

ESTADO DO CONHECIMENTO SOBRE ALFABETIZAÇÃO: TENDÊNCIAS E LACUNAS NA ÁREA

KNOWLEDGE STATE ON LITERACY: TRENDS AND GAPS IN THE FIELD

ESTADO DEL CONOCIMIENTO SOBRE ALFABETIZACIÓN: TENDENCIAS Y LAGUNAS EN EL ÁREA

Mariane Ramos de Souza Araujo

Mestranda em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Pedagoga na Universidade Federal do Paraná

<https://orcid.org/0000-0003-0658-9197>

E-mail: marianeramos@ufpr.br

Katia Valéria Mosconi Mendes

Doutora em Educação, Pontifícia Católica do Paraná, integrante do grupo de pesquisa PRÁXIS EDUCATIVA Universidade Católica do Paraná

<https://orcid.org/0000-0001-5576-6730>

E-mail: mosconimendes@gmail.com

Pura Lucia Oliver Martins

Doutora em Educação, professora Titular no Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná

<https://orcid.org/0000-0003-1639-0798>

E-mail: pura.oliver@pucpr.br

RESUMO

Esse artigo apresenta o estado do conhecimento acerca da alfabetização, nos cursos de pós-graduação em educação em três universidades da cidade de Curitiba-PR. De abordagem qualitativa, tem o objetivo de levantar as tendências, recorrências e lacunas na produção do conhecimento nessa área da educação. A análise dos dados foi feita conforme Bardin (2011). Referenciais teóricos utilizados: Soares (2016, 2021), Ferreiro e Teberosky (1984), Capovilla e Capovilla (2000, 2002), Moraes (2006). O estudo revela que a temática pode ter sua exploração ampliada, que há um provável deslocamento dos estudos do método para as práticas/estratégias alfabetizadoras e ainda sinaliza a necessidade desenvolver pesquisas na formação inicial de professores alfabetizadores.

Palavras-chave: alfabetização; estado do conhecimento; pós-graduação em educação.

ABSTRACT

This article presents literacy's state of knowledge in education's postgraduate courses at three universities of Curitiba-PR, using qualitative approach to verify trends, recurrences and gaps in knowledge production in this field. Data analysis was performed according to Bardin (2011). Theoretical references used: Soares (2016, 2021), Ferreiro and Teberosky (1984), Capovilla and Capovilla (2000, 2002), Moraes (2006). The study reveals that the topic can be explored more broadly, there is a probable shift from method studies to literacy practices/strategies, and it also shows the need to develop research in literacy teachers' initial training.

Keywords: literacy; state of knowledge; postgraduate in education.

RESUMEN

Este artículo presenta el estado del conocimiento sobre alfabetización, en cursos de posgrado en educación en tres universidades de la ciudad de Curitiba-PR. Con enfoque cualitativo, tiene el objetivo de estudiar tendencias, recurrencias y lagunas en la producción de conocimiento en esta área de la educación. El análisis de datos se realizó de acuerdo con Bardin (2011). Referencias teóricas utilizadas: Soares (2016, 2021), Ferreiro y Teberosky (1984), Capovilla y Capovilla (2000, 2002), Morais (2006). El estudio revela que el tema puede ser explorado más ampliamente, que hay un probable desplazamiento de los estudios sobre métodos hacia las prácticas/estrategias de alfabetización y también señala la necesidad de desarrollar investigaciones sobre la formación inicial de alfabetizadores.

Palabras-clave: alfabetización; estado del conocimiento; posgrado en educación.

INTRODUÇÃO

Desde o início da colonização no Brasil (1500-1822), a escolaridade para todos não foi uma preocupação dos governantes. No período imperial (1822-1889) a educação era responsabilidade do Estado, de cunho religiosa, voltada para o sexo masculino, para os brancos, filhos de colonos da elite. Na década de 1930, com os movimentos escolanovistas, há uma luta pela democratização da educação pública e pela qualidade de acesso a todos. É nesse contexto que as práticas da leitura e escrita se tornam escolarizadas, ensinadas e aprendidas em espaço público, de forma sistemática e intencional. Em 1934, elaborou-se a Constituição do referido ano e o Plano Nacional da Educação; e o ensino primário gratuito torna-se obrigatório. Só em 1937, com a implantação do Estado Novo, o ensino para as classes menos abastadas torna-se obrigatório como dever do Estado. Em 1961 foi promulgada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 4.024 de 20/12/61), que assegurava o direito à educação. Em 1971 passa a vigorar a Lei 5.692, de 11 de agosto do referido ano, que previa que o ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo, entre outros pontos, o preparo para o exercício consciente da cidadania (BRASIL, 1961, 1971).

Em 1988 emerge a Constituição Federal; em seu artigo 205 determina a educação como direito de todos e dever do Estado (BRASIL, 1988) e conforme previsão, surge a LDBEN 9.394/96 (BRASIL, 1996) após lutas e discussões. A partir desses dois últimos marcos, alçam-se várias políticas públicas para atender ao princípio legal do direito de acesso à escola pública com qualidade para todos.

Segundo Mortatti (2010, p. 334), em relação aos métodos alfabetizadores, a partir das duas últimas décadas do século XIX, houve uma alternância dos métodos entre

“inovadores” e “tradicionais” — métodos sintéticos e analíticos. No início dos anos 80, foi introduzido no Brasil o pensamento construtivista de alfabetização, fruto das pesquisas de Emília Ferreiro e Ana Teberosky sobre a *Psicogênese da língua escrita*. A partir de tais autoras, passou-se a observar a natureza do objeto de conhecimento, a aprendizagem. Mostra-se que as crianças constroem diferentes níveis/hipóteses, em relação à escrita antes de estarem alfabetizadas. A introdução de tal pensamento sobre a alfabetização no Brasil, pode ser percebida pelas orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (BRASIL, 1997).

Na segunda metade do século XX, há uma retomada do antigo método fônico em alguns estados brasileiros buscando “[...] convencer seus contemporâneos de que eram portadores de nova, científica e definitiva solução para os problemas da alfabetização no país [...]” (MORTATTI, 2010, p. 334). Nesse sentido, propôs-se uma atualização do discurso veiculado ao longo da história da alfabetização no país. Entretanto, os defensores não conseguiram a predominância em parcerias com órgãos do MEC.

Cria-se o Plano Nacional de Educação- PNE (2001-2010) e em 2012 o PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Atualmente, o PNE (2014 - 2024) apresenta desafios não superados pelo plano anterior e visa garantir com a meta 5, a alfabetização de todas as crianças até o 3º ano do Ensino Fundamental. Durante esse período dos marcos de políticas/programas foram sugeridos documentos para orientação do trabalho do professor da escola como PCNs (BRASIL, 1997) e a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017).

Há críticas de educadores que apontam falha na implementação de políticas e descontinuidade das iniciativas. A nível nacional, os dados da ANA, Avaliação Nacional de Alfabetização, de 2016, indicam que mais da metade dos alunos (54,7%) do 3º ano do ensino fundamental tem nível insuficiente em provas de leitura e matemática (INEP, 2017). A partir desses resultados foi criada a Política Nacional de Alfabetização (BRASIL, 2019).

Tal política toma por base as ciências cognitivas da leitura — no método fônico —, que é vista como ensino de habilidades cognitivas individuais de leitura e escrita, ignorando a língua como forma de comunicação e interpretação do mundo, como prática sociocultural. A partir da própria linguagem, por meio das escolhas das palavras e troca de terminologias — como letramento por literacia em documento oficial —, revela uma

posição institucional do governo federal, em um movimento de desvalorização das produções nacionais, ruptura e silenciamento das discussões da história da alfabetização do país. Na contramão e desalinhada com os documentos educacionais como a BNCC (2017), a PNA se desenhou de forma verticalizada, silenciou a produção científica brasileira e tem se concretizado por meio de ações políticas, demonstrando mais uma vez a fragmentação e descontinuidades das políticas educacionais no Brasil.

