



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Educação

Inês Pereira Gomes de Oliveira

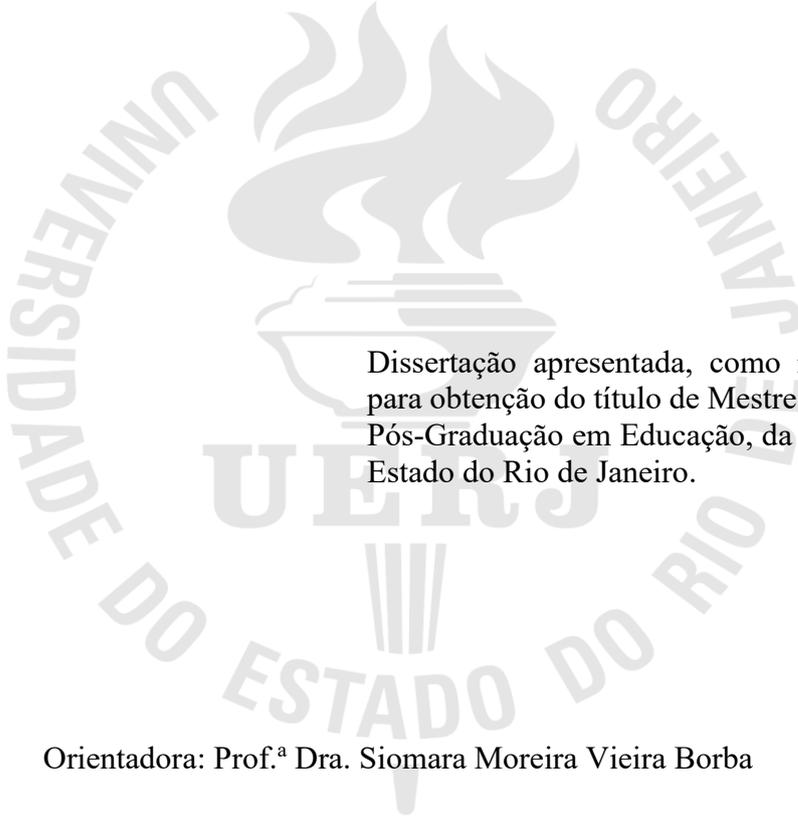
**A pesquisa contemporânea em alfabetização: problemas de pesquisa,
materiais empíricos e perspectivas teóricas**

Rio de Janeiro

2024

Inês Pereira Gomes de Oliveira

A pesquisa contemporânea em alfabetização: problemas de pesquisa, materiais empíricos e perspectivas teóricas



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Orientadora: Prof.^a Dra. Siomara Moreira Vieira Borba

Rio de Janeiro

2024

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

O48	<p>Oliveira, Inês Pereira Gomes de A pesquisa contemporânea em alfabetização: problemas de pesquisa, materiais empíricos e perspectivas teóricas/ Inês Pereira Gomes de Oliveira. – 2024. 199 f.</p> <p>Orientadora: Siomara Moreira Vieira Borba. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação.</p> <p>1. Educação – História – Teses. 2. Alfabetização – Brasil — Teses. 3. Pesquisa educacional – Teses. I. Borba, Siomara Moreira Vieira. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. III. Título.</p>
br	CDU 37

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Inês Pereira Gomes de Oliveira

**A pesquisa contemporânea em alfabetização: problemas de pesquisa, materiais
empíricos e perspectivas teóricas**

Dissertação apresentada, como requisito parcial
para obtenção do título de Mestre, ao Programa de
Pós-Graduação em Educação, da Universidade do
Estado do Rio de Janeiro.

Aprovada em 29 de outubro de 2024.

Banca Examinadora:

Prof.^a Dr.^a. Siomara Moreira Vieira Borba (Orientadora)

Faculdade de Educação - UERJ

Prof.^a Dr.^a. Rita de Cássia Frangella

Faculdade de Educação – UERJ

Prof. Dr. Edgar Miranda da Silva

Colégio Pedro II

Rio de Janeiro

2024

DEDICATÓRIA

Ao Bernardo, meu filho, que há quatro anos me faz ver a vida de outra maneira e é a força que me fez chegar até aqui.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, antes de tudo, a Deus, por chegar até aqui.

À minha orientadora, Siomara Borba, agradeço pelo nosso encontro, pelo acolhimento, pelas palavras de incentivo, por sua postura respeitosa e forma carinhosa de conduzir as coisas. Obrigada por todo o ensinamento e por me fazer acreditar que era possível. Que sorte a minha poder te encontrar nesse momento!

Aos colegas do grupo Episteme, sou grata por tantas trocas e pela amizade desde a minha chegada.

À Lybia, amiga querida que encontrei no mestrado, companheira de turma e de grupo de pesquisa, com quem pude contar em cada momento deste percurso.

Ao professor Edgard e às professoras Rita, Aline e Carolina, agradeço pela disponibilidade e pela gentileza em compor a banca desta dissertação de mestrado.

Aos colegas do Colégio Pedro II, a quem prefiro não nomear individualmente para evitar o risco de não mencionar alguém. Foram fundamentais em diversas etapas desse processo, desde o incentivo à escrita do projeto até a conclusão desta pesquisa. Senti-me acolhida e apoiada. Um agradecimento especial à Renata Gondim e à Beth Diniz, que, à frente do Departamento dos Anos Iniciais, realizam um excelente trabalho e se esforçaram para garantir o período de licença para que eu pudesse concluir esta pesquisa.

Ao Anderson, amigo desde os tempos de Mesquita, que sempre se faz presente.

À Juliana Prata, também um presente de Mesquita, por toda ajuda.

À minha família e aos meus amigos, que souberam entender minha ausência ao longo desse período.

À Clarice, Carla e Ronízia, por todo apoio com o Bernardo.

Ao “Bê”, meu irmão e grande parceiro de vida, que além de tudo, me deu a alegria de ser a tia do João.

Ao Tito, que fez o possível para tornar esse período mais leve.

À Norma, minha mãe, e ao Alberto, meu padrasto, os avós mais incríveis que meu filho poderia ter. Sou profundamente grata pelo apoio incondicional que me deram ao longo da vida e por serem meu porto seguro e minha grande rede de apoio, possibilitando a conclusão de mais esta etapa.

Meu muito obrigada a todos vocês que, de alguma forma, contribuíram para que essa pesquisa fosse concluída!

RESUMO

OLIVEIRA, Inês Pereira Gomes de. *A pesquisa contemporânea em alfabetização: problemas de pesquisa, materiais empíricos e perspectivas teóricas*. 2024. 214 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2024.

A pesquisa apresentada nesta dissertação está inserida em um contexto de investigações que buscam fazer um panorama dos aspectos teórico-metodológicos (Cardoso, 1976) de pesquisas sobre a pesquisa em educação. Outros panoramas foram realizados ao longo da história da pesquisa em educação e entende-se a necessidade de dar continuidade. No entanto, diferentemente da ideia de um estudo sobre o estado do conhecimento do campo, a pesquisa se propôs fazer um mapa das pesquisas contemporâneas sobre alfabetização, enfocando problemas de pesquisa, materiais empíricos e perspectivas teóricas. Com base nos pressupostos de Azanha (2011) e Gatti (2012a, 2012b), a investigação teve como objetivo identificar os problemas de pesquisa, os materiais empíricos e as perspectivas teóricas das pesquisas sobre alfabetização publicadas entre 2018 e 2022 em periódicos indexados no Portal de Periódicos da Capes. Para isso, revisou-se o debate sobre as concepções de alfabetização no Brasil e suas influências nas práticas e pesquisas atuais. Além disso, foram apresentados dados relacionados ao contexto de produção dos artigos selecionados como material empírico da pesquisa. A pesquisa, de caráter bibliográfico, analisou 36 artigos publicados entre 2018 e 2022 em periódicos indexados no Portal de Periódicos da Capes. Os resultados revelaram que nem sempre os elementos teórico-metodológicos estavam presentes ou claramente explicitados, mesmo em artigos de periódicos de *Qualis* A1, sugerindo que a presença desses aspectos não está necessariamente relacionada à produção qualificada. O material empírico foi o elemento mais claramente identificado, enquanto as perguntas de pesquisa, embora nem sempre explicitadas, puderam ser inferidas a partir da leitura dos artigos. Em termos de problemas de pesquisa, constatou-se uma diversidade de questões, que variavam desde o uso de tecnologias até questões ligadas às políticas públicas, refletindo diferentes interesses no campo da alfabetização. Quanto ao material empírico, observou-se uma tendência em compreender a realidade a partir da percepção dos profissionais envolvidos no processo, com ênfase em narrativas orais, entrevistas e relatos de experiência de docentes e gestores. Por outro lado, documentos oficiais também apareceram com frequência. O contexto da pandemia da Covid-19, que levou ao fechamento das escolas, pode ter influenciado esses resultados, tendo em vista que a situação de isolamento pode ter levado os pesquisadores a buscarem fontes alternativas de dados. No que se refere às perspectivas teóricas, identificou-se uma fragilidade, pois nem sempre foram explicitadas nos artigos. Entre os autores mais referenciados destacaram-se Magda Soares, Lev Vigotski, Paulo Freire, Mikhail Bakhtin e Emília Ferreiro, refletindo uma pluralidade teórica. Esse mapeamento revelou tendências, lacunas e fragilidades nas pesquisas sobre alfabetização, oferecendo subsídios para futuras investigações, especialmente no que se refere à construção de problemas de pesquisa, à escolha de materiais empíricos e à definição de referenciais teóricos que orientem a compreensão da realidade educacional.

Palavras-chave: pesquisa sobre alfabetização; pesquisa em educação; produção do conhecimento; questões teórico-metodológicas.

ABSTRACT

OLIVEIRA, Inês Pereira Gomes de. *Contemporary research in literacy: research problems, empirical materials, and theoretical perspectives*. 2024. 214 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2024.

The research presented in this dissertation is situated within a context of investigations seeking to outline the theoretical-methodological aspects (Cardoso, 1976) of meta-research in education. Several panoramas have been conducted throughout the history of educational research, highlighting the need for continuity in this effort. However, unlike a typical state-of-knowledge study, this research aimed to map contemporary studies on literacy, focusing on research questions, empirical materials, and theoretical perspectives. Drawing on the foundations provided by Azanha (2011) and Gatti (2012a, 2012b), this study aimed to identify the research problems, the empirical materials, and the theoretical perspectives of the literacy studies published between 2018 and 2022 in journals indexed by the Capes Portal. To this end, a review of the debate on literacy conceptions in Brazil and their influences on current practices and research was conducted. In addition, data related to the production context of the selected articles were presented as empirical material for this research. This bibliographic study analyzed 36 articles published between 2018 and 2022 in journals indexed by the Capes Portal. The findings revealed that theoretical-methodological elements were only sometimes present or articulated, even in Qualis A1 journals, suggesting that these aspects do not necessarily correlate with qualified production. Empirical materials were the most clearly identified elements, while research questions, although not always explicitly stated, could be inferred from the articles. On the other hand, looking at the research problems, there were plenty of issues, ranging from technology use to public policy matters, reflecting the literacy field's diverse interests. Moreover, while looking at the empirical materials, there was a trend toward understanding reality through the perspectives of those involved in the process, emphasizing oral narratives, interviews, and experiential accounts of teachers and administrators. Official documents also appeared frequently. The Covid-19 pandemic, which led to school closures, may have influenced these findings, as isolation measures may have prompted researchers to seek alternative data sources. Looking at the theoretical perspectives, there was a notable fragility, as these were only sometimes clearly defined. Authors such as Magda Soares, Lev Vygotsky, Paulo Freire, Mikhail Bakhtin, and Emília Ferreiro were the most cited authors, reflecting a theoretical plurality. This mapping exercise revealed trends, gaps, and weaknesses in literacy research, providing a basis for future investigations, particularly concerning the construction of research questions, the choice of empirical materials, and the definition of theoretical frameworks that guide educational understanding.

