de escrita defendida no PNAIC” (NOGUEIRA; LAPUENTE, 2021, p. 7), por exemplo.

Apesar de, aparentemente, o Programa Tempo de Aprender ter um conteúdo prático e de fácil acesso, é necessário um posicionamento crítico frente aos reducionismos teóricos desse Programa e da Política como um todo. Embora os discursos políticos não sejam neutros, mas intencionais e endereçados, a partir dos interesses político-ideológicos e econômicos.

Nesse ínterim, outra professora (P2) afirma ter participado do PNAIC e aponta não ter críticas à PNA e nem ao Programa Tempo de Aprender, como se observa no enunciado: “Eu já participei [de quê?]. Eu participava antes do PNAIC e, na verdade, o Tempo de Aprender se diferencia do PNAIC. [O Tempo de aprender] tem uma outra estrutura e, particularmente, não tenho nenhuma crítica [ao referido programa]”. O discurso da professora P2 reafirma o enunciado de P4: “o PNAIC é muito teórico. [...] o Programa Tempo de Aprender é mais prático. A professora P2, na continuidade de suas reflexões afirma que:

[...] [o PNAIC] tinha a parte prática, mas era muita teoria. *E o Tempo de Aprender [aborda] mais a praticidade, [foca] no objetivo central que é a alfabetização e o letramento da criança.* O PNAIC [...] dava muitas voltas para que pudesse [compreender] e o Tempo de Aprender não, ele vem de

forma mais simples. *Digamos assim, ele alcança seus objetivos de forma fácil* (P2).

Chama atenção, nesse enunciado, a relação que a professora P2 faz entre PNAIC e PNA, ao considerar que esta, em face de sua praticidade, auxilia o professor nos objetivos de alfabetizar e letrar seus alunos. Fica evidente, no seu discurso sobre prática, as ações formativas do PNAIC, ao associar a proposta de alfabetização da PNA com o letramento, relação esta que não existe na referida política, que clara e intencionalmente silencia/apaga o letramento e tudo que a ele se relaciona (SANTOS, 2022), sendo este apagamento um dos maiores retrocessos da PNA, conforma apontam (SANTOS *et al.* 2020).

Acerca da voz de autoridade que o discurso oficial se reveste, o professor P3 dialoga com a professora P2, ao enunciar sua visão sobre o Programa Tempo de Aprender:

[...] um programa eficaz, de uma linguagem fácil. Eu ficava pensando quando estava assistindo as aulas: “por que as formações não são dessa forma? Por que as formações que a gente tem não tem essa linguagem? Não tem essa metodologia?”. Então não é crítica ao programa, é apenas uma sugestão. Não sei qual a finalidade de vocês [pesquisadores], mas se acontecerem formações para todos os municípios, que a gente consiga seguir essa linha. E que não fique por aí, porque vem um programa, acaba, vem outro. Os programas vão ficando pelo caminho (P3).

Há, nas reflexões do professor P3, adesão à proposta da PNA. Porém, o que mais se evidencia em seu discurso são as discontinuidades das políticas de alfabetização e dos programas de formação de professores, revelando um posicionamento crítico acerca das políticas de governo em detrimento de uma política de Estado que seja forte, consolidada e continuada. A história da alfabetização no Brasil mostra um cenário de discontinuidades na área de alfabetização, que acaba prejudicando a formação de professores e a aprendizagem dos estudantes.

Diante dos cenários de disputa por poder e por dominar o discurso oficial, cada governo propõe suas políticas, descontinuando o que estava a se praticar. As discontinuidades e reducionismos nas políticas públicas para alfabetização e programas de formação de professores trazem como consequência lacunas na formação continuada dos alfabetizadores, prejudicando também a prática docente. Nesse sentido, é importante considerar a recepção dos professores aos modelos de formação continuada que têm sido oferecidos, para, desse modo, buscar um aprimoramento e um melhor aproveitamento dos conteúdos por parte dos professores, sobretudo a partir de uma visão mais crítica. Os

professores fazem preferência por formações com linguagem de fácil acesso e que tenham um claro alinhamento entre teoria e prática.

O professor P3 não participou do PNAIC, mas também considera, por meio dos relatos que ouviu, que o PNAIC é extremamente teórico, reforçando o poder do discurso que circula entre os pares, e a contestação ocasionada pela política em vigor:

[...] ouvi muitos relatos [sobre o] PNAIC, [avaliando-o como] cansativo e extremamente teórico. O Programa Tempo de Aprender veio com um formato e com a linguagem que faz com que a gente consiga levar para nossa prática. Acho que o grande diferencial é a facilidade de levar para prática. Muitos professores tentam se apoiar em algo em que se sintam mais seguros (P3).