Os dados, então, demonstram que o país ainda não alcançou uma alfabetização de qualidade, concebida aqui neste trabalho como o processo de apropriação da leitura e escrita que culmine na compreensão do sistema de escrita alfabético dos aprendizes, atrelado ao seu uso social.

Soares (2000), ao tecer considerações sobre as relações entre escola e linguagem em uma perspectiva social — com interesse em contribuir para a compreensão do problema das camadas populares do Brasil —, indica que “a aquisição, pelas camadas populares, do dialeto de prestígio é o meio de retirar do controle exclusivo das classes dominantes um de seus instrumentos de dominação e de discriminação e fazer dele um instrumento também das classes populares” (SOARES, 2000, p. 74). Estas disporão, nesse sentido, de igualdade de condições de uso da linguagem considerada legítima e de acesso ao capital cultural considerado legítimo, para maior participação política e luta pela mais justa distribuição da riqueza e privilégios.

Jenny Cook-Gumperz (1991), a partir de uma investigação realizada durante dois anos sobre a interação nas salas de aula em um sistema escolar etnicamente misto no norte da Califórnia, compreende a alfabetização, não somente como a capacidade de ler e escrever, mas, sobretudo, como fenômeno socialmente construído que torna possíveis outros progressos cognitivos e sociais. A autora expõe que “as teorias linguísticas e psicológicas sozinhas não conseguem explicar as condições sociais e ambientais essenciais para o aprendizado destas habilidades” (COOK-GUMPERZ, 1991, p. 13).

Discorre que, no contexto do início do século XIX, a classe alta temia a escolarização da classe trabalhadora; a leitura era vista como perigo social que não lhes ensinaria a subordinação e poderia transformá-los em rebeldes, despertando inquietações e descontentamento, o que poderia levar a uma escassez de mão-de-obra braçal. Os movimentos para alfabetização popular e a necessidade de força de trabalho preparada

para emprego crescente na indústria, levaram à aceitação da escolarização como movimento social e ao desenvolvimento da escolarização pública de massa, cujo primeiro passo é a alfabetização, que deixa de ser um objetivo individual e torna-se um “direito humano básico institucionalizado” (COOK-GUMPERZ, 1991, p. 45).

Concebendo a alfabetização como um bem social e com o fim de avançar nos estudos, entendemos ser de fundamental relevância ter um panorama das pesquisas realizadas sobre o tema, sistematizando as tendências e lacunas do conhecimento da área. Para tanto, buscamos analisar a produção sobre a alfabetização no ensino regular, produzida nos programas de pós-graduação em educação de três universidades de Curitiba- PR.

A ALFABETIZAÇÃO EM QUESTÃO

Os pressupostos teóricos deste estudo encontram aporte no pensamento de Soares (2016), Ferreiro (1995) e Morais (2006) por serem autores bastante referenciados nos cursos de formação inicial e continuada de professores alfabetizadores. Utilizamos também Capovilla e Capovilla (2002) para considerar aproximações e distanciamentos no pensamento desses autores, tendo em vista o mapeamento das discussões teóricas dos trabalhos que vêm sendo produzidos sobre o tema.

Para Soares (2016, p. 16), a alfabetização é elaborada em seu conceito mais amplo como “aprendizagem inicial da leitura e escrita”. No entanto, para a autora, designa também um dos componentes da aprendizagem: a faceta linguística da alfabetização como aprendizagem da escrita alfabética. Considera que os grafemas não substituem os sons da fala, percebendo o sistema alfabético não como um código e sim um sistema de representação, em concordância com outros teóricos como Morais (2006) e Ferreiro (1995).

Ferreiro (1995, p. 7) conceitua a alfabetização como um processo não mecânico em que “[...] a criança se coloca problemas, constrói sistemas interpretativos, pensa, raciocina e inventa, buscando compreender o objeto social complexo, a escrita [...]”. Emília Ferreiro e Ana Teberosky, na década de 1980, investigaram como a criança aprende; descobriram e descreveram a psicogênese da língua escrita. Até então se considerava a relação entre o

método utilizado e a maturidade ou prontidão da criança, mas, a partir de Ferreira e Teberosky, passou-se a observar a natureza do objeto de conhecimento, a aprendizagem.

Em contraposição a essa ideia, Capovilla e Capovilla (2002, p. 3) tratam a alfabetização como “produzir aquisição de leitura e escrita competentes”. Defensores do método fônico, baseiam-se em pesquisa de pedagogia experimental, de modo a descobrir como melhor ensinar às crianças. Cabe observar que foram os únicos autores citados que propõem o ensino de aspectos microtextuais, sem envolver a criança no processo de letramento. Os autores atribuem o fracasso da alfabetização aos métodos globais assumidos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) no Brasil e citam que os Estados Unidos, França e Inglaterra adotam o método fônico.

Propõem assim, um ensino sistemático da língua, estabelecendo uma relação entre grafemas e fonemas, organizado por eixos: consciência fonológica, conhecimento das correspondências grafofonêmicas, produção e interpretação de textos. Nesse método são propostas atividades de ensino de conhecimento da letra, do seu som e exercícios de memorização do grafema e fonema estudado. Nessa perspectiva, defende-se que é preciso permitir que a criança entenda como funciona o sistema de escrita em seus aspectos micro, para posterior inserção na produção e leitura textual.

Por sua vez, Moraes (2006, p. 9) define alfabetização como “processo sistemático de ensino e não só de aprendizagem da escrita alfabética”. Entende que a escrita alfabética é um sistema notacional — não um código — que apresenta um complexo trabalho cognitivo, que implica compreender as propriedades do sistema de escrita alfabética.

Moraes (2006) rebate o posicionamento que culpa a adoção massiva do construtivismo pela baixa eficácia da alfabetização brasileira. Na maioria das salas de aula do país, os alfabetizadores ainda usam materiais didáticos ou atividades ligadas aos métodos silábicos ou a outros métodos tradicionais de alfabetização. O autor conclui que diferentes fatores ou ingredientes teriam participado na produção desse descaso com a metodologia de alfabetização, chamado por Soares (2016) de “desinvenção da alfabetização”: apresentar aos professores somente uma teoria que descreve o percurso de aprendizagem dos alfabetizandos descrito pela *Psicogênese da língua escrita*; ou entender que basta com letrar os estudantes com práticas de leitura e produção de textos e esperar que eles, espontaneamente, “deem o estalo”.

Registra-se, em 2019, o lançamento, pelo MEC, da Política Nacional de Alfabetização (PNA), que aborda conceitos sobre alfabetização, literacia, numeracia, entre outros, tendo como aporte teórico o autor português José Morais (2014) e Capovilla e Capovilla (2000). Faz ênfase no ensino baseado nos “seis componentes essenciais para a alfabetização: consciência fonêmica, instrução fônica sistemática, fluência em leitura oral, desenvolvimento de vocabulário, compreensão de textos e produção escrita.” Concebe a escrita como código e conceitua a alfabetização como “o ensino das habilidades de leitura e de escrita em um sistema alfabético” (BRASIL, 2019, p. 18). Assim sendo, observa-se uma mudança de concepção e ênfase em conceitos no documento.

METODOLOGIA

O estudo ora desenvolvido apresenta abordagem qualitativa de pesquisa, modalidade “estado da arte” que, segundo Romanowski e Ens (2006, p. 38), são estudos desenhados para que realizem um “balanço e encaminhem para necessidade de um mapeamento que desvende e examine o conhecimento já elaborado e apontem os enfoques, os temas mais pesquisados e as lacunas existentes”. Em face desse horizonte, foram levantadas teses e dissertações sobre alfabetização; após a catalogação, foram selecionadas as dirigidas a crianças do ensino fundamental. Para a busca da produção científica, utilizou-se o descritor “alfabetização” no banco de dados do programa de pós-graduação em educação de três universidades de Curitiba/PR, nomeadas aqui de Universidades A, B e C.

Como resultado, no banco de dados da Universidade A, foram encontradas 51 pesquisas que tinham relação com alfabetização. Excluindo repetições, foram catalogadas 49 pesquisas, sendo 21 de interesse deste estudo.