Keywords: literacy research; educational research; knowledge production; theoretical-methodological issues.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
1 A PESQUISA EM EDUCAÇÃO: QUESTÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS	19
1.1 Uma breve contextualização sobre a pesquisa em educação no Brasil	20
1.2 Algumas considerações sobre a pesquisa em educação	22
1.3 Fragilidades da pesquisa em educação no Brasil	26
1.3.1 <u>A crítica de Azanha ao praticismo na pesquisa em educação e à relação entre ciência e tecnologia</u>	26
1.3.2 <u>A pesquisa em educação e o abstracionismo pedagógico</u>	28
1.4 Uma ideia de pesquisa: a vida cotidiana como caminho da investigação em educação	30
1.5 Algumas considerações	34
2 ALFABETIZAÇÃO: QUE CONCEITO É ESSE?	36
2.1 O “quarto momento da alfabetização” ou a alfabetização na contemporaneidade ..	46
2.1.1 <u>A psicogênese da língua escrita: uma mudança paradigmática para o campo da alfabetização</u>	51
2.1.2 <u>Alfabetização sob a perspectiva interacionista</u>	56
2.1.3 Letramento: um conceito em debate	63
2.1.4 Ainda no “quarto momento”: uma tentativa de “remetodização”	69
3 O PERCURSO METODOLÓGICO	71
3.1 O levantamento do material empírico: os artigos como fonte bibliográfica	72
3.1.1 <u>O levantamento do material empírico: o refinamento inicial no Portal de Periódicos da Capes</u>	73
3.1.2 Levantamento do material empírico: o refinamento a partir do recurso de “busca avançada”	74
3.1.3 <u>Levantamento do material empírico: o que a leitura dos títulos dos artigos revela?</u>	75
3.1.4 <u>Levantamento do material empírico: os resumos e as palavra-chave</u>	77
3.1.5 <u>Levantamento do material empírico: os estratos como critério de seleção</u>	78
3.2 O tratamento dado ao material empírico	82
4 O CONTEXTO DE PRODUÇÃO E PUBLICAÇÃO DAS PESQUISAS INVESTIGADAS	85
4.1 O contexto de publicação dos artigos	85

4.1.1 <u>Os periódicos</u>	85
4.1.2 <u>O ano de publicação dos artigos</u>	95
4.2 O contexto de produção dos artigos	96
4.2.1 <u>A distribuição do quantitativo de autores por artigo</u>	96
4.2.2 <u>Conhecendo os autores dos artigos</u>	99
4.2.3 <u>As instituições de origem dos autores dos artigos</u>	101
4.2.4 <u>A procedência regional dos autores considerando a localização das instituições</u>	105
4.2.5 <u>A formação dos autores</u>	109
4.2.6 <u>A área de formação dos autores</u>	112
4.3 Algumas reflexões sobre a amostra e próximos passos da pesquisa	113
5 PROBLEMAS DE PESQUISA, EMPIRIAS E PERSPECTIVAS TEÓRICAS: O QUE ENCONTRAMOS NAS PESQUISAS SOBRE ALFABETIZAÇÃO NA CONTEMPORANEIDADE?	115
5.1 Os problemas de pesquisa das pesquisas sobre alfabetização	118
5.1.1 <u>A identificação do problema de pesquisa nos artigos</u>	118
5.1.2 <u>Conhecendo os problemas de pesquisa das pesquisas sobre alfabetização</u>	119
5.2 O material empírico das pesquisas sobre alfabetização	124
5.2.1 <u>A identificação do material empírico nos artigos</u>	125
5.2.2 <u>Conhecendo o material empírico das pesquisas sobre alfabetização</u>	127
5.2.3 <u>Um contexto de influência no material empírico das pesquisas sobre alfabetização</u> ..	134
5.3 As perspectivas teóricas das pesquisas sobre alfabetização	138
5.3.1 <u>A identificação da perspectiva teórica nos artigos</u>	138
5.3.2 <u>Conhecendo o referencial teórico das pesquisas sobre alfabetização</u>	139
CONSIDERAÇÕES FINAIS	145

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa, desenvolvida no âmbito do mestrado, está inserida em um projeto mais amplo denominado “Pesquisa em educação no Brasil: aspectos da produção bibliográfica qualificada”, que faz parte de um conjunto de investigações sobre o objeto “pesquisa educacional”, realizada desde 2008, pelo Núcleo de Estudo e Pesquisa em Epistemologia e Metodologia da Ciência (Episteme), ligado ao Programa de Pós-Graduação em Educação – ProPEd, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ e certificado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq. Os debates estabelecidos pelo grupo têm buscado contribuir com reflexões acerca da produção do conhecimento científico em educação, investigando tanto o processo de institucionalização da pesquisa no Brasil quanto os aspectos teórico-metodológicos (Cardoso, 1976).

O trabalho se debruça sobre a caracterização da produção bibliográfica publicada em periódicos com o objetivo de traçar um panorama das questões teórico-metodológicas de pesquisas que têm como objeto a pesquisa em educação. Busca-se, também, identificar e analisar os objetos de estudo, as referências de trabalho e os procedimentos a partir das informações coletadas de modo a apontar os aspectos gerais que marcam essa produção bibliográfica qualificada.

Parte-se da premissa de que as análises das questões teórico-metodológicas das pesquisas em educação podem contribuir para o debate sobre pesquisa educacional e, em especial, para o debate sobre a formação de pesquisadores em educação, buscando colaborar para a produção de subsídios para as políticas de pesquisa e de formação de pesquisadores.

Minha inserção no grupo Episteme se deu no ano de 2022, no início do mestrado, com a pesquisa já em andamento. A iniciante no ofício de pesquisadora que chega traz em sua história a professora que tem buscado ao longo dos anos se debruçar sobre os desafios de alfabetizar crianças de classes populares em diferentes escolas públicas da região metropolitana do Rio de Janeiro.

Uma história que teve início no ano de 2006, quando ingressei na Rede Municipal de Mesquita – RJ como docente dos anos iniciais. Tanto por parte do governo federal quanto na esfera municipal, considero que foi um período de grande investimento na questão da formação continuada de professores, especialmente no que se refere à alfabetização. Para uma professora iniciante, que se via pela primeira vez diante dos desafios de alfabetizar, poder contar com esses espaços coletivos foi extremamente relevante. Esse movimento formativo contribuiu

significativamente para que, aos poucos, eu me identificasse como uma professora alfabetizadora.

Assim, como docente nas diferentes redes nas quais atuei - redes municipais de Mesquita, Nova Iguaçu e Duque de Caxias, e atualmente na rede federal, no Colégio Pedro II, são em turmas de alfabetização que venho realizando meu trabalho. De cada uma dessas redes, trago diferentes aprendizados. A experiência nos municípios da Baixada Fluminense e a atuação no *Campus* São Cristóvão I do Colégio Pedro II, que recebe crianças de diversos lugares da cidade do Rio de Janeiro e da região metropolitana, juntamente com as discussões que tive a oportunidade de estabelecer, ajudaram-me a compreender que, na alfabetização, é essencial ter clareza sobre o “para que” e o “para quem” nosso trabalho está sendo realizado.

Refletindo sobre os processos vivenciados, ressalto que a experiência em Mesquita ocupa lugar de destaque no meu processo formativo. Além dos espaços de formação continuada dos quais participei enquanto docente atuando em sala de aula, também tive a oportunidade de integrar a equipe da Secretaria Municipal de Educação, o que me permitiu olhar sob uma perspectiva diferente e compreender os desafios enfrentados por uma gestão. Ingressei em 2008, passando a compor a equipe do programa “Escola Aberta” que visava abrir as escolas nos finais de semana para atividades de esporte, cultura e lazer. Com o programa, pude conhecer melhor as especificidades daquele lugar e me aproximar da comunidade. Assim, a professora, que também continuava em sala de aula, ia se transformando e entendendo ainda mais os desafios de alfabetizar as crianças de classes populares que vivem em situação de vulnerabilidade porque são elas as que não conseguem ser alfabetizadas. Portanto, é com elas que deve ser o nosso compromisso.

Em 2013, passei a compor a equipe técnica dos anos iniciais e assumi um novo desafio como orientadora de estudos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), atuando com a formação continuada de professores alfabetizadores, função que desempenhei até 2016. Essa experiência no PNAIC me trouxe outras inquietações. Esse percurso me levou a observar com mais atenção o lugar que as discussões sobre alfabetização ocupam nos programas de pós-graduação e nas pesquisas conduzidas pelos seus docentes pesquisadores. Minha chegada ao grupo Episteme reflete esse interesse e direciona meu foco para as pesquisas sobre alfabetização.

Inserida em uma pesquisa que se dedica a traçar um panorama da pesquisa em educação no Brasil, com ênfase nos aspectos teórico-metodológicos e na compreensão do delineamento dos trabalhos investigativos, concentro-me nas especificidades das pesquisas sobre alfabetização, não tendo, portanto, neste trabalho, a intenção de me debruçar sobre os aspectos

específicos da alfabetização. Ao longo da história da pesquisa em educação, outros panoramas foram realizados, especialmente no que se refere à alfabetização. No entanto, proponho dar continuidade a esses esforços, não no sentido de apresentar o estado do conhecimento no campo, mas de apresentar os aspectos teórico-metodológicos das pesquisas sobre alfabetização.

Assim, o objetivo geral desta pesquisa é identificar os problemas de pesquisa, os materiais empíricos e as perspectivas teóricas das pesquisas sobre alfabetização publicadas entre 2018 e 2022 em periódicos indexados no Portal de Periódicos da Capes. Para tanto, como objetivo específico, propomos: revisar o debate sobre as concepções de alfabetização presentes no campo ao longo das últimas décadas no Brasil; apresentar dados relacionados ao contexto de produção dos artigos selecionados como material empírico da pesquisa; identificar as características da pesquisa sobre alfabetização, no período de 2018 a 2022, publicada por meio de artigos em periódicos científicos; e analisar as características das pesquisas sobre alfabetização a partir das contribuições de Azanha (2011) e Gatti (2012a, 2012b).

Para alcançar esses objetivos foi desenvolvida uma pesquisa de caráter bibliográfico, tendo como *corpus* empírico 36 artigos publicados entre 2018 e 2022 em periódicos indexados no Portal de Periódicos da Capes. A perspectiva teórica que orienta este mapeamento fundamenta-se nos pressupostos de Azanha (2011) e Gatti (2012a, 2012b).

A construção da problemática de pesquisa se baseou nas contribuições desses autores, bem como nas de outros pesquisadores que já se dedicaram a discutir a pesquisa e a traçar panoramas da pesquisa educacional e, mais especificamente, da pesquisa sobre alfabetização. Gatti (2012a), ao tratar da pesquisa, alerta sobre a diferença do ato de pesquisar, que fazemos rotineiramente ao buscar uma informação ou encontrar a solução de um problema, e a pesquisa em seu sentido mais estrito. A pesquisa, nesse sentido, visa à criação de um corpo de conhecimento sobre determinado assunto, buscando a superação de um saber imediato na compreensão da realidade. Conforme destaca a autora,

Nesse caso, estamos fazendo pesquisa para construir o que entendemos por ciência, ou seja: tentando elaborar um conjunto estruturado de conhecimentos que nos permita compreender em profundidade aquilo que, à primeira vista, o mundo das coisas e dos homens nos revela nebulosamente ou sob uma aparência caótica (Gatti, 2012a, p. 10).

A pesquisa, nesse sentido, “[...] reveste-se de algumas características peculiares para que possamos ter certa segurança quanto ao tipo de conhecimento gerado” (Gatti, 2012a, p. 10). No entanto, não se pode desconsiderar a margem de incerteza e a impossibilidade de verdades absolutas, entendendo que “Os conhecimentos são sempre relativamente sintetizados sob certas condições ou circunstâncias, dependendo das teorias, dos métodos, das temáticas que o

pesquisador escolhe para trabalhar” (Gatti, 2012a, p. 10). Assim, entende-se que o conhecimento é vinculado aos critérios de escolha.

Partindo dessa perspectiva, a maneira como os dados serão interpretados tem uma relação direta com a teoria escolhida, não havendo, nessa lógica, critérios únicos e universais. Gatti (2012a) ainda nos alerta para o entendimento de que a pesquisa científica não tem um modelo determinado nem um método único, e que o conhecimento científico se dá a partir de uma variedade de procedimentos, sem desconsiderar o comportamento e a criatividade do pesquisador no desenvolvimento do seu trabalho.

Além disso, de acordo com Gatti (2012a), quando se discutem elementos que refletem no desenvolvimento dos trabalhos de pesquisa é necessário considerar que todo conhecimento produzido precisa ser entendido como situado em um momento histórico e em um determinado contexto de realização.

No que diz respeito à pesquisa em educação, a autora afirma que ela se “[...] reveste de algumas características específicas. Porque pesquisar em educação significa trabalhar com algo relativo a seres humanos ou com eles mesmos, em seu próprio processo de vida” (Gatti, 2012a, p.12). Trata-se de estar diante do incontrolável, de um campo que envolve a complexa interação de vários fatores implicados na existência humana desde o nosso corpo até as nossas ideologias. No entanto, para a autora, não se pode desconsiderar que na pesquisa em educação, a educação deva ser o ponto de partida e o ponto de chegada (Gatti, 2012a, 2012b).

A partir da perspectiva de pesquisa de Azanha (2011), temos uma compreensão mais específica sobre esse aspecto, entendendo a aparência empírica e imediata da realidade como esse ponto de partida de toda investigação científica, sem desconsiderar o processo teórico para a compreensão da essência dessa realidade.

A pluralidade de abordagens na pesquisa em educação, destacada por Gatti (2012a, 2012b), também é analisada por André (2001). Segundo a autora, essa multiplicidade trouxe à tona debates sobre a cientificidade e os critérios de qualidade da pesquisa. No entanto, André (2001) ressalta que, mesmo diante de uma diversidade de abordagens, existem pontos comuns que devem ser observados em qualquer tipo de pesquisa. Para a autora, a descrição detalhada e criteriosa do trabalho de pesquisa é um dos aspectos que deve ser utilizado pelos pesquisadores para determinar a qualidade dos relatos de pesquisa. Essa descrição deve ser feita de forma clara e justificada, permitindo uma avaliação crítica e rigorosa da investigação científica realizada.