Os discursos dos professores alfabetizadores evidenciam o formato do Programa Tempo de Aprender como mais adequado. Não há, porém, a reflexão sobre as concepções que esse programa assume e defende, revelando a necessidade da sólida formação continuada pautada entre teoria e prática, em que ambas tenham igual peso, na medida em que a teoria não se sobreponha à prática, nem que esta baste por si. Os professores não evidenciam (teoricamente) que a PNA propõe uma alfabetização reduzida ao código linguístico e ao aprendizado das operações de codificar-decodificar.

Em contrapartida, aos discursos dos professores P2, P3 e P4, a professora P1, embora considerando relevante a proposta da PNA, observa-a com um olhar mais crítico, conforme o enunciado a seguir:

Mas, a questão do documento (PNA) [...] deve ser reavaliado, repensado. Como eu tinha dito no começo, às vezes enxugar demais atrapalha em alguma coisa no meio do percurso, [...] é bem expandido isso na nossa realidade, não é só o que eles dizem no documento. Às vezes, simplificar demais mostra uma coisa que não é na verdade, como o conceito de alfabetização (P1).

Os reducionismos da PNA prejudicam o percurso nos processos de ensino e aprendizagem da alfabetização. O próprio conceito de alfabetização, assentado no código, necessita ser revisto, conforme aponta a professora (P1), sendo o processo de alfabetizar muito mais complexo e envolve diversos fatores sociais, cognitivos e linguísticos. Esse posicionamento é revelador de que os professores não recebem as políticas tais quais seus textos originais, mas analisam-os, questionam-os, reelaboram-os a partir do processo de significação na relação com a prática, com as formações anteriores e todo o horizonte valorativo que os constituem.

Entretanto, o posicionamento crítico sobre a alfabetização reduzida ao código apresentado pela professora (P1) acaba sendo relativo, por considerar que, apesar de seu reducionismo documental, a proposta da PNA é adequada ao cotidiano escolar:

[...] é algo que seja mais do *nosso cotidiano [a PNA]*. O curso que fiz anteriormente é bem teórico [PNAIC]. A questão de exemplos da nossa realidade não existia. Até falei que esse curso [PNA/Tempo de Aprender] deveria ser disponibilizado para todos os professores em formação, para todas as pessoas que estão nas suas licenciaturas, para exercer no seu 1º ao 5º ano em educação infantil. *Porque ele [PNA/Tempo de Aprender] vem numa linguagem fácil* em demonstrações e exemplos do nosso cotidiano, da nossa realidade. Devemos colocar em prática com mais facilidade para gente interpretar e entender (P1).

Assim como os demais professores do *corpus* em análise, a professora (P1), embora aponte para a fragilidade teórica da PNA, posiciona-se a favor de sua consecução implementativa, tendo em vista a praticidade do Programa, tal como afirmado pelos outros professores participantes desta pesquisa. Os professores destacam a linguagem fácil do Tempo de Aprender, sua aproximação com o cotidiano e sua praticidade.

De forma geral, o discurso oficial da PNA ressoou nos discursos dos professores alfabetizadores partícipes desta investigação, revelando, por um lado, seu poder de autoridade, mas, por outro, deixando à mostra a relação da PNA com o PNAIC, pelas significações e entrelaçamentos discursivos enunciados. Há, portanto, nos discursos docentes sobre a prática, a bricolagem entre as políticas, ainda que a política em vigor busque cerceá-lo. O contexto da prática é por natureza dinâmico, resignificável e não controlável como se pôde observar.

Considerações Finais

Na intenção epistemológica de observar possíveis rompimentos, significações/resignificações e bricolagem entre as políticas de alfabetização implementadas nos últimos 20 anos no Brasil, os discursos dos professores do *corpus* analisado nesta discussão são reveladores do que advogam Ball (2011; 2006) e colaboradores na proposta do ciclo de políticas. Constata-se que é impossível uma política de alfabetização neutra, tampouco que seja “recebida” no contexto de prática tal qual pensada por seus propositores em decorrência do encontro com os professores alfabetizadores e seus horizontes valorativos que permitem as significações/resignificações atravessadas pela bricolagem com as políticas anteriores.

As vozes representativas dos professores no grupo focal evidenciaram que a recepção da PNA se deu de maneira positiva, em vista de o discurso oficial operar na construção de sentidos e significados que lhe atribui os caracterizantes de política de fácil compreensão, inovadora e prática. Entretanto, constatou-se também a presença da política anterior, o PNAIC, a partir da mobilização da categoria letramento silenciada no/pelo discurso da PNA.