Já no sistema de Biblioteca Online da Universidade B, foram encontradas 36 pesquisas, das quais 15 têm relação com o objeto de estudo desta pesquisa; 3 delas não tinham o resumo disponibilizado, nem a versão online, pois se referiam aos anos de 1979 e 1995. No levantamento no site da Universidade C, utilizando o mesmo descritor, foram encontradas 9 pesquisas, sendo 5 de interesse deste estudo. Após a realização do recorte, de acordo com o objeto de estudo, obtivemos um total de 41 trabalhos.

Quadro 1- Sistematização da quantidade de pesquisadas catalogadas e analisadas

INSTITUIÇÃO	PESQUISAS CATALOGADAS	PESQUISAS ANALISADAS
Universidade B	49	21
Universidade A	36	15
Universidade C	9	5
TOTAL	94	41

Fonte: As autoras (2022)

Realizou-se a leitura dos resumos dos trabalhos destacando o título, autoria, ano de publicação, vinculação institucional, objeto de estudo, problema, objetivos, fundamentação teórica, metodologia e resultados, e por fim, uma análise para se ter uma visão das tendências, recorrências e lacunas da produção.

A partir da leitura dos resumos e percepção da identificação do objeto de estudo, elaborou-se uma planilha no Excel, extraindo as informações sobre as categorias: objeto de estudo, problema, objetivos, teóricos, metodologia, resultados e autoria, como no exemplo a seguir:

Quadro 2- Exemplo de como foi organizado o quadro com as categorias

TÍTULO	OBJETO DE ESTUDO	PROBLEMA	OBJETIVOS	TEÓRICOS	METODOLOGIA	RESULTADOS
--------	------------------	----------	-----------	----------	-------------	------------

Fonte: As autoras (2022)

Outros elementos também foram acrescentados à planilha, como autoria, tipo, ano e vinculação Institucional, que não foram apresentados acima por uma questão de espaço.

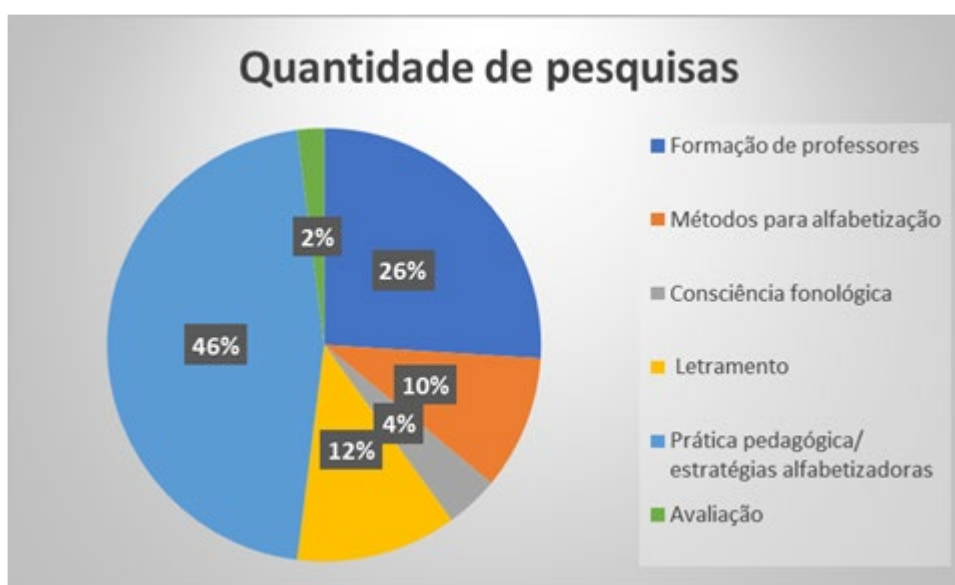
CENÁRIO DAS PESQUISAS DA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO SOBRE ALFABETIZAÇÃO EM CURITIBA/PR

O exame dos dados foi feito pela análise de conteúdo de Bardin (2011), elaborada a partir do agrupamento das recorrências de situações que mais chamaram a atenção. Uma pesquisa pôde ser incluída em mais de um nicho, ou seja, fizeram-se agrupamentos de subtemáticas, organizadas para estudo: formação de professores, métodos para

alfabetização, consciência fonológica, letramento, prática pedagógica/estratégias alfabetizadoras e avaliação.

Em relação às pesquisas analisadas, relacionadas ao objeto deste estudo, nota-se que é uma temática que pode ter a sua exploração ampliada dentro dos programas de pós-graduação em educação da região, pois se evidencia um potencial de estudo na área. É necessário indicar que não houve recorte temporal e que foram catalogadas as dissertações e teses encontradas no acervo digital — em total, 41 trabalhos.

Gráfico 1- Quantitativo em porcentagem de pesquisas encontradas por nicho

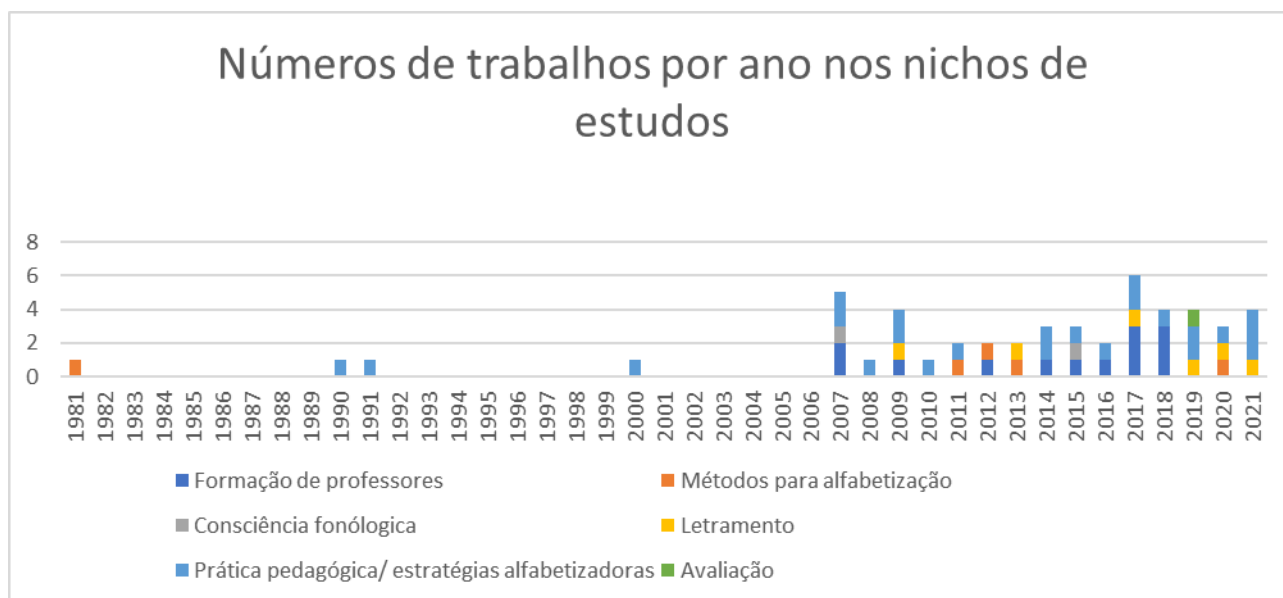


Fonte: As autoras (2022)

No contexto investigativo da alfabetização destaca-se, a partir das maiores recorrências, que a centralidade dos estudos paira sobre prática pedagógica/estratégias alfabetizadoras, formação de professores e letramento. Com menor recorrência tratou-se da avaliação (apenas 1 pesquisa) e consciência fonológica (2 pesquisas). O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), perpassando principalmente o nicho formação de professores, foi estudado em 5 trabalhos na universidade A e 1 na universidade C (2 ao se contar trabalho que não pertence ao objeto de estudo da pesquisa, mas que foi catalogado).