Goldenberg (2022), em conformidade com essa compreensão, destaca as ideias de Max Weber, Pierre Bourdieu e Howard Becker que enfatizam a imprescindibilidade da descrição do trabalho de pesquisa em áreas das Ciências Sociais. Isso ocorre porque essas pesquisas não

trabalham com dados padronizados e permitem aos pesquisadores flexibilidade e criatividade no momento da coleta de dados. Dessa forma, o detalhamento do caminho percorrido permite que se reconheça a seriedade e o rigor científico do trabalho desenvolvido. Além disso, é fundamental destacar, conforme aponta Goldenberg (2022), que a postura criativa do pesquisador não pode se dissociar do compromisso teórico exigido por cada método.

Sob o mesmo ponto de vista, podemos destacar as ideias de Damiani (2010) que enfatiza a importância da descrição minuciosa do trabalho de pesquisa para alcançar a qualidade do conhecimento produzido e a confiabilidade dos dados. Para a autora, é essencial o detalhamento do trabalho investigativo.

Com base nessa concepção, Damiani (2010) realizou uma pesquisa na qual analisou os aspectos metodológicos de relatos de pesquisa elaborados por estudantes de pós-graduação, buscando verificar a existência de lacunas de informações consideradas essenciais. Suas conclusões apontam para uma certa despreocupação com as questões metodológicas e a falta de valorização da descrição de elementos da pesquisa nos relatórios analisados.

A discussão sobre o estágio da pesquisa em educação no Brasil apresenta longa história e alguns autores já se ocuparam de fazer um panorama da pesquisa educacional brasileira. Gouveia (1971, 1976) fez uma análise da pesquisa em educação a partir da criação do INEP (Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos), em 1938, até a década de 1970. Gatti (1983) estendeu essa análise até o ano de 1982

Dando continuidade, a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED, com o projeto intitulado “Avaliação e perspectivas na área da educação”, realizado em 1993, se dedicou a fazer um balanço das pesquisas desenvolvidas no período de 1982 a 1991. Outros estudos, “[...] ainda que se dediquem a aspectos mais específicos, tornaram-se referências obrigatórias, como por exemplo, os de Cunha (1979, 1991), Mello (1983) e Warde (1990)” (Alves-Mazzotti, 2001, p.40). Nas considerações de Alves-Mazzotti (2001), os estudos citados abordam em suas discussões, análises dos aspectos que envolvem tanto o processo de produção quanto um olhar para as questões desse produto que é a pesquisa.

Gouveia (1971) inaugurou as publicações do “Cadernos de Pesquisa” com seu trabalho pioneiro que fez um resgate da história da pesquisa em educação no Brasil. Trata-se de um estudo de referência para a área que se propôs a realizar um primeiro “[...] mapeamento das temáticas e das metodologias, discutindo as condições institucionais em que a pesquisa se realizava, a formação dos pesquisadores, e o relacionamento pesquisa x políticas educacionais x processo educacional” (Gatti, 2012a, p.74).

A pesquisadora identifica períodos dessa etapa inicial da trajetória da pesquisa em educação e apresenta convergências temáticas que puderam ser identificadas em cada um deles, bem como as influências nos diferentes contextos históricos. Em uma análise mais crítica, Gouveia (1971) apontou certos prejuízos dessa concentração temática, destacando que

O predomínio de certa corrente durante determinado período, com prejuízo do apoio que se poderia dispensar a outros tipos de orientação, bem como a substituição, em tempo relativamente curto, de uma orientação por outra, pode prejudicar o desenvolvimento da pesquisa em dois sentidos: em primeiro lugar, não se chega a colher os frutos de uma tradição de trabalho suficientemente amadurecida; em segundo lugar, não se criam as condições necessárias para a realização de projetos interdisciplinares (Gouveia, 1971, pp. 4-5).

No que se refere à pesquisa sobre alfabetização, Mortatti (2018) recupera que a alfabetização começa a aparecer como objeto de pesquisa no final do século XIX. No entanto, a produção acadêmica, de forma sistemática, começa nos anos de 1960. Como acontece com a grande área da pesquisa em educação, a expansão da pós-graduação também se apresenta como um impacto e gera um aumento de teses e dissertações sobre alfabetização. Foi um momento em que “[...] tratou-se da implementação de novas formas e modos de estudar a alfabetização e seus problemas: tomando-a como objeto de pesquisa acadêmica desenvolvida por meio de metodologia científica” (Mortatti; Oliveira; Pasquim, 2014, p. 10).

Mortatti, Oliveira e Pasquim (2014) indicam que, na década de 1980, em relação à década de 1970, houve um aumento de 500% na produção de pesquisas sobre alfabetização. Na década seguinte o aumento foi de aproximadamente 200%. A primeira década do século XXI mantém o ritmo de crescimento desse tipo de produção acadêmica” (Mortatti; Oliveira; Pasquim, 2014).

Esse crescimento evidencia a necessidade de avaliar e mapear pesquisas, procurando pontos de consenso, controvérsias ou lacunas na área, por meio de pesquisas de revisão de conhecimento. Soares (1989) e Soares e Maciel (2000) são estudos pioneiros na área. Ambos resultam da pesquisa sobre o estado do conhecimento em alfabetização desenvolvida no Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita – Ceale, da Faculdade de Educação, na Universidade Federal de Minas Gerais – FaE/UFMG, intitulada “Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento” (ABEC). Em 1980, sob a coordenação de Magda Soares, a pesquisa teve início com o objetivo de fazer levantamento, análise e balanço crítico das pesquisas da área, buscando identificar continuidades e mudanças. Nas palavras de Soares (2006), nessa pesquisa “Identificam-se os temas que são privilegiados na pesquisa sobre alfabetização, os referenciais teóricos que as informam, os ideários pedagógicos a que elas se vinculam, e ainda o gênero da dissertação ou tese” (Soares, 2006, p. 400).

Com base nos dados produzidos pela ABEC, Maciel (2014) apresenta um balanço parcial de aspectos da produção do conhecimento em alfabetização. O relatório aponta para um crescimento significativo, ao longo do tempo, de produções que têm a alfabetização como objeto de estudo, ampliando também a diversidade de enfoques. Outro aspecto relevante é o perceptível investimento do campo da alfabetização em aspectos que envolvem o processo ensino-aprendizagem da leitura e da escrita, tornando a sala de aula um local privilegiado para pesquisas. As críticas à formação do professor são prevalentes e há uma relação de causa e efeito com o fracasso escolar.

Sobre as políticas públicas, Maciel (2014) enfatiza a pequena quantidade de estudos, mas reflete sobre a rapidez das mudanças, o que não permite tempo suficiente para uma avaliação aprofundada de cada uma delas. Um ponto importante de análise nessa pesquisa é a localização das produções acadêmicas. A pesquisadora destaca a diferença na quantidade de estudos realizados no âmbito do mestrado que ainda é muito maior do que os do doutorado, e problematiza a questão do tempo e da possibilidade de análises mais profundas nas pesquisas dedicadas à alfabetização.

Em outra análise, Mortatti, Oliveira e Pasquim (2014), além de enaltecerem o crescimento do número de produções, destacam também como avanços a diversificação geográfica e as áreas de conhecimento dos programas de pós-graduação em que foram defendidas. Para os autores, recuperando os apontamentos de Mortatti (2011),

Esses avanços, por sua vez, contribuem para identificar processo de consolidação da alfabetização como objeto de pesquisa acadêmica, característico de momento específico no processo histórico (já secular) de constituição da alfabetização como objeto de estudo. E, ainda, na longa duração histórica, possibilitam confirmar o acelerado processo de configuração da alfabetização como campo de conhecimento (e de disputas) relativamente autônomo e interdisciplinar, centrado em um “conceito brasileiro de alfabetização” (Mortatti, 2011 *apud* Mortatti; Oliveira; Pasquim, 2014, p. 26).

Assim, diante de tal amplitude, Mortatti (2018) nos provoca a refletir sobre a especificidade da pesquisa sobre alfabetização. Não se pode perder de vista que estamos tratando de um assunto que vem sendo entendido como um problema secular, uma preocupação tanto para a elite conservadora quanto para aqueles que lutam por uma educação como direito de todos, especialmente para aqueles que vivem à margem da sociedade (Mortatti, 2018). Desta maneira, é necessário que pesquisadores do campo da alfabetização tenham conhecimento sobre o que já foi produzido, buscando preencher lacunas e se debruçar sobre pontos nevrálgicos. Além disso, como ressalta Maciel (2014), é importante que haja um retorno à sociedade dos resultados dessas pesquisas.

Em concordância com tais apontamentos, Soares (2006) ressalta que a pesquisa em alfabetização tem um compromisso social. Com isso, adverte que

[...] numa área como a educação, neste país, e, talvez mais intensamente, na área da alfabetização, não se tem o direito de fazer pesquisa apenas por prazer ou por obrigação: fazer pesquisa para obter o título de mestre ou doutor, fazê-la porque a instituição a que se pertence assim o exige... A pesquisa em educação, em alfabetização, no momento atual, tem um compromisso social, tem de contribuir para a compreensão da realidade brasileira, para que, compreendendo-a, se possa nela intervir, alterá-la, mudá-la. A grande pergunta que fica é esta: a pesquisa em educação, no Brasil, tem dado essa contribuição? Tem estado a serviço da sociedade brasileira atual? É este o grande desejo a que devemos responder. (Soares, 2006, p. 413).

Já as análises de Maciel (2014) ajudam a refletir sobre outros aspectos ao evidenciar problemas recorrentes: o excesso de repetição de temas, a fundamentação teórica, a pouca consistência e densidade teórico-metodológicas, bem como a busca por aplicação imediata e intervenção em práticas pedagógicas e políticas de alfabetização. Assim, além da questão da socialização da produção acadêmica e do impacto social, é necessário ter uma preocupação com a cientificidade.

Goulart, Schwartz e Maciel (2015) compartilham essa preocupação ao analisarem os trabalhos publicados no GT 10 - Alfabetização, Leitura e Escrita da ANPEd durante o período de 2002 a 2006. As autoras criticam a qualidade dos trabalhos produzidos, a adoção de modismos e a fragilidade metodológica na abordagem dos problemas:

Ainda que saibamos dos limites na extensão dos textos que apresentam resultados de pesquisa a serem submetidos para apresentação em reuniões da ANPEd, o referencial teórico e a metodologia utilizada devem ser ingredientes obrigatórios, articulados de forma coerente, especialmente no trabalho completo. Afinal, esses trabalhos serão uma referência para os pesquisadores da área (Goulart; Schwartz; Maciel, 2015, p. 33).

Considerando o exposto, ao resgatar a trajetória da pesquisa em educação e das pesquisas que têm como objeto a alfabetização, observa-se que outros mapeamentos foram realizados. A partir de suas análises, compreende-se que, da mesma forma que ocorre no âmbito da pesquisa em educação em geral, o campo da alfabetização também apresenta preocupações em relação à compreensão do estágio atual de sua produção científica.

Assim, dando continuidade à investigação da pesquisa em alfabetização, e diferentemente do objetivo de compreender o estado do conhecimento de um campo específico, a presente pesquisa tem como proposta fazer um mapeamento de pesquisas sobre alfabetização do ponto de vista teórico-metodológico, no sentido de identificar como a pesquisa vem sendo desenvolvida. Baseando-se na compreensão de pesquisa defendida por Azanha (2011), essa

investigação tem como questão: quais são os problemas de pesquisa, os materiais empíricos e as perspectivas teóricas das pesquisas sobre alfabetização publicadas em periódicos indexados no Portal de Periódicos da Capes no período entre 2018 e 2022?

Tendo por base a questão apresentada, este trabalho investigativo propõe um mapeamento das pesquisas sobre alfabetização. Para tanto, realizou-se uma análise de 36 artigos publicados em periódicos indexados no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) no período de 2018 a 2022.

Esta dissertação está dividida em cinco capítulos, além desta introdução e das considerações finais. No primeiro capítulo, aborda-se a perspectiva de pesquisa que fundamenta todo este processo investigativo, tendo como base as contribuições de Azanha (2011) e Gatti (2012a, 2012b). Assim, no Capítulo 1, apresentamos uma breve contextualização do surgimento da pesquisa em educação no Brasil, destacando as contribuições de Gatti (2012a, 2012b). Além disso, discorreremos sobre a ideia de pesquisa proposta por Azanha (2011) que entende a investigação da vida cotidiana como o caminho para a construção de uma ciência do homem, enfatizando a importância da pesquisa empírica e a necessidade de um tratamento teórico dos dados para a compreensão da realidade.

No Capítulo 2, entendendo a necessidade de se aproximar do objeto dessa pesquisa por meio do conhecimento teórico, apresentamos uma revisão sobre as concepções de alfabetização presentes no campo ao longo das últimas décadas no Brasil, buscando assim, ampliar a compreensão sobre o objeto investigado e elucidar as diferentes perspectivas que vêm sendo utilizadas por pesquisadores na análise dos fenômenos envolvidos no processo de alfabetização, especialmente no que se refere à aquisição inicial da leitura e da escrita.

O Capítulo 3 se destina a tratar do percurso metodológico deste trabalho investigativo, detalhando os procedimentos de coleta dos dados desta pesquisa de caráter bibliográfico.

No Capítulo 4, visando apresentar dados relacionados ao contexto de produção dos artigos selecionados como material empírico da pesquisa, abordamos um contexto de publicação e produção das pesquisas sobre alfabetização incluídas neste mapeamento. São apresentadas algumas características dos periódicos em que essas pesquisas foram publicadas, bem como o perfil dos pesquisadores envolvidos.