Embora uma das professoras (P1) tenha referenciado o caráter resumido dos documentos que constituem a PNA, sobretudo no que diz respeito ao conceito de alfabetização reduzido ao processo de codificar-decodificar, não houve apontamento aos rompimentos de ordem teórico-conceituais e metodológicos [im]postos, fato que pode revelar fragilidade formativa. Nesse sentido, reafirma-se a necessidade de formação continuada assentada na relação teoria-prática, em vista de uma práxis reflexiva, ainda que não haja visão neutra, embora ingênua, por meio de sólida e política de Estado.

Considera-se que, devido ao tempo de experiência na docência dos professores não ser extenso [entre 4 e 8 anos] conforme apresentado na seção metodológica, bricolaram tão somente o PNAIC e a PNA em vista de seus horizontes valorativos não alcançarem o PROFA e o Pró-Letramento. Por vez, o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada não é mencionado nos enunciados das professoras participantes pelo fato de os dados terem sido coletados anteriormente à proposição e implementação da atual política.

Embora a PNA tenha sido revogada oficialmente em 2023 enquanto discurso oficial, os atravessamentos formativos dos professores que participaram do Programa Tempo de Aprender não são revogados, pois passam pelo processo de significação e constituição de tais sujeitos, podendo continuar latentes e bricolando, na prática, com a atual política.

Referências

ALFABETIZAÇÃO em rede: uma investigação sobre o ensino remoto da alfabetização na pandemia Covid-19 – Relatório Técnico (Parcial). **Revista Brasileira de Alfabetização**, n. 13, dez., 2020, p. 185-201.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

BALL, Stephen J. Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. **Currículo sem Fronteiras**, v. 1, n. 2, 2001, p. 99-116.

BALL, Stephen J. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. Trad. Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo. **Currículo sem Fronteiras**, v. 6, n. 2, jul./dez., 2006, p. 10-32.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Língua Portuguesa. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **PROFA - Programa de Formação de Professores Alfabetizadores**. Brasília: MEC/SEF, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Pró - Letramento**: Programa de formação continuada de professores dos anos/séries iniciais do Ensino Fundamental: alfabetização e linguagem. Brasília, DF, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Currículo no ciclo de alfabetização: Consolidação e monitoramento do processo de ensino e de aprendizagem. Brasília: MEC, SEB, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **PNA**: Política Nacional de Alfabetização. Brasília: MEC, SEALF, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. MEC lança o Programa Tempo de Aprender para aprimorar alfabetização do país. **Ministério da Educação**, Brasília, DF, 18 fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto nº 11.556, de 12 de junho de 2023. Institui o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 3, 2023.

CUNHA, Ruth Araújo da. **O Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC – e suas implicações na formação e na prática pedagógica do professor alfabetizador**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2018.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Trad. Diana Lichtenstein, Liana Di Marco, Mário Corso. Porto Alegre: Artmed, 1999.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

MORAIS, Artur Gomes de. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Educação e letramento**. São Paulo: UNESP, 2004.

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

NOGUEIRA, Gabriela Medeiros; LAPUENTE, Janaína Soares Martins. “Tempo de Aprender”: uma proposta do Ministério da Educação para professores alfabetizadores. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, v. 26, 2021.

SAMPIERI, Roberto Hernández; COLLADO, Carlos Fernández; LUCIO, Maria del Pilar Baptista. **Metodologia de Pesquisa**. Trad. Daisy Vaz de Moraes. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, Jânio Nunes dos. *et al.* Alfabetização no Brasil e os diálogos com a nova Política Nacional de Alfabetização. **Muiraquitã: Revista de Letras e Humanidades**, UFAC, v. 8, n. 2, 2020, p. 167-180.

SANTOS, Jânio Nunes dos. **Política Nacional de Alfabetização: discursos formativos de professores alfabetizadores no âmbito do Programa Tempo de Aprender**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2022.

SILVIA, Kátia Maria da. **Programa de Professores Alfabetizadores – (PROFA) e a formação do professor alfabetizador de jovens e adultos no município de União dos Palmares**. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2007.

SOARES, Magda Becker. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *In*: 26ª Reunião Nacional da ANPED, 2003, Caxambu. **Anais da 26ª Reunião Nacional da ANPED**, Caxambu: 2003, p. 1 – 18.

TEIXEIRA, Elenaldo Celso. O papel das políticas públicas no desenvolvimento local e na transformação da realidade. **Revista AATR**, 2002, p. 1-11.

VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e Filosofia da Linguagem: Problemas Fundamentais do Método Sociológico na Ciência da Linguagem**. São Paulo: Editora 34, 2017.

*Recebido em Maio de 2024
Aprovado em Julho de 2024
Publicado em Outubro de 2024*