Em relação aos nichos da alfabetização mais estudados ao longo do tempo em Curitiba:

Gráfico 2: Número de trabalhos por ano nos nichos de estudo



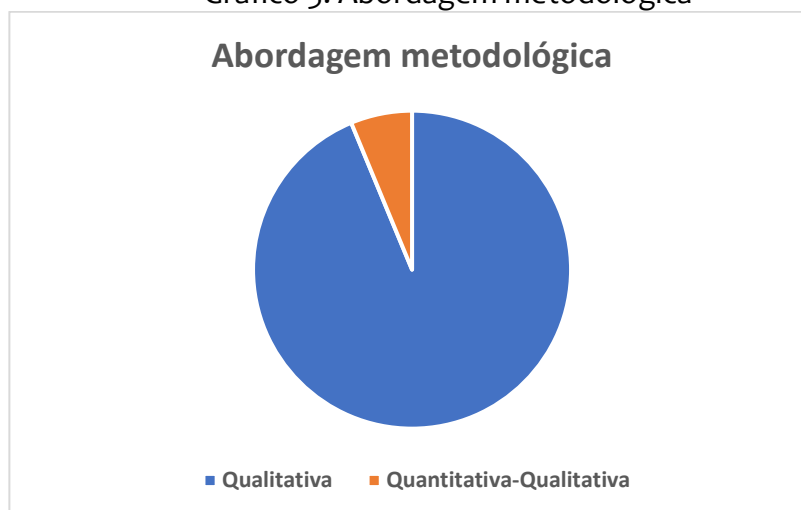
Fonte: As autoras (2022)

A partir do Gráfico 2, nota-se certa dispersão na temática dos trabalhos. No início na década de 80, há um estudo sobre um método de alfabetização e ocorre uma desconcentração temporal, com duas pesquisas pontuais nesse percurso, não disponibilizadas online. A partir desse período até o ano de 2006, estudaram-se prática pedagógica/estratégias alfabetizadoras. Em 2007, há pesquisas na área de formação de professores, consciência fonológica e prática/estratégias alfabetizadoras. Em 2009, observa-se o início de estudos a respeito do letramento, que nos últimos anos ganharam mais força. Infere-se que a ausência de pesquisas em determinados períodos pode ter ocorrido pela própria limitação do estudo, que restringe a busca de pesquisas ao banco digital das universidades consideradas.

O estudo sobre avaliação aparece pontualmente no ano de 2019. Já os trabalhos sobre métodos, encontrados nas pesquisas disponíveis online, aparecem de forma dispersa, em 10% das pesquisas, enquanto pesquisas sobre prática/pedagógica/estratégias alfabetizadoras distribuíram equilibradamente a sua porcentagem de 46% dos estudos, com maior ênfase ao longo dos anos.

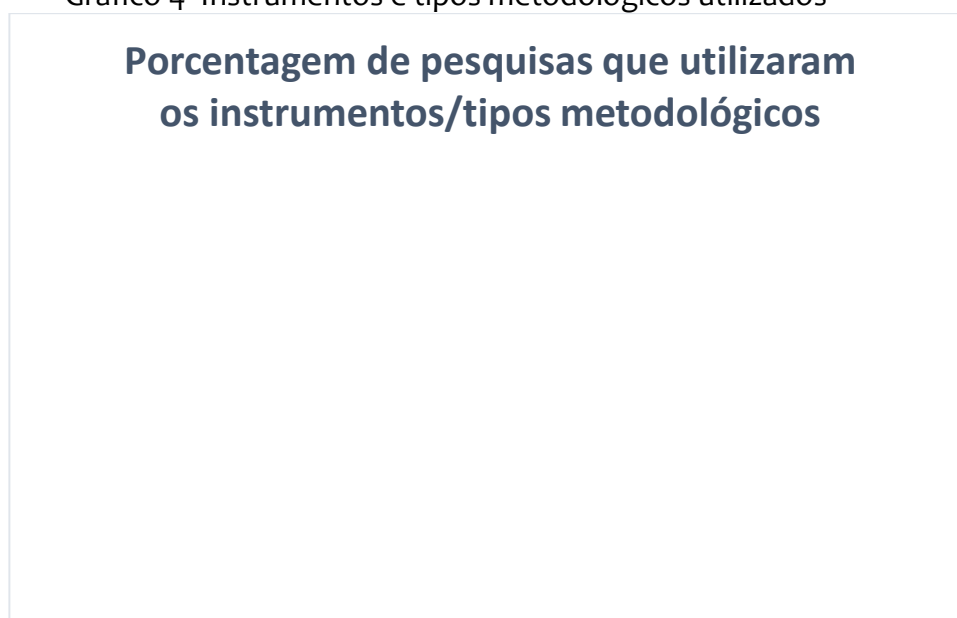
A abordagem metodológica, tipos e instrumentos utilizados observam-se nos gráficos a seguir:

Gráfico 3: Abordagem metodológica



Fonte: As autoras (2022)

Gráfico 4- Instrumentos e tipos metodológicos utilizados



Fonte: As autoras (2022)

Nas teses e dissertações analisadas, conforme aponta o gráfico 3, não houve menção à abordagem quantitativa, destaca-se a predominância dos estudos qualitativos e há 2 trabalhos que se autoidentificam como qualitativo-quantitativos. Fica evidente que a

pesquisa de abordagem qualitativa é uma tendência nos estudos da área. Os instrumentos mais utilizados foram a entrevista, seguida do questionário, observação e documentos, de acordo com o gráfico 4. Ressalta-se que a maioria dos trabalhos combinaram mais de uma técnica de coletas de dados, indicando uma preocupação em analisar a problemática educacional por diferentes frentes, ângulos e camadas.

Formação de professores

Nas pesquisas que se interessaram pela formação de professores, foram encontradas 13 produções: 5 trabalhos na universidade B, 6 na A e 2 na C, que serão descritos na sequência. Cabe destacar que a formação de professores representa aproximadamente 26% das produções científicas totais sobre alfabetização de crianças nos estudos realizados na pós-graduação das universidades analisadas em Curitiba/PR.

Cabe enfatizar que, das pesquisas encontradas em relação à temática da formação de professores dentro do universo da alfabetização, 7 trataram sobre o PNAIC. Tais estudos, de maneira geral, coadunam com a importância do programa e da formação continuada. Nas pesquisas salienta-se que os professores participantes do programa se apropriaram de algumas diretrizes; que a maioria dos estudantes tiveram avanços significativos e que houve uma compreensão das alfabetizadoras sobre diferentes possibilidades de trabalho com a alfabetização. Entretanto, houve críticas quanto ao acervo PNLD, obras complementares, enviado pelo PNAIC, em que se constatou a prevalência das características instrucionais, conteudistas, didatizantes e de cunho moral, em detrimento das obras literárias e uma interpretação que dá ênfase à alfabetização e não ao letramento.

Outro ponto evidenciado em uma pesquisa analisada, na visão das professoras participantes, é a dicotomia entre o discurso e a prática. O estudo mostra que o PNAIC contribuiu para o aprimoramento das práticas pedagógicas, porém, as ações encontradas nas observações em sala foram práticas tradicionais, o que culminou em uma reflexão sobre a formação continuada, entendendo que se faz necessário o desenvolvimento de práticas formativas no interior das escolas. Esse resultado complementa os de outra pesquisa que também analisou o programa e que revelou a importância da formação continuada para que ocorram mudanças nas práticas pedagógicas dos professores

alfabetizadores, tomando como ponto de partida os problemas e desafios que encontram no exercício de sua profissão.

Ademais, as pesquisas circunscritas nesse nicho da formação do professor alfabetizador, que não focalizam o PNAIC, constataram que o desenvolvimento profissional de professoras alfabetizadoras é como um processo perpassado pela prática, pela formação continuada e pelas aprendizagens representativas do momento histórico e social da educação. Apresenta uma perspectiva de formação continuada em alfabetização que abandona o "velho" e opta pelo "novo"; mas também se percebe a formação continuada da alfabetização como imposta aos professores, destituindo-os das suas práticas. Nos momentos de formação em que se toma em consideração a prática dos professores, há reações quando estes tecem questionamentos. Também se relata ausência ou pouca ênfase ao desenvolvimento da consciência fonológica no trabalho de alfabetização e letramento nos cursos de formação docente.