No Capítulo 5, são descritas e analisadas as questões investigadas identificadas nas pesquisas sobre alfabetização, com base nas contribuições teóricas de Azanha (2011) e Gatti (2012a, 2012b). Nesse contexto de mapeamento, o capítulo oferece uma descrição sistematizada que aborda, inicialmente, os problemas de pesquisa, seguidos pelos materiais empíricos e, por último, pelas perspectivas teóricas das pesquisas sobre alfabetização

publicadas entre 2018 e 2022 em periódicos indexados no Portal de Periódicos da Capes. Esta análise busca identificar cada um desses elementos na amostra investigada, no sentido de mapear as pesquisas sobre alfabetização na contemporaneidade, considerando seus aspectos teórico-metodológicos.

1 - A PESQUISA EM EDUCAÇÃO: QUESTÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS

Na literatura, diferentes entendimentos sobre metodologia podem ser identificados. Gil (2002) e Marconi & Lakatos (2003) relacionam o termo à descrição dos procedimentos metodológicos. No presente trabalho investigativo, adota-se uma perspectiva mais ampla, considerando a metodologia como abrangendo todo o trabalho de pesquisa, desde a concepção até a interpretação e análise dos resultados, alinhando-se assim às contribuições de Azanha (2011), Gatti (2012a, 2012b), Minayo (2007, 2014) e Goldenberg (2022).

Ancorados nos pressupostos de Miriam Limoeiro Cardoso (1976), entendemos ainda a metodologia como uma construção teórica, onde todo o processo de pesquisa é orientado por uma teoria. Cardoso (1976) afirma que “Toda investigação supõe um projeto, um corpo teórico que lhe dá forma, orientação e significado, que é muito mais do que meramente ‘um quadro’ de referência teórico” (p. 86, grifos da autora).

Nesse processo, o conhecimento acumulado não pode ser desconsiderado. De acordo com Cardoso (1976), situar-se em relação ao conhecimento existente sobre o objeto investigado é essencial, pois "o conhecimento nunca parte do vazio, do total desconhecimento" (p. 86). O pesquisador deve reconhecer que o desenvolvimento teórico anterior é fundamental para a construção de uma nova teoria. Conforme nos indica Cardoso: "[...] o desenvolvimento do conjunto teórico anterior é condição para a novidade que o conjunto atual possa construir" (1976, p. 86).

Para abordar a questão da pesquisa em educação, as postulações de Azanha (2011) e Gatti (2012a, 2012b) são basilares para esta investigação, tendo em vista suas significativas contribuições sobre a temática. Mendonça, Oliveira e Leandro (2019) destacam que as análises desses autores sobre a construção científica em Educação no Brasil “[...] revelam o estado do campo, sua historicidade, características próprias e limitações” (Mendonça; Oliveira; Leandro, 2019, p. 2).

Gatti (2012a, 2012b) é uma referência para o entendimento da pesquisa em educação no Brasil. Suas análises fornecem um panorama abrangente da pesquisa educacional, destacando fragilidades teóricas e metodológicas. Azanha (2011), por sua vez, faz uma abordagem crítica em relação àquilo que ele considera ser o entrave da pesquisa educacional brasileira. Além disso, sua abordagem considera a investigação do cotidiano como crucial para a construção de uma ciência do homem, onde o tratamento teórico do material empírico é indispensável.

1.1 - UMA BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO SOBRE A PESQUISA EM EDUCAÇÃO NO BRASIL

A criação do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais (Inep) em 1937 é um marco importante para o desenvolvimento da pesquisa em educação no Brasil. Embora existam estudos esparsos em períodos anteriores, é com a fundação do Inep que se impulsiona o desenvolvimento de investigações mais sistemáticas sobre a educação (Gatti, 2012a). Segundo Gouveia (1971), a pesquisa educacional já era reconhecida para a formulação e o acompanhamento de políticas em educação por estadistas desde a época do império. No entanto, esse reconhecimento se concretiza com a fundação do Inep, idealizado para ter a pesquisa em educação como “fonte de esclarecimento para a administração da educação” (Gouveia, 1971, p.1), capaz de orientar a formulação de políticas públicas educacionais.

Entre 1955 e 1956, com a criação do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE) e dos Centros Regionais do Rio Grande do Sul, São Paulo, Minas Gerais, Bahia e Pernambuco, “[...] a construção do pensamento educacional brasileiro, através da pesquisa sistemática, encontrou um espaço específico de produção e formação e de estimulação” (Gatti, 2012a, p. 17). No final da década de 1960, com a implementação sistemática de programas de pós-graduação nas instituições de ensino superior brasileiras, o foco da produção se deslocou dos Centros para as universidades e houve uma aceleração significativa do desenvolvimento da pesquisa na área (Gatti, 2012a).

Esse movimento acontece no contexto do período ditatorial, instaurado a partir do golpe civil-militar de 1964. Diante de uma perspectiva de modernização da sociedade brasileira e do projeto de um Estado nacional forte, o “Brasil grande” ou o “Brasil potência”, o desenvolvimento científico e tecnológico foi definido como estratégico, levando assim, à valorização da pós-graduação (Saviani, 2008a). Embora visasse a “modernização integradora do país ao capitalismo de mercado, a pós-graduação se constituiu num espaço privilegiado para o incremento da produção científica” (Saviani, 2008a, p. 310). O foco da produção, no entanto, se voltou para questões de planejamento, custos, eficiências e técnicas e as tecnologias do ensino. Assim, “a política científica passa a ser definida num contexto de macroplanejamento, direcionando os esforços e financiamentos no conjunto da política desenvolvimentista, não fugindo a pesquisa educacional, em sua maior parte, desse cenário e desses interesses” (Gatti, 2012a, p. 19-20).

A Reforma Universitária de 1968 foi um marco para expansão dos programas de pós-graduação, gerando um aumento na produção de pesquisas e uma modificação na sua abrangência que, a partir de então, concentrou-se nas dissertações de mestrado e nas teses de doutorado (Campos; Fávero, 1994). Com a expansão do ensino superior e da pós-graduação e o movimento de consolidação dos cursos de mestrado e doutorado, há uma ampliação das temáticas de estudos e um aprimoramento metodológico, embora ainda com a predominância de enfoques tecnicistas (Gatti, 2012a).

No final da década de 1970 e início dos anos de 1980, diante de um descrédito em relação às soluções técnicas para os problemas de base da educação brasileira, o desenvolvimento das pesquisas em educação se enriqueceu com abordagens mais críticas (Gatti, 2012a).

Os trabalhos desenvolvidos no âmbito do mestrado e do doutorado na década de 1980 se tornaram a produção prioritária da pesquisa em educação, sendo majoritariamente fundamentados na teoria marxista. No entanto, segundo análise de Gatti (2012a), “Do ponto de vista metodológico, [...], é um período em que encontramos alguns problemas de base na construção das próprias pesquisas” (p. 22).

Na segunda metade dos anos 1980 e início dos anos 1990, além da intensa expansão da pós-graduação, há um aumento do número de docentes formados no exterior. Com o retorno desses docentes para o Brasil e para as universidades, novas abordagens e temáticas começaram a emergir na pesquisa educacional brasileira. “Concomitantemente a isso, alguns pesquisadores experientes alimentam a comunidade acadêmica com análises contundentes quanto à consistência e significado do que vem sendo produzido sob o rótulo de ‘pesquisa educacional’” (Gatti, 2001, p. 68, grifos da autora).

As análises sobre as pesquisas evidenciam problemas relacionados à produção das pesquisas, especialmente em relação à teoria e ao método. Para Gatti (2012a), embora as críticas a esses aspectos não tenham resolvido completamente a questão, impulsionaram trabalhos e ajudaram a fortalecer grupos de pesquisa de ponta. Como resultado, houve uma discrepância significativa na qualidade das produções em termos de embasamento teórico, utilização de procedimentos de coleta e análises de dados.

Gatti (2012a) destaca a dificuldade da pesquisa em educação em apresentar embasamentos teóricos sólidos e procedimentos consistentes. Ela observa uma tendência ao uso ingênuo de categorias teóricas de outras áreas, categorias que não conseguem abarcar a complexidade das questões educacionais e do contexto social. Para a autora, a captação da

estrutura dos fenômenos na sua concretude histórico social é um desafio teórico e metodológico para a pesquisa em educação (Gatti, 2012a).

1.2 – ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A PESQUISA EM EDUCAÇÃO

De acordo com Gatti (2012a), pensar a pesquisa como construção de conhecimento científico envolve elaborar “um conjunto estruturado de conhecimentos que nos permita compreender em profundidade aquilo que, à primeira vista, o mundo das coisas e dos homens nos revela nebulosamente ou sob uma aparência caótica” (Gatti, 2012a, p.10). Esse conhecimento deve superar fatos, desvendar processos e ampliar a compreensão da realidade, ultrapassando, com base em um referencial teórico, um entendimento imediato. (Gatti, 2012a). O conhecimento construído “pode até mesmo contrariar esse entendimento primeiro e negar as explicações óbvias a que chegamos com nossas observações superficiais e não sistemáticas” (Gatti, 2012a, p. 9).

A ciência existe com o propósito de conhecer a realidade (Gatti, 2006; Azanha, 2011), buscando aproximações da realidade com a contribuição do conhecimento teórico já sistematizado, que sejam consistentes e consequentes durante um determinado período, reconhecendo o caráter provisório do conhecimento científico, passível de revisão ou superação (Gatti, 1999, 2012a). Além do aspecto da provisoriedade daquilo que é produzido na ciência, Gatti (2012a) enfatiza a relação do conhecimento às condições e circunstâncias do seu processo de construção, onde o momento histórico, os contextos, as teorias, os métodos e as técnicas influenciam no resultado.

Sobre pesquisa, a partir de Gatti (2012a, 2012b), entende-se que é um cerco em torno de um problema, e é a partir da problemática que a investigação ganha sentido. A autora chama a atenção para o fato de que a enunciação e elucidação de problemas de forma clara e específica requer uma experiência e maturação em torno do objeto, compreendendo que os questionamentos surgem a partir de um conhecimento acumulado.

Os problemas de pesquisa não são questões de respostas imediatas e evidentes; eles envolvem esforço específico e metódico para que se chegue a uma resposta. Assim, parte-se para a pesquisa com “[...] problemas adequadamente formulados e dentro de certa perspectiva de análise” (Gatti, 2012a, p. 63). O processo de investigação requer escolhas por parte do pesquisador, incluindo a seleção de instrumentos adequados, a definição de trilhas a seguir e os

modos de agir nessas trilhas, além da criação de alternativas para lidar com eventuais surpresas e desenvolver estratégias eficazes para obter respostas significativas (Gatti, 2012a).

Diante de um problema de pesquisa, a seleção dos dados é crucial para produzir as respostas. Uma escolha criteriosa desses dados é essencial para o processo de construção de conhecimento no sentido de ampliar a compreensão do problema em questão (Gatti, 2012a). Conforme afirma Gatti (2012b), em qualquer postura epistêmica, ao nos voltarmos para a empiria, é possível observar apenas partes do real. Esse olhar, muitas vezes, é carregado de pré-conceitos e parcialidades, por isso a necessidade de ser conscientizado (Gatti, 2012b) para que seja possível extrapolar aquilo que é evidente, a aparência imediata da realidade. A perspectiva teórica conduz o processo da pesquisa, resultando em significados que podem variar conforme a base teórica do pesquisador.

Gatti (2012a) nos indica que as escolhas do processo de pesquisa estão intimamente relacionadas com o domínio que o pesquisador tem da sua área e de áreas transversais, além da cognição, intuição e imaginação investigativa, que não são gratuitas, são treinadas ao longo do tempo. Além disso, é crucial reconhecer que essas escolhas são influenciadas por um referencial teórico, como ressalta a autora:

O conhecimento obtido pela pesquisa é um conhecimento vinculado a critérios de escolha e interpretações de dados, qualquer que seja a natureza desses dados. Esses critérios têm a ver com a teoria que estamos trabalhando ao pesquisar e/ou com a maneira pela qual selecionamos os dados que observamos e as informações que trabalhamos e/ou com a lógica que empregamos em todo o desenvolvimento do trabalho. Esses critérios não são únicos nem universais e não há receita pronta para eles. Cada pesquisador com seu problema tem que criar seu referencial de segurança (Gatti, 2012a, p. 11).

No processo de pesquisa, não há neutralidade e os resultados obtidos refletem todo o caminho percorrido na investigação científica (Cardoso, 1976). Portanto, para a interpretação dos resultados, é necessário considerar todo o processo de desenvolvimento da pesquisa. Nessa perspectiva o pesquisador assume o lugar de um sujeito ativo no processo, tanto em relação à elaboração teórica quanto no que diz respeito à aplicação dessa teoria. Entendemos ser esse um movimento importante para a construção do conhecimento científico, uma vez que a mera adoção de procedimentos pré-estabelecidos, sem uma postura crítica, não atende ao requisito essencial para o desenvolvimento científico: o caráter inovador do conhecimento produzido (Cardoso, 1976). Uma postura crítica é um importante passo para a promoção do progresso e do crescimento intelectual na ciência.

A pesquisa, conforme Gatti (2012a) indica, não se trata de uma simples reprodução de regras fixas disponibilizadas em manuais. Em vez disso, ela é entendida como uma construção

social que ocorre através de um processo dinâmico e colaborativo entre pesquisadores iniciantes e experientes. Este movimento formativo e de interlocução envolve uma troca de conhecimentos que reflete os contextos sociais e culturais nos quais os pesquisadores estão inseridos. Gatti (2012a) enfatiza que “o método não é um roteiro fixo, é uma referência” (Gatti, 2012a, p. 69), sendo desenvolvido na prática, durante o movimento da pesquisa. Ainda assim, ele serve como uma orientação essencial para assegurar a consistência e a validade da pesquisa (Gatti, 2012a). A flexibilidade permitida e o ajuste aos contextos e eventualidades devem acontecer. No entanto, para garantir credibilidade aos dados, às análises e às interpretações, qualquer decisão metodológica tomada precisa ser bem fundamentada: “Os cuidados com a aproximação no campo, nas realidades sociais e educacionais, são aspectos essenciais à validação das análises e inferências (Gatti, 2021, p. 51).

Nesse sentido, a apropriação do método pelo pesquisador, juntamente com o conhecimento teórico sólido e a experiência, é fundamental. Isso permite que, ao longo do desenvolvimento do trabalho investigativo, considerando o dinamismo do método, o pesquisador encontre alternativas, novas saídas e soluções para a emergência e compreensão dos dados (Gatti, 2012a), visando garantir a consistência dos processos de investigação científica.

O pesquisador se constrói em um contexto influenciado por um conjunto de crenças, valores, atitudes e habilidades que influenciam sua percepção e o modo de tratar os fenômenos e próprio conhecimento. Nesse ambiente, a partir de traços específicos que vão se estabelecendo, há um modo próprio de tratar os problemas, os objetos e de abordar o real. Essa imersão nesse contexto estabelece uma base sólida, fundamental para o desenvolvimento das pesquisas. Gatti (2006) compreende a pesquisa como um trabalho de equipe, um “[...] trabalho colaborativo com ancoragem em redes de referência” (Gatti, 2006, p. 32). A autora ressalta que, “sem essa imersão, sem a existência de um corpo de tradição em pesquisa, o que se tem são imitações de regras sem vida, sem consistência, sem fôlego” (Gatti, 1999, p. 73).

Ao longo desse processo, as trocas proporcionadas e um sólido estofamento teórico possibilitam ao pesquisador utilizar sua intuição e imaginação no desenvolvimento da pesquisa. Não se trata de uma imaginação sonhadora, mas sim de uma imaginação impregnada pelo domínio de sua área de estudos, tanto no sentido de uma ampla cultura bibliográfica quanto no contato com problemas relativos à temática (Gatti, 1999). Trata-se de uma “imaginação não como ilusão que encanta, mas imaginação que constrói conhecimentos fundamentados com ilações pertinentes” (Gatti, 2021, p. 54).

Gatti (2012a) apresenta uma discussão em torno do método, indicando o significado que se adquire quando ele é estudado “de dentro”, no seu contexto de uso, a partir da análise de uma obra ou de uma pesquisa publicada, buscando compreender como se deu a criação do problema, a formulação de novas hipóteses e a interação com os interlocutores da pesquisa. Esse é um movimento que favorece a compreensão daquilo que ela caracteriza como a resolução criativa das dificuldades. Nesse sentido, a escrita de detalhados relatórios de pesquisa é imprescindível para a formação e a criatividade do pesquisador. De acordo com Gatti (2012a), em relação ao processo de pesquisa,

É importante, assim, não só o registro das regularidades, [...], mas também o registro dos eventos imprevistos, das surpresas, do inesperado, dos impasses e dos encaminhamentos e soluções adotados em campo, um registro dos equívocos eventualmente cometidos, das decisões que redundaram em problema, dos pré-conceitos do pesquisador. Também são úteis anotações das impressões sobre a influência pessoal do pesquisador nas entrevistas ou depoimentos, julgamentos que fez no processo de coleta, aborrecimentos etc. Tudo isso ajuda a autocrítica do próprio pesquisador, dos seus modos de agir, bem como permite definir os limites de validade das informações e conclusões. Abre-se com isso uma entrada para a compreensão da "não neutralidade", seus coloridos, suas constituições e possíveis vieses (Gatti, 2012a, p. 70, grifos da autora).

Azanha (2011), na mesma direção de Gatti (2012a, 2012b), também considera a experiência com outros pesquisadores crucial para a formação do pesquisador iniciante. No entanto, o autor adota uma postura crítica ao destacar os perigos dessa formação que se dá a partir de convivência institucionalizada por considerar que essas discussões possam perpetuar preconceitos em vez de fomentar um pensamento verdadeiramente crítico e independente. Conforme destaca o autor,

Não há roteiros seguros para a iniciação do futuro investigador científico, mas é inegável que a convivência institucionalizada com investigadores experimentados pode ser um caminho interessante. Porém, ao iniciante na investigação da educação em face da escassez de oportunidades institucionais, essa iniciação dependerá em parte da discussão de temas metodológicos ou epistemológicos, não obstante os riscos permanentes de que essa ideia possa ser uma oportunidade para inculcação dos "ídolos das tribos" (Azanha, 2011, p. 12, grifos do autor).

Azanha (2011) afirma que suas proposições não têm a intenção de apresentar verdades absolutas, valorizando a admissão e a estimulação de divergências em relação às suas proposições, consideradas por ele, como cruciais para o desenvolvimento da ciência. A partir de um diagnóstico crítico da pesquisa em educação no Brasil, o autor se propõe a tratar das fragilidades do campo de forma mais sistemática, abordando aspectos que travam o desenvolvimento da pesquisa educacional brasileira. Além disso, apresenta uma ideia de

pesquisa que ele considera não ser a única possível, mas uma opção para tratar das especificidades das ciências humanas, em especial, da pesquisa educacional, que é a partir do estudo da vida cotidiana.

1.3 – FRAGILIDADES DA PESQUISA EM EDUCAÇÃO NO BRASIL

O entrave da pesquisa educacional brasileira, conforme a revisão crítica realizada por Azanha (2011), está relacionado ao foco excessivo em resultados práticos e imediatos, com um menosprezo à teoria e uma valorização do papel instrumental da ciência. O autor expõe suas críticas a um outro aspecto, cujas análises se baseiam em abordagens abstratas e generalizações dos objetos de estudo, contribuindo ineficazmente para um aprofundamento das especificidades dos contextos pesquisados. Azanha (2011) argumenta que análises concretas presumem empiria e teoria. Na leitura de Moraes (1992) sobre as proposições do autor, nenhuma teoria pode prescindir de ideias abstratas, mas também nenhuma investigação empírica deve se limitar a configurar princípios gerais sem buscar explicações concretas (Azanha, 1990 *apud* Moraes, 1992).

1.3.1 – A crítica de Azanha ao praticismo na pesquisa em educação e à relação entre ciência e tecnologia

No diagnóstico realizado por Azanha (2011), o primeiro aspecto analisado e criticado é a concepção de que “[...] o valor da ciência está na sua capacidade de ser uma matriz geradora de tecnologia” (p. 13). Há um entendimento de que a pesquisa deve estar diretamente relacionada ao desenvolvimento científico, o que gera uma ânsia pela obtenção de resultados práticos e imediatos. Diante de inúmeras demandas educacionais, a urgência por tomadas de decisões no sentido mais prático, de acordo com Azanha (2011), torna compreensível que diferentes atores envolvidos com processos educacionais busquem assegurar a eficiência das suas decisões, fundamentando-se em pesquisas científicas.

Essa visão utilitarista da ciência e a ênfase das investigações científicas na área da educação em problemas práticos, entretanto, resultam na “[...] rarefação de significativos

esforços teóricos” (Azanha, 2011, p. 21). Segundo o autor, sob o pretexto de investigar problemas relativos a questões da prática, o desenvolvimento da pesquisa ocorre de forma reduzida, focando apenas na coleta e classificação de fatos. Azanha (2011) defende um equilíbrio entre a teoria e a empiria, argumentando que é por meio de um esforço teórico que se compreendem os dados da realidade. A busca por explicações concretas da realidade deve partir desse equilíbrio entre investigação empírica e a análise teórica, sob o risco de não se chegar a uma compreensão teórica aprofundada da complexidade das questões educacionais. De acordo com o autor,

[...] a ausência reiterada de esforços teóricos na análise da educação e, até mesmo um ostensivo desinteresse por eles, reduz extraordinariamente o alcance da investigação educacional, pois sem teorias a pesquisa empírica opera de modo desordenado, incidindo sobre fragmentos do processo educativo (Azanha, 2011, p. 21).

A perspectiva instrumental da ciência, segundo Azanha (2011), pode estar localizada no pensamento de Francis Bacon que associa ciência ao poder, enfatizando a posse do conhecimento científico como instrumento para previsão e eventual interferência sobre os fenômenos naturais. Azanha (2011) afirma que essa visão pode ser válida para uma ampla gama de conhecimentos. No entanto, “pretender a sua validade para todo o corpo da ciência constitui uma arbitrariedade epistemológica” (Azanha, 2011, p. 26). Ele questiona a universalidade dessa abordagem, indagando sob quais alegações os poderes de previsão e interferência podem ser estabelecidos como critérios universais para avaliar determinada área do saber. Outra falha, do ponto de vista de Azanha (2011), é que Bacon desconsiderou o histórico da ciência, onde não se encontram fundamentos para sustentar a “[...] tese de que a meta natural da ciência é produzir tecnologia” (p. 31).

Na educação, a consequência desse equívoco conceitual sobre a relação entre a ciência e tecnologia foi o fortalecimento de perspectivas tecnocráticas que buscam “substituir uma formação ancorada na cultura profissional dos professores por panaceias pedagógicas abstratas, mas alegadamente produzidas pelo que se supõem sejam conquistas definitivas da ciência” (Carvalho, 2010, pp. 86-87). O método ganha centralidade com essa perspectiva e a busca por procedimentos e técnicas adequadas ocupa um lugar de destaque. Azanha (2011) ressalta que “a própria questão da alfabetização, assunto de importância educacional e social geral, tem sido muitas vezes simplificada e reduzida a uma questão de inovação metodológica” (p. 39), cenário amplamente discutido por Mortatti (2019b).

1.3.2 – A pesquisa em educação e o abstracionismo pedagógico

A evolução social é regida por leis históricas bem estabelecidas. Com esse entendimento, Azanha (2011) argumenta que explicar um fato implica situá-lo no seu contexto histórico correspondente. Na leitura do autor, a escola brasileira ao ser estudada, tem sido desvinculada desses contextos, sendo investigada como se fosse uma “entidade abstrata” (Azanha, 2011, p. 45), levando a “uma alienação em relação às formas e ao contexto em que a educação se realiza como prática social concreta” (Carvalho, 2010, p. 87). As análises do autor indicam que esse tem sido um estilo de abordagem recorrente nas investigações educacionais, resultando em um congestionamento dos estudos acadêmicos em educação. Azanha (2011) utiliza a expressão "abstracionismo pedagógico" para denominar esse estilo de produção, caracterizado por uma

[...] veleidade de descrever, explicar ou compreender situações educacionais reais, desconsiderando as determinações específicas de sua concretude, para ater-se apenas a “princípios” ou “leis” gerais que na sua abrangência abstrata seriam, aparentemente, suficientes para dar conta das situações focalizadas (Azanha, 2011, p. 42).

Nas pesquisas em educação, a partir do entendimento de Azanha (2011), as particularidades e especificidades de cada contexto precisam ser descritas, explicadas ou compreendidas de forma mais densa, superando as superficialidades e generalizações dos fenômenos. O autor entende a necessidade de um esforço teórico para trazer à tona um entendimento mais aprofundado e contextualizado das realidades educacionais com análises que reflitam as condições e os desafios que são particulares a cada realidade. Esse movimento de uma compreensão mais precisa e significativa dos fenômenos estudados, a fim de superar as abstrações, significa reconhecer e incorporar as variáveis econômicas, sociais, locais, históricas e culturais que estão implicadas nos processos.

Ainda diante do “abstracionismo pedagógico”, Azanha (2011) entende que, neste tipo de investigação, as teorias disponíveis são utilizadas não mais do que para a realização de “[...] operações ‘formais’ de classificação de ‘fatos’ da realidade como se essas operações constituíssem explicações. Assim, a compreensão histórica acaba se resumindo na ‘aplicação’ de ‘referenciais’ a uma realidade, na verdade, desconhecida” (Azanha, 2011, p. 42, grifos do autor).

Ao trazer a crítica à questão do “abstracionismo pedagógico”, Azanha (2011) se propõe a denunciar o “[...] processo de deturpação ou escamoteamento do real pela via - ingênua ou

astuciosa - da discussão abstrata transvertida de discussão teórica” (Azanha, 2011, p. 43). Esse processo resulta em uma inadequada compreensão da realidade pela não exploração de aspectos essenciais no jogo das complexas relações sociais, dos contextos e das maneiras como os fenômenos, de fato, acontecem (Azanha, 1995 *apud* Carvalho, 2010). Em vez de buscar entender as características particulares da vida escolar, muitas vezes se recorre a uma tipologia estereotipada, que falha em identificar e capturar os sinais e indícios necessários para uma descrição esclarecedora dos recursos docentes e de suas práticas cotidianas (Carvalho, 2010).