As pesquisas analisadas revelaram contradições quanto às ações formativas continuadas da SME de Curitiba: as professoras participantes manifestaram reconhecimento da abordagem sociointeracionista de aprendizagem, mas indicaram que existem fragilidades teórico-práticas na abordagem da alfabetização, consciência fonológica e ludicidade. Aprendem como fazer, mas não compreendem a relação com a teoria, isto é, não atingem a consciência da práxis pedagógica. Esses resultados assemelham-se às conclusões do programa PNAIC.

Por outro lado, observa-se ali um possível campo de estudo, já que, pela forma de coleta de dados utilizada por esse estudo, não foram encontradas pesquisas sobre alfabetização na formação inicial dos professores. Cabe enfatizar a importância de pesquisas neste subgrupo, até para a construção de novos currículos e de políticas que aperfeiçoem a formação, amparados em pesquisas científicas robustas. Os novos profissionais serão os responsáveis pela futura geração de alunos, bem como pela continuidade das pesquisas; dessa maneira, é preciso oportunizar a conexão entre a formação continuada e a inicial, já que, conforme Martins (2016), é crescente a demanda de interlocução dos cursos de formação inicial de professores nas diferentes áreas do conhecimento com as escolas de educação básica — e essa relação pode ser fecunda.

O questionamento da relação entre teoria e prática permeou os resultados das pesquisas, quase que na totalidade dos estudos. Segundo Candau e Lelis (2013), esse é um dos problemas na formação de profissionais em educação. Para as autoras, a formação do educador deveria basear-se em uma visão de unidade, pois teoria e prática "são o núcleo articulador da formação do educador" (CANDAU; LELIS, 2013, p. 68); os dois polos são indissociáveis e devem ser trabalhados simultaneamente para superar a tendência que separa a prática das teorias pedagógicas. A teoria é formulada a partir da necessidade concreta da realidade.

A partir dessa visão e subsidiados na concepção da teoria como expressão da prática (MARTINS, 2016) e na ideia de que a formação do alfabetizador ainda não se tem feito de forma sistemática no Brasil (SOARES, 2007), amparados também no interesse da lacuna anunciada, surgem indagações como: o componente Curricular de Alfabetização nos cursos de Licenciatura em Pedagogia dá subsídio teórico/prático para os futuros professores alfabetizadores? Qual o objetivo das disciplinas de Alfabetização do Curso de Licenciatura? A disciplina oferece subsídios suficientes teóricos/práticos para o profissional egresso alfabetizar uma turma? Existe relação teoria/prática na disciplina de Alfabetização no curso de Pedagogia? Como se configura a articulação teoria e prática no curso de Pedagogia em Curitiba? Quais são as possíveis lacunas que ocorrem no componente curricular?

Métodos para alfabetização

No que se refere aos métodos de alfabetização, no mapeamento da produção científica da área nos programas de pós-graduação em educação, foram encontrados: 4 estudos na universidade A, 1 estudo na B e nenhum na C. No rol das pesquisas encontradas no acervo das universidades, a mais antiga foi sobre o método de alfabetização Erasmo Pilotto, método econômico, proposto pelo professor curitibano. A pesquisadora apontou que os professores que aplicaram o Método Econômico no final do ano tiveram taxas mais elevadas de aprovação; também parece ter havido melhor desempenho dos professores alfabetizadores após o treinamento no método econômico.

A pesquisa supracitada apresenta visão quantitativa e acumulativa de escrita, consubstanciada na ideia de que há necessidade de um período preparatório para a

aprendizagem da leitura e da escrita, a partir das unidades menores do sistema de escrita. O método previa um período preparatório de vinte dias no início da primeira série tendo em vista a criança atingir um estágio em que esteja preparada para a aprendizagem da leitura e da escrita.

Duas pesquisas encontradas e elencadas sobre métodos de alfabetização convergiram em relação à crítica ao método fônico, pois consideram que o discurso adotado pelos fonocentristas adquire um tom político e ideológico agressivo, que a adoção obrigatória do método fônico induz às professoras a enfatizarem os exercícios mecânicos de codificação e decodificação do escrito, em detrimento de atividades reais e do fato de que os alunos se esforçam para ler quando os textos são significativos.

Nos primeiros anos deste século, entre as propostas de explicação e solução para a crise de alfabetização no Brasil, tem ganhado destaque a proposta do método fônico apresentada por Alessandra e Fernando Capovilla (MORTATTI, 2008). Mortatti (2008) converge com o posicionamento teórico da tese e dissertação supracitadas e enfatiza o tom provocativo das obras dos autores fonocentristas Capovilla, com citações e exemplos tomados de sua obra, referindo-se a “ministérios da educação de países civilizados” e aponta a “política de alfabetização” em nosso país, baseada em “crenças pedagógicas terceiro-mundistas”. Segue a sua crítica denunciando o tom de sermão religioso de seu discurso, o pedido de bênção a Deus e a exortação ao Ministério da Educação com o fim de persuadir esse destinatário com injunções como “Por que a educação brasileira precisa do Método Fônico” e “Implementando o método fônico”. Mortatti (2008) alerta que o método fônico, hoje reapresentado como novo, há mais de um século se mostrou ineficaz; adverte em relação aos retornos, que desconsideram a história e conclui que a proposta tem prestado um desserviço histórico à alfabetização no país.

Um estudo que pretendeu verificar se o método Paulo Freire pode ser adaptado à alfabetização de crianças dos primeiros anos do Ensino Fundamental, de modo a despertar nelas o pensamento reflexivo e autônomo, concluiu que, muito além de um método para a aquisição da leitura/escrita, Freire provou que a leitura de mundo precede a leitura da palavra, mas essa última é necessária para libertar o oprimido, por meio da conscientização política e postura autônoma e crítica. Constatou que a base epistemológica de Freire tem pontos em comum com as teorias educacionais propagadas a partir da década de 1970,

como o socioconstrutivismo, o interacionismo e questiona a necessidade de cartilhas. A pesquisa mostrou que o método Paulo Freire pode ser adaptado à alfabetização de crianças, por ser uma prática dialógica pautada na história de vida e na experiência do educando como sujeito histórico, dono de seu discurso. No contexto educativo, essa história precisa ser ouvida, respeitada e também valorizada, como ponto de partida para o processo de alfabetização.

Percebe-se uma **tendência** das pesquisas identificadas com a crítica ao método fônico em caracterizá-lo como normativista. Concordam que os alunos se esforçam para ler quando os textos são significativos, superando as dificuldades oriundas das diferenças entre fala e escrita; valorizam o ato reflexivo sobre a leitura e escrita. Para fundamentar utilizaram autores como Vygotski, Soares, Bakhtin, Freire.

Soares (2003) considera que estamos na fase da reinvenção da alfabetização e pondera ser preocupante o retorno ao método fônico para corrigir o problema que estamos enfrentando. Destaca que voltar ao que foi superado não é evidência de que estamos avançando. Estados Unidos, França, Inglaterra e Canadá também enfrentam esse problema, segundo a autora, e esses países chegaram à conclusão de que as crianças aprendem quando se trabalham as relações fonema/grafema de forma sistemática; eles passaram a trabalhar na linha do fônico, mas não no método antigo, estabelecem os princípios e deixam que a escola eleja o método. Conclui que avançamos quando acumulamos o conhecimento do passado acrescentado às novas descobertas do presente e não retornando aos antigos métodos.

Pelo número de pesquisas dedicadas à questão dos métodos da alfabetização, pressupõe-se um "desinvestimento" no seu estudo, corroborando com as ideias de Soares que indica a "desmetodização da alfabetização" (SOARES, 2016, p. 22). Com efeito, faz-se necessário reconhecer as especificidades da alfabetização, que requer metodologias de ensino específicas, como processo sistemático de ensino, não somente de aprendizagem. Afinal, o processo de apropriação do sistema de escrita não é espontâneo.