A fim de ilustrar a questão do abstracionismo nas pesquisas, o autor enfoca o contexto de pesquisas que se voltam para tratar da qualidade educacional no ensino fundamental. A partir de sua leitura, explicações sobre o fenômeno, como má formação de professores, falta de condições de trabalho, falta de autonomia da escola, dentre outras, podem ser encontradas já em pesquisas realizadas nas décadas de 1930 e de 1960. De forma crítica, Azanha (2011) expõe que elencar esses fatores é pressupor uma determinada estagnação social. Por mais que algumas questões possam ainda ser atuais, é preciso que as investigações mostrem fatos que comprovem a veracidade das situações explicitadas no sentido de elucidar situações mais concretas. A crítica do autor incide sobre o fato de os estudos sobre a educação brasileira, salvo raras exceções, por não se dedicarem a cuidadosos estudos descritivos, serem incapazes de “captar as efetivas transformações que ocorreram nas últimas décadas” (Azanha, 2011, p. 45). Com o caráter vago das descrições, de acordo com ele,

[...] mascaramos aquilo que, de fato, é fundamental: o jogo das complexas relações sociais que ocorrem no processo institucional da educação. Muitas vezes, a descrição que fazemos desses objetos, em vez de revelar, obscurece o essencial. Não que por trás da realidade visível haja uma outra que não percebemos, mas porque somos incapazes de fazer incidir o esforço de descrição nos pontos de interesse (Azanha, 1995, p. 71 *apud* Carvalho, 2010, p. 91).

A partir de Azanha (2011), é possível compreender o valor da empiria, especialmente, da empiria da vida cotidiana, para os estudos educacionais no sentido de poder superar características universais do processo educativo. O autor entende que “[...] o plano da cotidianidade é o *locus* privilegiado onde ocorre toda diferenciação humana, *quaisquer que sejam os fatos diferenciadores e os modos pelos quais operem*” (Azanha, 2011, p. 65, grifos do autor). A superação das abstrações, no sentido de compreender os contextos e as formas como a educação de fato acontece, requer considerar as situações educacionais concretas, as miríades desses contextos e suas características específicas que as abstrações não conseguem captar. É nesse sentido que Azanha (2011), como alternativa à abstração das investigações científicas educacionais, propõe uma ideia de pesquisa que se debruce sobre os pequenos episódios para

compreender os tipos de relações implicadas naquele determinado contexto. Ele defende que, a partir de cuidadosas descrições, se possa entender “as práticas escolares e seus correlatos, objetivados em mentalidades, conflitos, discursos, procedimentos, hábitos, atitudes, regulamentações, resultados escolares” (Azanha, 1997, p. 72 *apud* Carvalho, 2010, p. 93).

1.4 - UMA IDEIA DE PESQUISA: A VIDA COTIDIANA COMO CAMINHO DA INVESTIGAÇÃO EM EDUCAÇÃO

A ideia de investigação proposta por Azanha (2011) considera se debruçar sobre o cotidiano, a partir dos preceitos de Agnes Heller e Henri Lefebvre. Para o autor, a vida cotidiana nas escolas é entendida como um caminho essencial para a compreensão da educação no Brasil. Azanha (2011) observa que os registros disponíveis são poucos e, em muitos casos, insuficientes para constituir um conhecimento sistemático sobre a educação de determinados períodos. Episódios aparentemente de menor valor são frequentemente negligenciados nos registros. O autor enfatiza a potência desses pequenos episódios e a importância de documentá-los, pois, sem registros, esses fatos acabam desaparecendo com o tempo. Documentar a vida cotidiana de forma que revele rotinas e hábitos é crucial para compreender como os indivíduos operam dentro de contextos específicos. Segundo Azanha (2011), a ignorância em relação à vida diária escolar representa uma lacuna no que diz respeito ao conhecimento sobre a educação escolar brasileira (Azanha, 2011). O autor ainda argumenta que

Precisamos ir além da simples sugestão de que a ignorância da vida cotidiana das escolas é uma falha, e argumentar no sentido de estabelecer a relevância do conhecimento da cotidianidade para o conhecimento do homem em geral, incluída naturalmente a educação. Em outras palavras, é preciso que elucidemos as razões do interesse que pode ter as ciências humanas e a filosofia o estudo dessa miríade de gestos, palavras, pequenos episódios, enfim desses fatos *sans prestige* que, no dizer de Lefebvre, constituem a própria substância do cotidiano (Azanha, 2011, p. 61, grifos do autor).

Ao discutir a relevância da vida cotidiana para o conhecimento do homem, Azanha (2011) destaca que esses pequenos episódios podem parecer insignificantes à primeira vista, no entanto, são essenciais para a compreensão de aspectos fundamentais da condição humana. O autor ressalta que “não há realidade humana desvinculada da realidade concreta de uma cotidianidade” (Azanha, 2011, p. 62), entendendo, assim, o cotidiano como possibilidade de

ponto de partida para a “fundação de uma ciência do homem” (p. 65). De acordo com Azanha (2011),

[...] os objetos que ocupam a região da cotidianidade humana (linguagem, relações, hábitos, rituais, gestos, usos, artefatos etc.) são potencialmente reveladores do ser do homem tanto individual como social. Nessa acepção, o plano da cotidianidade é o *locus* privilegiado onde ocorre toda diferenciação humana, *quaisquer que sejam os fatos diferenciadores e os modos pelos quais operem* (Azanha, 2011, p. 65, grifos do autor).

Apesar do potencial da vida cotidiana, Azanha (2011) enfatiza que a compreensão da realidade não se alcança apenas observando e registrando fatos isolados da vida diária. A “potencialidade reveladora dos objetos da cotidianidade precisa ser teoricamente ativada para que as possíveis revelações ocorram” (Azanha, 2011, p. 66). Não se chega ao conhecimento do cotidiano por meio de uma análise reducionista. Além disso, o autor entende que “[...] o estudo do cotidiano só será interessante se for possível partir dele para um esforço de constituição da ciência do homem” (Azanha, 2011, p. 73). Nesse sentido o autor ressalta que

No nosso modo de entender, a importância do estudo da vida cotidiana só pode ser mais fecundamente examinada se, ao mesmo tempo, focalizarmos a questão da possibilidade de acesso, a partir dela, ao social num sentido mais amplo. Sem isso, a importância da cotidianidade ficará teoricamente muito reduzida e, apenas eventualmente, a descrição da vida cotidiana terá algum valor científico para conhecimento do homem (Azanha, 2011, p. 72).

Tratando especificamente das dificuldades conceituais dos estudos do cotidiano, Azanha (2011) esclarece que as questões metodológicas são marginais, apesar de entender que o “como” fazer se configura como uma questão complexa. Ele destaca que “o problema da possibilidade de estudo científico da vida cotidiana é, no fundo, o da própria possibilidade de uma totalidade revelar-se por alguma de suas partes” (Azanha, 2011, p. 74). A vida cotidiana envolve uma multiplicidade de aspectos, elementos e episódios tornando impossível o seu registro total de forma empírica. A ideia de totalidade na cotidianidade “não é uma descoberta empírica aflorada espontaneamente da observação, mas fruto de uma operação conceitual, do exercício cognoscitivo de um ponto de vista” (Azanha, 2011, p. 75). Esse ponto de vista teórico, ainda de acordo com o autor, é capaz de estabelecer uma configuração coerente àquilo que, sem ele, seria desconexo e caótico.

A realidade não se obtém pela simples junção de aspectos isolados. Trata-se de uma perspectiva de totalidade onde o contexto e as complexas relações entre as partes são fundamentais para a compreensão do todo. No entanto, o grande desafio, é compreender essa realidade a partir dessa perspectiva. Para Azanha (2011), o acesso cognitivo à cotidianidade não

se trata de uma questão de método adequado, entendendo que os “[...] roteiros metodológicos são ilusórios a quem não definiu uma *perspectiva teórica* para o estudo da realidade” (p. 78, grifos do autor).

Azanha (2011), no mesmo entendimento de Gatti (2012a, 2012b), compreende que a palavra método, na investigação científica, “sugere a existência de procedimentos regulares para alcançar êxito” (Azanha, 2011, p. 79). No entanto, os dois autores reconhecem seus efeitos esterilizantes na criatividade do pesquisador, necessária à investigação científica na sua característica mais relevante que é “a criação de novas ideias (hipóteses, teorias, conceitos)” (Azanha, 2011, p. 79). A pesquisa, na perspectiva de Azanha (2011), é uma atividade essencialmente criadora, não havendo, portanto, regras adequadas ou métodos específicos para inventar ideias. Desta maneira, faz o seguinte destaque:

[...] a prática científica, em qualquer campo, abrange atividade como a proposição de problemas, a construção de teorias ou hipóteses, a formulação de conceitos, a observação, a invenção de instrumentos etc. No âmbito dessa variedade de tarefas há, evidentemente, um amplo espaço para a criatividade do cientista; por isso, seria uma simplificação falsificadora conceber a prática científica como um espaço onde as ações se reduzem sempre ao seguimento de regras” (Azanha, 2011, p. 183).

Azanha (2011) afirma que a investigação do cotidiano não deve se concentrar exclusivamente na discussão do método, pois a sua aplicação sistemática não é suficiente para revelar aspectos interessantes da vida humana. A questão central não é a de “como” ter acesso aos dados, mas sim a de “como partir deles para um conhecimento do homem” (Azanha, 2011, p. 106). Em qualquer projeto científico criativo, como é o caso da investigação da vida cotidiana, “o que se pretende é algo mais ambicioso, qual seja, o esclarecimento teórico das condições em que se torna possível transitar do conhecimento do *pequeno* para o conhecimento do *grande*” (Azanha, 2011, p.106, grifos do autor).

O caminho da identificação do universal no particular tem uma relação com a “perspicácia” do pesquisador (Azanha, 2011). Ser cientista não significa apenas adquirir um sistema conceitual, mas também um conjunto de hábitos, valores, experiências, relações com outros pesquisadores e um campo teórico. Azanha (2011), apoiado na compreensão de Merton (1964), destaca que somente um observador sensibilizado teoricamente consegue identificar o universal no particular (Merton, 1964 *apud* Azanha, 2011). Um fato aparentemente corriqueiro, pelos olhos desse “observador teoricamente sensibilizado”, pode ser reconhecido como o “[...] ponto de partida para o alcance de um conhecimento sobre uma realidade mais ampla e apenas entremostrada nele. Só para um *olho clínico*, um fato vem a ser estratégico” (Azanha, 2011, p. 154, grifos do autor). O destaque para as expressões “perspicácia”, “observador teoricamente

sensibilizado” e “olho clínico”, por parte de Azanha (2011), se dá devido à ênfase na questão da influência de uma subjetividade privilegiada no êxito de, ao menos, uma parte da investigação científica.

O observador teoricamente sensibilizado, segundo Azanha (2011), é capaz de captar as partes constitutivas do núcleo que revelam a totalidade da vida cotidiana, seja ela individual ou social. A interpretação teórica permite que um fato aparentemente corriqueiro se torne revelador das não-regularidades. Para tanto, é crucial selecionar cuidadosamente os procedimentos descritivos e explicativos adequados para a investigação da vida cotidiana, pois é a partir da descrição das partes desse todo, que é composto e, portanto, não separáveis, que se chega à compreensão da totalidade da vida cotidiana. No entanto, é relevante compreender que totalidade é um conceito-limite, onde teremos sempre totalizações parciais, (Azanha, 2011). De acordo com o autor,

[...] a vida cotidiana se compõe basicamente de ações individuais (sociais ou não), ações coletivas, relações sociais e objetivações físicas ou simbólicas (efeitos e condições da própria vida social). [...]. As próprias partes de que se compõe a totalidade da vida cotidiana estão em fluência e por isso mesmo em nenhum momento se pode concebê-la como algo estático e acabado (Azanha, 2011, p. 117).

A questão central no estudo da vida cotidiana e para qualquer saber empírico que busca validade universal ou um certo grau de generalidade é, a partir de uma perspectiva de que a partição do objeto de estudo é um meio para a apreensão cognitiva, pensar em critérios de divisão da realidade que assegurem mesmo no isolamento, que essas partes sejam potencialmente reveladoras dela como um todo da realidade global (Azanha, 2011). Esses critérios “[...] devem permitir discernir, dentre as partes componentes de uma totalidade, aquelas [...] aqueles que são reveladores” (Azanha, 2011, p. 121). Trata-se da ideia da existência de um “núcleo potencialmente revelador da totalidade da vida cotidiana” (Azanha, 2011, p. 125), identificado a partir de uma operação teórica.

O reconhecimento de um fragmento da vida cotidiana como decisivo para a apreensão da totalidade é proposto por Azanha (2011) através da noção de “fato social total” de Mauss (1974). Nessa compreensão, os fenômenos sociais totais revelam “[...] ao mesmo tempo e de uma só vez toda espécie de instituições: religiosas, jurídicas e morais; [...] econômicas, [...] os fenômenos estéticos [...] e os fenômenos morfológicos” (Mauss, 1974, p. 41 *apud* Azanha, 2011, p. 127). De acordo com o autor, Mauss (1974) realiza um estudo no qual descreve e analisa o “sistema de prestação total” que envolve o conjunto das práticas de dar, receber e retribuir para a sociedade. No entanto, o que à primeira vista era entendido como uma prática voluntária e individual, foi se mostrando, na verdade, como ações coletivas e de forte coerção

social. Com isso, Mauss (1974) consegue mostrar que, a partir de uma adequada descrição dos fatos sociais, é possível “[...] captar o significado e as inter-relações de um complexo muito mais amplo de práticas e instituições sociais de diversas categorias” (Azanha, 2011, p. 132).