A partir da *Psicogênese da língua escrita* (FERREIRO; TEBEROSKY, 1984), as tentativas atuais de didatizar essa teoria ainda não garantiram um ensino sistemático das correspondências letras-som. Morais (2006) atenta para uma nova cruzada contra os métodos tradicionais, a ausência de uma proposta clara e sistemática de ensino vivenciada

nas escolas e alerta para a necessidade de discutir novas metodologias de alfabetização em detrimento de ressuscitar os métodos tradicionais de alfabetização.

Soares (2003) defende a especificidade da alfabetização, alerta em relação a “desinvenção da alfabetização”, que é o desprezo da aprendizagem do sistema, que não deve ficar diluída no processo de letramento. A mudança conceitual dos anos 80 que considera que a criança constrói conhecimento e hipóteses na escrita (FERREIRO; TEBEROSKY, 1984), em descoberta progressiva, veio atrelada à ideia de que não seria preciso um método de alfabetização. Soares (2003) destaca que hoje a palavra método virou palavrão e analisa que, nas concepções anteriores, as alfabetizadoras tinham um método, mas não uma teoria, hoje temos uma teoria construtivista da alfabetização, mas não um método.

Partindo-se da compreensão de que a educação não está desarticulada das questões econômicas, políticas e sociais mais amplas, e que há mudanças nos marcos legais com a implementação da BNCC (2017) e, sobretudo, da abordagem realizada a partir do novo documento da Política Nacional da Alfabetização (BRASIL, 2019), esse estudo demonstra também a necessidade de estudo documental e articulação prática adotada nas escolas a partir dessas novas diretrizes, bem como o olhar dos professores diante da mudança e os primeiros impactos dos resultados.

Consciência fonológica

Para a tessitura de diálogos com os resultados da pesquisa, será primeiramente abordado o conceito do tópico supracitado. Soares (2021, p. 77) conceitua consciência fonológica como a “capacidade de refletir sobre os segmentos sonoros da fala”. A partir da focalização e segmentação da cadeia sonora na qual se constitui a palavra, podem ser distinguidas dimensões como palavras, sílabas, rimas, fonemas para que a criança alcance o princípio alfabético.

A consciência fonológica é uma habilidade metalinguística bem consolidada, no entanto, há outras habilidades que também contribuem para a alfabetização e podem ser exploradas, assim como seu nível de importância para o processo. Albuquerque, Morais e Ferreira (2008) apontam que numerosos estudos examinaram a relação entre consciência fonológica e êxito na alfabetização, demonstrando a importância, inclusive, de promover

oportunidade de reflexão sobre os segmentos sonoros da palavra desde a educação infantil. Há uma **convergência** nos estudos que entende que a habilidade metalinguística favorece o processo de alfabetização e é também potencialmente capaz de prevenir dificuldades de aprendizagem; nesse caminho, podem-se utilizar jogos linguísticos, poesias rimadas, trocadilhos, músicas etc.

Sobre esse nicho, foram encontradas 1 pesquisa na Universidade B que trata da consciência fonológica, 1 na A e nenhuma na C. Uma dissertação indica a importância do desenvolvimento da consciência fonológica no trabalho de alfabetização e letramento, como uma prática intencional e essencial junto ao desenvolvimento de outras habilidades que fazem parte desse processo; informa que há uma ausência ou pouca ênfase nesses aspectos nos cursos de formação docente. Outra dissertação analisada informou haver **lacunas** relacionadas à ênfase dada no PNAIC à consciência fonológica em detrimento das demais habilidades metalinguísticas, apesar do expressivo avanço em relação a programas anteriores. Emerge a necessidade de estudo das demais habilidades metalinguísticas; além da consolidada consciência fonológica, foi identificada a necessidade de maior consistência do material no que se refere à consciência lexical, às palavras de forma ou gramaticais e conclui-se que ainda se requer complementação com subsídios teóricos e metodológicos explícitos e, progressivamente, intensificar a inserção desses conhecimentos na formação dos professores.

Assim, as conclusões reveladas **tendenciam** e corroboram com a análise da produção científica nacional e conclui-se que a consciência fonológica é uma habilidade metalinguística reconhecida na literatura. Albuquerque, Morais e Ferreira (2008) defendem a prática sistemática da alfabetização e também, como uma das formas de reflexões das suas propriedades, a promoção de habilidades de reflexão fonológica no processo de apropriação do SEA.

Letramento

As discussões sobre letramento chegaram aos Brasil por volta da década de 80, por isso, é considerado relativamente atual no campo da educação brasileira. Entre os momentos da alfabetização caracterizados por Mortatti (2008), juntamente com o pensamento construtivista, está alocado como uma discussão que ganhou espaço no 4º

momento, denominado de desmetodização do ensino, deslocando o eixo dos métodos de ensino.

Subsidiando o conceito em questão, Soares (2021, p. 27) define letramento como “capacidades de uso da escrita para inserir-se nas práticas sociais e pessoais que envolvem a língua escrita”. Nesse prisma, o entendimento é que não basta estar alfabetizado, saber ler e escrever para inserir-se em um mundo culturalmente letrado; é necessário saber fazer uso desse conhecimento na prática cotidiana. O letramento representa um processo cognitivo e linguístico distinto da alfabetização, entretanto, são simultâneos e interdependentes. Desse modo, são conceitos compreendidos de maneira diversa para Soares, estudiosa da temática. A autora defende em seu livro *Alfaletrar* (2021), que sejam trabalhados de forma indissociável e reconhece o texto como eixo de integração entre os dois.

A respeito do paradigma do letramento, foram identificadas 4 pesquisas na Universidade A, 2 na Universidade C e nenhuma na B. Representam 12% das pesquisas, mas cabe acentuar que elas estão avolumadas entre os últimos anos, de 2019 e 2021, o que significa uma tendência atual de reflexão sobre a temática.

Em uma dissertação que analisou possibilidades e limites do PNAIC, ao observar as ações da professora alfabetizadora envolvendo as obras literárias, constatou-se que houve o pouco uso destas em sala de aula e, quando utilizadas, constantemente tiveram um fim didatizante. A pesquisadora critica a opção do programa em enfatizar a alfabetização e não o letramento, e menos ainda o letramento literário. Pouco se observa em sala de aula a leitura deleite, predominando o uso do texto literário como pretexto para fins de fixação da escrita correta de palavras, para abordar conteúdos curriculares e para demais fins didatizantes. Já em uma tese que destaca os diversos sentidos da alfabetização, chegou-se à conclusão de que os estudos sobre o letramento, especificamente em relação à alfabetização na série inicial do ensino fundamental, mostram que esta ainda não atende ao seu objeto, motivo pelo qual imprimiu-se outra denominação; o aluno ainda não é visto como um falante, conhecedor da língua falada e habitante de um mundo que se organiza e se define pela linguagem.

A esse respeito, Soares (2021) menciona o texto como elemento articulador entre alfabetização e letramento e os coloca como interdependentes. A autora complementa:

“como em um quebra-cabeça, cada peça só ganha sentido quando associada a outra peça que a complementa” (SOARES, 2021, p. 37). O letramento literário, o contato com as obras de literatura infantil é necessário para a apropriação da leitura, formação do leitor e produtor de texto, por isso o ensino precisa avançar e valorizar ambos os processos, articulando o letramento com o processo de alfabetização. A tecnologia da escrita e a demanda social.

Por fim, uma dissertação que estuda a contribuição do letramento em escola do campo concluiu que a prática pedagógica na perspectiva do letramento contribui para o desenvolvimento e emancipação dos sujeitos que vivem e trabalham no campo, com práticas direcionadas para sua inserção social e política em seu meio. Entende-se aqui que, por ser uma escola do campo, houve um olhar e a valorização em relação ao impacto do letramento, partindo da realidade e da demanda social.

Uma **tendência** das pesquisas é a abordagem sobre o tema nos últimos anos e a análise do letramento como positivo e imprescindível no processo de alfabetização. Morais (2006) interpretou que o encanto com o letramento levou pesquisadores a investir menos tempo de estudo à aprendizagem de escrita alfabética. No entanto, não se percebe este fenômeno nas pesquisas analisadas, pois poucas trataram o tema do letramento.

Prática pedagógica/ estratégias alfabetizadoras

Com o olhar sobre a prática pedagógica/ estratégias alfabetizadoras, verificamos que 23 pesquisas dão ênfase a esse aspecto: 11 da Universidade A, 9 da Universidade B e 3 da Universidade C. Destarte, representa 46%, a maior expressão quantitativa de pesquisas online dos programas de *stricto sensu* estudados, dentro da temática maior de alfabetização de crianças em Curitiba/PR.

Os estudos analisados apresentam em comum e revelam a partir de diferentes ângulos, potenciais metodológicos de jogos, jornal impresso, livro didático ou atividades não mecânicas ou artificiais, contextualizadas. Esses recursos devem promover a tomada de consciência pela criança, a valorização das tentativas e produções da criança, a utilização de *feedbacks*. O professor deve desenvolver a autonomia e protagonismo da criança na própria aprendizagem, considerar a importância da organização do espaço como ambiente formativo para introduzir estudantes na cultura letrada. Assim, é

necessário um estudo mais aprofundado e específico sobre os conteúdos curriculares que compõem a matriz da formação inicial de professores que atuarão na alfabetização, bem como sobre a importância de se proporcionar formação continuada voltada para questões de conteúdo da língua, além de aspectos metodológicos diferenciados.

Percebe-se que, em relação à prática pedagógica/estratégias dos professores, houve uma diversidade de resultados, com olhares voltados para aspectos diferentes, mas alinhados em uma **tendência** de abordagem sociopolítica de educação: é necessário formar um estudante crítico e autônomo. Para isso, é preciso valorizar o estudante, suas produções, transferir-lhe aos poucos a responsabilidade de sua aprendizagem, trabalhar a sua consciência sobre a própria aprendizagem, partir da sua realidade, valorizar o uso social, problematizar e transformar a prática. Segundo Mizukami (2011), essa abordagem tem uma relação professor-aluno horizontal; o professor é engajado em uma prática transformadora, procura desmistificar e questionar, com o aluno, a cultura dominante, valorizando a linguagem e cultura do estudante e criando condições para que analise o seu contexto. Para isso, a formação de professores, inicial e continuada, é apontada nas pesquisas como estratégia para efetivar as práticas e estratégias estudadas cientificamente como mais eficientes no processo de ensino/aprendizagem. Tal abordagem tem, de certa forma, relação e influência do construtivismo e da psicogênese da língua escrita (FERREIRO; TEBEROSKY, 1984), que consideram o papel ativo e o protagonismo da criança que passa por estágios durante a aprendizagem, cria hipóteses, enquanto constrói conhecimento.

Observa-se uma **tendência** provável de deslocamento dos estudos do método para as práticas/estratégias alfabetizadoras, que representaram 46% das pesquisas online dos programas de *stricto sensu* estudados. O interesse pelas pesquisas da prática pedagógica/estratégias pedagógicas pode ser consequência, uma expressão do momento histórico da desmetoditização da alfabetização, conforme pondera Mortatti (2008), captando esse movimento sociopolítico, de percepção sobre a demanda. Esse momento coincide com a expansão da pesquisa em educação no país e com a obrigatoriedade da digitalização e divulgação dos trabalhos defendidos a partir de 2006. Nesse momento posto e explorado por Mortatti, há uma influência e ênfase na matriz sociológica e socio-histórica no modo de pensar a educação.

Avaliação

Entre as várias formas de avaliar, está a avaliação do sistema, cujos resultados são utilizados na avaliação institucional da escola e, sobretudo, pelo professor, na avaliação de aprendizagem dos estudantes. Segundo Fernandes e Freitas (2008, p. 39), o sistema de avaliação nacional como a Prova Brasil e o Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB, tem a função de traçar um panorama da situação da educação no país e o papel social de dar subsídios para construção de uma escola de melhor qualidade. Os resultados são debatidos e estabelecidas metas para a melhoria do ensino, para se tornar um instrumento de democratização do sistema educacional. Na fase da alfabetização está a ANA, Avaliação Nacional da Alfabetização que, conforme portal do Ministério da Educação (2018), é um dos instrumentos do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), que visa aferir os níveis de alfabetização e letramento em língua portuguesa e em matemática, bem como as condições de oferta do ciclo de alfabetização das redes públicas. É destinada aos estudantes do terceiro ano do ensino fundamental matriculados nas escolas públicas no ano da aplicação da avaliação.

A esse respeito, apenas 1 estudo foi identificado, produzido na Universidade C. Ele analisou os reflexos da ANA na definição de políticas públicas educacionais, institucionais e pedagógicas direcionadas à elevação dos níveis de alfabetização e letramento na Rede Municipal de Ensino de Curitiba. Seus resultados indicaram a Avaliação Nacional de Alfabetização - ANA, como uma ação diagnóstica do INEP/MEC, a qual revelou baixos índices na Escala de Proficiência em Leitura e Escrita, que demandam políticas e ações para o enfrentamento desta realidade no âmbito das escolas municipais do país.

O Plano Nacional da Educação, PNE vigente, estabelece a Meta 5, que tem como objetivo alfabetizar todos os estudantes até o final do 3º ano do Ensino Fundamental. Nesse estudo verificou-se que as entrevistas realizadas apontaram que os estudantes da Rede Municipal de Ensino de Curitiba possuem maior dificuldade na leitura, pela falta de compreensão leitora das crianças. A mantenedora descreve como política educacional municipal as formações continuadas específicas para as professoras das turmas de alfabetização, que se constitui como carro-chefe para a melhoria da qualidade do ensino das escolas municipais de Curitiba. No entanto, a pesquisadora apontou que, além da

formação, são necessárias políticas de valorização docente e investimentos na infraestrutura escolar e nas condições de trabalho dos professores da Rede Municipal de Ensino, que no atual contexto têm sido negligenciadas.

A avaliação é também uma forma de mensurar o quanto as políticas educacionais estão sendo implementadas, medir seus avanços e retrocessos e fornecer dados aos pesquisadores no tocante à alfabetização. Os dados parciais da meta 5 (Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º ano do Ensino Fundamental), no site do Observatório do PNE, são do ano de 2016; estão desatualizadas, não alinhadas com a própria BNCC (BRASIL, 2017), que espera que a criança se alfabetize nos 1º e 2º anos do Ensino Fundamental.

Destacamos que a Política Nacional de Alfabetização (PNA) também trouxe mudanças na abordagem dos conceitos sobre alfabetização, literacia e numeracia; houve troca do termo letramento por literacia e numeramento por numeracia, diferente dos demais documentos até então vigentes. Não se baseia em Magda Soares na fundamentação, mas no autor português José Morais (2014) e Capovilla e Capovilla (2000). O entendimento é da escrita como código e conceitua alfabetização como "o ensino das habilidades de leitura e de escrita em um sistema alfabético" (BRASIL, 2019, p. 18). Portanto, atualmente percebe-se uma mudança de concepção e ênfase em conceitos nos documentos, com o argumento de estar se fundamentando em evidências científicas. É importante ressaltar que a educação não está desarticulada de questões econômicas, políticas e sociais mais amplas e que a escola reflete o momento e movimento político, socio-histórico, o que produz reflexos diretos no âmbito educacional.

Assim sendo, esse estudo vislumbra possibilidades futuras de estudo documental e das interferências da articulação prática adotada nas escolas, da abordagem realizada a partir do novo documento da Política Nacional da Alfabetização (BRASIL, 2019), em que foram feitas atualizações, inclusive de terminologia.

Conforme Mortatti (2008), em momentos históricos diferentes, os sujeitos motivados por movimentos sociais e/ou políticos passam a fomentar versões do passado em seu presente, como se fossem novos e revolucionários. A partir desse horizonte é salutar um olhar crítico para analisar o que são avanços embasados, que identificam os estudos científicos anteriores e o que faz parte de anacronismo, esvaziamento da história

e desqualificação do passado. Estes últimos imitam com base em modelos e pesquisas externas, realizadas a partir de problemas e demandas diferentes, que podem desconsiderar a contextualização histórica local, bem como aspectos macroeconômicos e socioculturais, ou até mesmo desenvolver um discurso com propósito e roupagem ideológica propagandista.