A densidade das descrições nas pesquisas, nesse sentido, é crucial, conforme discutido por Azanha (2011) que coloca em debate a questão da superficialidade e da densidade, abordando a complexidade dessas demarcações qualificativas. O reconhecimento da densidade de uma descrição está atrelado ao seu propósito e à sua adequação para capturar diferenças significativas entre os objetos descritos. Uma descrição densa não apenas descreve um objeto, mas o situa em seu contexto específico de relações, possibilitando uma compreensão mais profunda de suas características distintivas. Isso é ilustrado por Carvalho (2010) ao tratar do livro didático enquanto um objeto, que só é compreendido na qualidade de livro didático a partir da compreensão das suas formas de utilização. Conforme ressalta o autor,

Essa qualidade implica a compreensão das formas em que é utilizado nas relações entre professores e alunos (o que sei das práticas alfabetizadoras por saber que os professores utilizavam uma cartilha qualquer? Quantas práticas são compatíveis com a adoção daquela mesma cartilha? Todos os professores que a adotam são igualmente ‘bons’ ou ‘ruins’? Fazem dela o mesmo uso? Têm as mesmas concepções acerca da criança, do conhecimento, como nos querem fazer crer certos estudos?). Ao fim e ao cabo, são essas as questões que realmente importam, pois voltam-se para a apreensão e a compreensão dos tipos de relação que constituem e marcam a ‘vida escolar’. E para as quais *permanecemos eternamente distraídos...* (Carvalho, 2010, p. 91, grifos do autor).

1.5 – ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Nesse capítulo, abordamos questões teóricas da pesquisa em educação, buscando primeiramente compreender a perspectiva de pesquisa que orienta todo o nosso mapeamento das pesquisas sobre alfabetização na contemporaneidade. Diante do problema de pesquisa teoricamente construído, entendendo que o conhecimento não parte de um desconhecimento, a seleção dos dados é crucial para que se encontre respostas adequadas. A partir de Azanha (2011) e Gatti (2012a, 2012b), entendemos a importância tanto do cuidado com o tratamento desses dados empíricos quanto da análise teórica desses dados no processo de compreensão da realidade.

O equilíbrio proposto por Azanha (2011) resulta das críticas ao praticismo exacerbado e ao abstracionismo pedagógico. Como alternativa a essas questões na pesquisa em educação,

o autor entende a investigação da vida cotidiana como uma possibilidade de acesso ao conhecimento do homem e como um caminho promissor para a captação de toda a complexidade envolvida, não apenas na vida escolar, mas nas relações humanas como um todo.

Ambos os autores destacam a importância de descrições detalhadas. Azanha (2011) enfatiza a necessidade de descrições densas para evitar o escamoteamento da realidade e garantir uma compreensão profunda dos fenômenos estudados. Descrições e análises densas são essenciais para capturar as nuances e particularidades dos contextos pesquisados.

A partir dos pressupostos de Azanha (2011) e Gatti (2012a, 2012b), entende-se a necessidade da integração entre teoria e empiria. Através de descrições densas e análises teóricas, a investigação pode revelar a complexidade da realidade escolar e de contextos mais abrangentes. A compreensão detalhada e contextualizada da vida cotidiana se apresenta como o caminho para o avanço do conhecimento na área da educação e para a formação da ciência do homem.

No Capítulo 2, buscando aprofundar a compreensão sobre o objeto de estudo dessa investigação – a pesquisa sobre alfabetização – exploraremos diferentes perspectivas sobre a alfabetização presentes no campo ao longo do tempo.

2 - ALFABETIZAÇÃO: QUE CONCEITO É ESSE?

Um conceito não é uma formação isolada, fossilizada, imutável, mas uma parte viva do processo intelectual, constantemente a serviço da comunicação, do entendimento e da solução de problemas.
Vigotski (1987)

Pensar um conceito à luz dessa perspectiva trazida por Vigotski (1987), na epígrafe deste capítulo, significa considerar que não se trata de algo estático, com significado fixo e universal. Os conceitos são situados em função de contextos econômico, social, político e epistemológico e podem passar por mudanças de acordo com a conjuntura vigente.

No âmbito deste capítulo, não pretendo fazer uma aprofundada apresentação histórica da alfabetização. No entanto, em se tratando de uma pesquisa que tem como objeto a pesquisa sobre alfabetização, é crucial compreender o que está intrínseco neste conceito, bem como os entendimentos a ele atribuídos ao longo do tempo e a partir dos diferentes contextos. Parto do pressuposto de que os conceitos são provisórios, de natureza mutável, estando diretamente relacionados às construções históricas, sociais e econômicas. Entendo ainda que esses contextos desempenham um papel determinante no fortalecimento de algumas concepções em detrimento de outras. Nesse sentido, seguindo uma perspectiva que concebe todo conceito como uma construção, temos a clareza de que a alfabetização é um conceito de definição polissêmica (Gontijo, 2019), permeado por diversas concepções que se situam em diferentes contextos.

Gontijo (2014) reforça essa ideia ao acentuar que

[...] a compreensão da alfabetização deve levar em conta, sobretudo, os contextos históricos e sociais em que ela ocorre e, desse modo, precisa ser concebida como prática social e cultural que se desenvolve de diferentes maneiras, em diferentes contextos, para atender a finalidades específicas dos grupos humanos que utilizam a leitura e a escrita para fins sociais, profissionais, entre outros (Gontijo, 2014, p. 14).

Ferreiro (2009) explora a evolução dos conceitos ao longo do tempo, trazendo à luz como, ao longo da história, diferentes compreensões dos atos de "ler" e "escrever" emergiram, sendo fundamentalmente moldadas por construções sociais. A autora destaca que, em cada época e contexto histórico, novos significados foram atribuídos a esses verbos, em interação com as dinâmicas sociais em curso.

Ainda de acordo com Ferreiro (2009), ao longo dos séculos, a leitura e a escrita foram consideradas atividades aprendidas como ofício e estavam intrinsecamente ligadas ao exercício

do poder. As contribuições da autora indicam que, em diferentes sociedades, onde surgiram "os sistemas primigênicos de escrita (China, Suméria, Egito, Meso-América e, muito provavelmente, também o vale do Indo), havia escribas que compunham um grupo de profissionais especializados [...]" (Ferreiro, 2009, p. 11).

Esse grupo de especialistas, dedicado a essas atividades, passava por treinamentos rigorosos. Conforme destacado pela autora, cada categoria de profissional possuía funções distintas: havia um grupo responsável por registrar a escrita, enquanto a tarefa de controlar o discurso era atribuída a outro conjunto, assim como a leitura, que era incumbência de outros profissionais. Nas palavras de Ferreiro, "aqueles que escreviam não eram autorizados a ler, e aqueles autorizados a ler não eram escribas" (2009, p. 11).

A abordagem histórica da leitura e da escrita delineada por Ferreiro (2009) evidencia que, nos primórdios, havia uma percepção de que se tratava da aquisição de uma técnica específica. Como a autora observa, tratava-se de uma "[...] técnica de traçado das letras, por um lado, e técnica da correta oralização do texto, por outro" (Ferreiro, 2009, p. 13).

A compreensão da prática de leitura e escrita, explicitada por Ferreiro (2009), aborda sobre uma época em que a atividade de leitura estava intrinsecamente ligada à sabedoria, em vez de estar relacionada à cidadania. A escrita, por sua vez, era reconhecida como um conhecimento especializado e profissional. Nota-se aqui uma contraposição com a concepção contemporânea da escrita, entendida como um direito universal e como forma de expressão individual, apontando, assim, para as transformações significativas que ocorreram ao longo da história.

Nesse contexto, Ferreiro (2009) evidencia a ausência de uma definição unívoca para os verbos "ler" e "escrever", entendendo-os "[...] como verbos que remetem a construções sociais, a atividades socialmente definidas" (p. 40). Com isso, a autora ressalta, uma relação da sociedade com a leitura e a escrita que nem sempre ocorreu da mesma forma, passando por modificações de acordo com o decorrer da história. Conforme afirma Ferreiro (2009), "Ler não teve nem terá o mesmo significado no século XII e no século XXI" (2009, p. 40).

No mesmo entendimento das considerações apresentadas por Gontijo (2019) e Ferreiro (2009) acerca da diversidade de significados relacionados à alfabetização, recorreremos às contribuições de Pérez (2008) na busca por uma compreensão das diversas perspectivas existentes ao longo da história. A autora se dedicou à tarefa de mapear as distintas concepções que permearam as políticas públicas e as práticas pedagógicas ao longo dos tempos. Seu trabalho apresenta uma trajetória de significados atribuídos à alfabetização nos diferentes contextos históricos, abrangendo desde a Antiguidade Clássica, atravessando a Idade Média e

a Modernidade, e chegando à contemporaneidade com a análise da concepção de "Alfabetização com Liberdade", que norteou a Década das Nações Unidas para a Alfabetização da Unesco (2003-2012).

Sobre a Antiguidade Clássica como marco dessa abordagem conceitual sobre questão da leitura e da escrita, Ribeiro (2013) justifica essa escolha de forma mais detalhada. O autor também se propõe a traçar um breve panorama das concepções e dos entendimentos relacionados à leitura e à escrita ao longo da história, estabelecendo conexões entre os fatores históricos e as maneiras pelas quais a alfabetização foi sendo significada. Ao trazer a Antiguidade Clássica como ponto de partida para explorar a questão dessa abordagem conceitual da alfabetização, Ribeiro (2013) recorre aos apontamentos de Lévi-Strauss (1981). Assim, o autor compreende que

[...] talvez um marco possível para pensarmos a ideia de alfabetização ou, melhor dizendo, do domínio da escrita seja a Antiguidade Clássica, momento no qual a escrita surge como modo de transcrição da fala, a fim de garantir o registro oficial de bens e produções (LÉVI-STRAUSS, 1981). Atendendo ao interesse de uma elite dominante, que vai tomar para si a responsabilidade de gestar a produção comum, a escrita será privilégio de poucos e, portanto, demarcará uma divisão entre os que trabalharão diretamente na produção e os que a administrarão, motivo pelo qual Lévi-Strauss (1981, p. 296) sublinha que “[...] o emprego da escrita para fins desinteressados com vista a extrair dela satisfações intelectuais e estéticas é um resultado secundário [...]”. Sua função inicial, conforme o autor, seria a dominação [...] (Ribeiro, 2013, pp. 1-2).

Pérez (2008), ao conduzir essa análise histórica dos significados atribuídos à alfabetização, também evidencia uma perspectiva que, desde os primórdios da história, estaria relacionada à noção de decodificação e codificação. De acordo com a autora, na Antiguidade Clássica, o ensino se dava por meio do diálogo entre mestre e aprendiz. A escrita, nesse caso, era entendida como um meio de registrar a fala, sendo um conhecimento de menor valor em comparação à leitura cujo objetivo era a conferência de registros. Assim, alinhando-se às contribuições de Ferreiro (2009), Pérez (2008) compartilha da compreensão de que, naquele período, o aprendizado da leitura e da escrita era compreendido como a aquisição de uma técnica.

A separação entre a leitura e a escrita na Antiguidade, bem como a relação de poder existente entre elas, pode ser verificada também a partir das contribuições de Roger Chartier (1998). O historiador francês, ao abordar a história do livro, indica que o próprio formato do “livro” - longa faixa de papiro ou pergaminho - não permitia que o autor escrevesse ao mesmo tempo que lia. Assim, ele tinha o papel de ditar suas reflexões para que um escriba pudesse fazer os registros.

Conforme descrito por Pérez (2008, p.180), o "[...] enfraquecimento do Império Romano, o declínio da civilização greco-romana e as sucessivas guerras e invasões dos povos com outras matrizes culturais" desencadearam uma série de eventos que resultaram na destruição de bibliotecas e quase no desaparecimento da escrita. Diante desse cenário, a cultura letrada enfrentou um declínio, tornando-se predominantemente associada às atividades da Igreja, por meio de registros e veiculação dos ensinamentos cristãos e preceitos eclesiásticos. Esse monopólio da Igreja levou à sacralização da escrita e a um movimento rigoroso de censura que influenciou a seleção das obras a serem transcritas e o teor dos textos produzidos. Tudo o que fosse considerado incompatível com os princípios cristãos deveria ser suprimido (Pérez, 2008).

Assim, de acordo com a autora, na era medieval, sob o monopólio da Igreja Católica e com a educação sob sua tutela, a prática intelectual se restringiu majoritariamente aos mosteiros. Foi nesse ambiente que a prática da leitura silenciosa foi introduzida, bem como a reprodução dos livros pelas ordens religiosas, que se especializaram na arte de copiar. Nesse contexto, o processo de aprendizagem da leitura estava principalmente centrado na memorização, em especial dos Salmos, onde o “[...] aprendiz oralizava e repetia inúmeras vezes; a oralização (e a memorização) era o ‘método’ utilizado para que o aprendiz associasse o sinal gráfico ao significado da escrita” (Pérez, 2008, p. 181, grifos da autora).