Sendo assim, nessa perspectiva, a análise da PNA (BRASIL, 2019) também é vislumbrada como potencial para trazer contribuições ao campo. O novo contexto pandêmico, em que o COVID-19 a partir de 2020 subverte e altera as estratégias na alfabetização e as formas de avaliação, realizadas até então no percurso, também traz aspectos a serem considerados em futuras pesquisas.

Percebem-se assim, potenciais de estudo no nicho da avaliação, para articular os resultados do sistema de avaliação, o Ideb da instituição, com as dificuldades dos estudantes. As falhas no processo de ensino/aprendizagem poderiam ser denunciadas a fim de implementar políticas públicas que melhorem os índices de alfabetização, para responder aos resultados com ações políticas, educacionais e sociais. Deve-se entender a alfabetização como um “ramo” complexo e multifacetado que, ao envolver ações humanas, adjazem ações políticas.

Não obstante, este estudo revela também a falta de uma distribuição mais equitativa dos estudos entre as problemáticas estudadas; entre elas, a avaliação do sistema foi o conteúdo menos levantado, com apenas uma pesquisa, entre os aspectos suscitados. A discussão sobre a temática, a partir dos resultados, pode acarretar movimentos de acompanhamento maior das políticas públicas, a exemplo do PNE, no qual os últimos dados do Observatório correspondem a informações de 2016.

Considerações finais

Esse artigo trouxe para reflexão o estado do conhecimento acerca da alfabetização como objeto de estudo nos cursos de pós-graduação em educação em três grandes universidades da cidade de Curitiba-PR, tendo em vista levantar as tendências, recorrências e lacunas na produção do conhecimento nessa área da educação. O estudo mostrou como tendência (i) a crítica ao método fônico e caligrafias, cópias, ditados e leituras automáticas; (ii) um "desinvestimento" no estudo na questão dos métodos; (iii) a análise do letramento

como positivo e imprescindível no processo de alfabetização; (iv) há um ideal de prática pedagógica/estratégias alfabetizadoras em uma abordagem sociopolítica de educação, que forme um estudante crítico, autônomo, corresponsável de sua aprendizagem, partindo da sua realidade, valorizando o uso social e problematizando a prática; (v) provável deslocamento dos estudos do método para as práticas/estratégias alfabetizadoras.

Ademais, observamos como **recorrências** (vi) ênfase sobre a prática pedagógica/estratégias alfabetizadoras — que perpassam 46% das pesquisas analisadas; (vii) importância e reconhecimento do PNAIC como política para promoção da alfabetização plena, mas com presença de fragilidades na forma e nuances teórico-práticas (estudado em 6 trabalhos); (viii) estudo acerca da formação de professores.

O mapeamento da produção revelou também **lacunas** na produção (ix) o tema da alfabetização de crianças pode ter sua exploração ampliada; (x) as produções da formação de professores cingem-se à formação continuada; não focalizam a formação inicial de professores; (xi) necessidade de estudo documental e articulação prática adotada nas escolas, da abordagem realizada a partir do novo documento da Política Nacional da Alfabetização (BRASIL, 2019); (xii) necessidade de estudo das demais habilidades metalinguísticas, além da consolidada consciência fonológica; (xiii) há potenciais de estudo em relação à avaliação do sistema (apenas 1 pesquisa foi encontrada) para debate dos resultados e propor melhorias do ensino na cidade e avançar na discussão da própria temática.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, E. B. C.; MORAIS, A. G.; FERREIRA, A T. B. As práticas cotidianas de alfabetização: o que fazem as professoras? **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 38, p. 252-264, 2008.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

BRASIL. **Lei nº 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm. Acesso em: 05 mar. 2023.

BRASIL. **Lei nº 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 05 mar. 2023.

BRASIL. [**Constituição (1988)**]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, [2020]. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 05 mar. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 05 mar. 2023.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997. 126 p. Disponível em: <https://cptstatic.s3.amazonaws.com/pdf/cpt/pcn/volume-01-introducao-aos-pcns.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2019.

BRASIL. **Lei nº 010172**, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília: Presidência da República. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>. Acesso em: 05 mar. 2023.

BRASIL. **Portaria nº 867**, de 4 de julho de 2012. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. Brasília: MEC, 2012.

Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Port-867-2012-07-04.pdf>. Acesso em: 05 mar. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional da Educação. Brasília: Presidência da República, 2014. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 14 ago. 2019.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2017.

Disponível em:

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 18 abr. 2019.

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

http://portal.mec.gov.br/images/banners/caderno_pna_final.pdf. Acesso em: 17 maio 2020.

CANDAU, V. M.; LELIS, I. A. A relação teoria-prática na formação do educador. In:

CANDAU, Vera Maria (org.). **Rumo a uma nova didática**. 23. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

- CAPOVILLA, A. G. S.; CAPOVILLA, F. C. Efeitos do treino de consciência fonológica em crianças com baixo nível socio-econômico. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 13, n. 1, p. 7-24, 2000.
- CAPOVILLA, A. G. S.; CAPOVILLA, F. C. **Alfabetização: método fônico**. São Paulo: Mennon, 2002.
- COOK-GUMPERZ, Jenny. Introdução: A construção social da alfabetização. In: COOK-GUMPERZ, Jenny. **Alfabetização e escolarização: uma equação imutável**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991. cap. 1, p. 11-26.
- FERNANDES, C. O.; FREITAS, L. C. **Indagações sobre currículo: currículo e avaliação**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008. 44 p.
- FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 1995. 104 p.
- FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.
- INEP. **Avaliação Nacional da Alfabetização**. Edição 2016. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2017-pdf/75181-resultados-ana-2016-pdf/file>. Acesso em: 14 ago. 2019.
- MIZUKAMI, M. N. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 2011.
- MARTINS, P. L. O. Pesquisa-ensino na formação inicial de professores e a interlocução com a educação básica: princípios e metodologia. In: ROMANOWSKI, J. P.; MARTINS, P. L. O.; CARTAXO, S. R. M. (org.). **Práticas de formação de professores: da Educação Básica à Educação Superior**. 1. ed. Curitiba: Champagnat, 2016. p. 01-20.
- MORAIS, A. G. **Concepções e metodologias de alfabetização: por que é preciso ir além da discussão sobre velhos “métodos”**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_moarisconcpmetodalf.pdf. Acesso em: 13 nov. 2019.
- MORAIS, J. **Alfabetizar para a democracia**. Porto Alegre: Penso Editora, 2014.
- MORTATTI, M. R. L. A “querela dos métodos” de alfabetização no Brasil: contribuições para metodizar o debate. **Acolhendo a alfabetização nos países de língua portuguesa**, Maputo/São Paulo, ano 3, v. 3, n. 5, p. 91-114, 2008. Disponível em: <http://www.periodicos.usp.br/reaa/article/view/11509/13277>. Acesso em: 20 ago. 2022.

MORTATTI, M. R. L. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 44, p. 329-341, ago. 2010.

OBSERVATÓRIO DO PNE. **Meta 05 Alfabetização**. Disponível em: <https://www.observatoriodopne.org.br/meta/alfabetizacao>. Acesso em: 20 dez. 2022.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Diálogo Educacional**, Natal - RN, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez. 2006.

SOARES, M. **Linguagem e escola**: uma perspectiva social. 17. ed. São Paulo: Ática, 2000.

SOARES, M. A reinvenção da alfabetização. **Presença pedagógica**, v. 9, n. 52, p. 15-21, 2003.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

SOARES, M. **Alfabetização**: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2016. 384 p.

SOARES, M. **Alfalettrar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2021.

Recebido em: 22/12/2022

Parecer em: 20/03/2023

Aprovado em: 20/04/2023