Anne-Marie Chartier (2011) ressalta a força da literatura religiosa nesse período, do fim do Império Romano à Idade Média, destacando algumas expressões que tiveram origem a partir dessa ideia: “quando se diz que alguém ‘é um salmista’, ‘lê seu salmo’, isso significa ‘aprender a ler’” (Chartier, A., 2011, p. 61, grifos da autora).

Com a invenção da imprensa, a cópia manuscrita deixou de ser o único meio de divulgação de textos escritos. A facilidade de reprodução gerou uma intensa propagação dos livros, transformando, assim, “[...] as condições de difusão e propagação do saber” (Pérez, 2008, p. 182). Com isso, houve uma desestabilização do “[...] poder-saber vigente, quebrando o monopólio político e intelectual da Igreja” (Pérez, 2008, p. 182).

Ainda de acordo com as contribuições de Pérez (2008), com a Reforma Protestante no início do século XVI, os ritos oralizados passaram a ser substituídos pela palavra impressa, com o intuito de disseminar a palavra de Deus por meio da escrita. Nesse contexto, um novo significado foi atribuído ao livro: “[...] que além de instrumento de propagação da fé transformou-se em mercadoria - objeto de desejo, consumo e lucro” (Pérez, 2008, p. 182). Isso ocorreu devido ao fato de a doutrina protestante trazer a ideia da salvação como uma responsabilidade individual, alcançada por meio da leitura da palavra de Deus.

As contribuições de Anne-Marie Chartier (2011) também reforçam o papel da leitura como disseminadora da doutrina no período da Reforma Protestante e, posteriormente, estratégia também utilizada pela Igreja Católica. O destaque destinado à leitura nesse cenário ocorreu porque, de acordo com a autora, o entendimento da Igreja era o de que, em tempos de conflitos religiosos, para a instrução cristã de fiéis, é importante que todos “[...]saibam ler literalmente as verdades da sua fé” (Chartier, A., 2011, p. 57).

Pérez (2008) enfatiza que o conceito de alfabetização não pode ser considerado de maneira isolada, uma vez que, para compreender plenamente o seu significado, é necessário entender os aspectos econômicos, culturais, políticos e sociais que permeiam determinada sociedade e época. Com base nos aspectos ressaltados, no contexto da Reforma Protestante, a leitura e a escrita passam a ter um novo sentido. De acordo com a autora, a compreensão era que: "ler é compreender os textos bíblicos e familiares; escrever é assinar o nome" (Pérez, 2008, p. 183).

Ainda no século XVI, a Contrarreforma surgiu como reação da Igreja Católica ao crescimento da doutrina protestante. Com isso, as questões de alfabetização foram muito incentivadas nesse período, pois as autoridades religiosas consideravam o processo de aprendizagem da leitura e da escrita importante para a evangelização e a catequese. No Brasil, com a Contrarreforma, a alfabetização estava relacionada diretamente com a catequese e com a conversão da população indígena. De acordo com Pérez (2008), por trezentos anos, o ensino ministrado em terras brasileiras esteve a cargo dos jesuítas, que implantaram um sistema dual fundado numa desigualdade estrutural. No entendimento da autora, à população indígena e aos filhos de colonos era oferecida uma educação básica elementar, que abrangia a aprendizagem da língua, fala, leitura e escrita, cálculos básicos, música e canto; aos homens da classe dominante, era ofertada uma educação média, de caráter literário e acadêmico, visando prepará-los para o ingresso na classe sacerdotal ou para a continuidade de seus estudos na Universidade de Coimbra.

A Reforma Pombalina, nos meados do século XVIII, resultou na desmontagem da estrutura e a organização do ensino que vinha sendo desenvolvido pelos jesuítas. Contudo, uma vez que os professores tinham sido formados nos seminários jesuítas, o modelo pedagógico implantado por eles acabou se perpetuando na ação dos professores que por eles foram formados.

Com a Revolução Francesa, de acordo com a perspectiva de Pérez (2008), considerando a consolidação do projeto hegemônico burguês, emergiu a defesa da educação pública e a ideia

de alfabetização universal. A universalização da educação passou a ser vista como uma condição para a conquista da cidadania. Segundo a autora,

Do ponto de vista formal, prevaleceu a formulação de que a alfabetização reside na capacidade do indivíduo ler, escrever e realizar operações matemáticas elementares; do ponto de vista político, a Revolução liberal-burguesa ampliou o conceito de alfabetização ao associá-lo à conquista da cidadania: o indivíduo alfabetizado é um indivíduo instruído, um cidadão capaz de cumprir seus deveres e lutar por seus direitos (Pérez, 2008, p. 187).

O surgimento e a consolidação do sistema capitalista na Europa nos séculos XVIII e XIX conferiram à alfabetização uma nova função social, conforme destacado por Pérez (2008). Ainda de acordo com a autora, o novo modelo de produção passou a exigir da classe trabalhadora um mínimo de instrução para que pudesse ter condição de atuar nas fábricas, operando máquinas e equipamentos. Naquele contexto, era preciso pensar em um ensino que buscasse atender a essa nova demanda. Assim, a alfabetização e a escola de massa passaram a ser entendidas como “condição básica do processo de modernização das sociedades ocidentais” (Pérez, 2008, p. 191).

No Brasil, como o processo de industrialização iniciou tardiamente, o desenvolvimento do processo de escolarização divergiu do modelo europeu. Conforme ressaltado por Pérez (2008), no período colonial, a ideia de uma escola de massa ainda não era considerada essencial. No referido período, o direito ao voto estava vinculado às propriedades e renda de cada indivíduo. Segundo as análises da autora, somente com a Constituição de 1891, a primeira promulgada no período republicano brasileiro, a discussão sobre a alfabetização ganhou destaque. A partir desse marco, a noção de cidadania sofreu modificações, pois passaram a ter direito de votar e ser votados “[...] todos os indivíduos do sexo masculino que possuíssem a capacidade de ler e escrever, mesmo que escrever significasse apenas assinar o nome -, alterou-se o status da cidadania vigente” (Pérez, 2008, p. 191).

O período da Proclamação da República, a partir das compreensões de Mortatti (2019b), pode ser entendido como um marco do surgimento da escola pública e laica. Visando atender aos ideais republicanos, a escola se tornou um espaço institucionalizado de formação das novas gerações. A universalização da educação surgiu como bandeira do “esclarecimento das massas iletradas”. Com isso, a leitura e a escrita passaram a ser entendidas como ferramentas privilegiadas de aquisição de conhecimento e imperativo da modernização. Em função dessa condição, as práticas de leitura e escrita passaram a ser ensinadas de forma organizada, sistemática, metódica e intencional.

Sobre esse período, Pérez (2008) evidencia o fato de a República Federativa do Brasil ter nascido na segunda metade do século XIX sob a influência dos ideais positivistas. De acordo com a autora, “A nova ordem política e econômica exigia um novo modelo de educação: uma educação de massa, que incluísse o maior número possível de pessoas, pois, para o positivismo, a educação era condição de evolução e garantia de liberdade do homem” (Pérez, 2008, p. 192).

Zaccur (2011) complementa essa ideia ao descrever um modelo de educação no período que, baseado em uma perspectiva de missão civilizadora, atribuía à educação o papel de formação e de regeneração das massas, visando a construção de uma nação moralmente forte. O entusiasmo pela educação naquele período e a disseminação da crença da salvação do país por meio da educação foram impulsionados pelo “[...] idealismo nacionalista e pedagógico de uns, somado ao oportunismo político de outros [...]” (Zaccur, 2011, p. 95).

No entanto, as contribuições de Pérez (2008) revelam que a tentativa de universalização da alfabetização sob o “ideário positivista de educação como *missão civilizadora*” (Pérez, 2008, p. 193, grifos da autora) não obteve sucesso. Do ponto de vista político, a taxa de alfabetização da população não aumentou significativamente e, em termos pedagógicos, o debate sobre a alfabetização se reduziu à questão dos métodos, instalando-se uma “querela dos métodos”. De acordo com a autora,

Na ‘querela dos métodos’ que se instalou, três posições se destacaram: a dos defensores do *método tradicional de soletração*, a de Silva Jardim, que defendia o *método analítico de palavração* e a dos professores e intelectuais paulistas, que defendiam o *método analítico de sentenciação*, como modelo ‘cientificamente verdadeiro’ de ensino da língua materna (Pérez, 2008, p. 193, grifos da autora).

No período em questão, a consolidação do sistema público de educação trouxe consigo a necessidade de implementar um processo de escolarização que pudesse oportunizar às crianças o domínio da leitura e da escrita. Diante dessa demanda, emergiu o debate sobre os métodos de alfabetização. Vale lembrar que essa “questão” perdurou por muito tempo. Como destaca Soares (2018), a disputa entre métodos se desenrolou como um movimento pendular ao longo de quase todo o século XX, perdurando até os anos de 1980. Basicamente, o final do século XIX e boa parte do século XX foram atravessados por essa disputa sobre o método de alfabetização mais eficaz.

No geral, a disputa ocorreu entre os métodos sintéticos, como o fônico e o silábico, que partem de unidades menores como letra, som e sílaba; e os métodos analíticos, como o da palavração, sentenciação e o global, que começam pelas unidades maiores, como palavras,

frases e textos. Como alternativa, algumas propostas se apresentaram como as abordagens analítico-sintéticas, também conhecidas como métodos mistos.

Araújo e Castro (2019) também entendem que nesse território de disputa que persistiu por muitos anos, a questão do acesso à leitura e à escrita continuou a ser um desafio. As autoras destacam que: “Chegou-se à *querela dos métodos* (Braslavsky, 1971¹, grifos do autor), sem que a solução fosse encontrada” (Araújo; Castro, 2019, p. 224).

Os estudos de Mortatti (2000, 2019a, 2021) também indicam que, a partir da segunda metade do século XIX, houve um movimento de permanências e rupturas em torno da questão dos métodos, que seria essa “querela”. De acordo com Mortatti (2021), ocorreu um tensionamento entre o “novo” e o “tradicional”, o “moderno” e o “antigo”, marcando o surgimento de novas tradições referentes à alfabetização. O que a autora ressalta, no entanto, é o fato de se tratar de um movimento de disputa pela hegemonia de projetos voltados para o ensino da leitura e da escrita, os quais apresentam relação direta com os projetos políticos e sociais emergentes de uma época. Nas palavras da autora, trata-se de um movimento que

[...] não é pendular, nem linear, nem é caracterizado pela mera repetição do passado, nem é determinado pelo acaso ou por um plano divino. Nele se articulam dialeticamente rupturas desejadas e permanências resilientes/resistentes em torno da questão dos métodos, como se a solução dos problemas da alfabetização detectados em cada momento dependesse/dependa apenas e exclusivamente de escolha, por critérios de eficiência e eficácia, entre um ou outro método, ou entre mistura eclética de técnicas e procedimentos previstos em ambos os tipos de métodos. Trata-se, no entanto, não de “dinâmica própria” de “objetos naturais”, mas de resultados de ações de sujeitos, que, como “intelectuais orgânicos” (GRAMSCI, 2001)², estabelecem a mediação entre teoria e prática, grupos/classes sociais em disputas por hegemonia relacionadas com situações de tensão, de conflito e de perturbação de equilíbrio de forças políticas e sociais (Mortatti, 2019b *apud* Mortatti, 2019a, p. 37).

Em 1932, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, marco do Movimento Escola Nova, colocou em evidência o aspecto político da educação, “[...] afirmando-a como um *direito* e tratando-a com uma questão social. A educação é um *direito* de todo cidadão, não um privilégio de classe [...]” (Pérez, 2008, p. 194, grifos da autora). Nesse contexto, a alfabetização também passou a ser concebida como um direito, e o foco das discussões se deslocou do âmbito metodológico para o plano político.

Com o advento do Estado Novo, houve um esvaziamento do sentido político da pedagogia da Escola Nova. O que prevaleceu no seu processo de implantação e disseminação

¹ BRASLAVSKY, B. P. de. **Problemas e métodos no ensino da leitura**. São Paulo: Melhoramentos; Edusp, 1971.

² GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. v. 2: **Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo**. Trad. C. N. Coutinho. 2. Ed. Civilização Brasileira; Rio de Janeiro, 2001.

foram os conteúdos teórico-metodológicos considerados neutros. Dessa forma, um discurso de base psicológica é incorporado à questão do envolvimento dos estudantes com seus processos de aprendizagem, que se baseia nos conceitos de maturidade e prontidão. Nesse sentido, a psicologia passou a desempenhar um papel importante na definição da organização do ensino, influenciando desde a formação das turmas até a estruturação do currículo. Foi assim que a “[...] pedagogia da Escola Nova foi gradativamente substituindo o sentido político da alfabetização como um direito, por um sentido psicológico de desenvolvimento de capacidades individuais” (Pérez, 2008, p. 194).

No período pós-Segunda Guerra Mundial, a criação da Organização das Nações Unidas (ONU) em 1945 se constituiu como um marco na luta pela paz e pela garantia dos direitos humanos. Nesse contexto, é fundada também a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), a agência das Nações Unidas que atua nas áreas de: Educação, Ciências Naturais, Ciências Humanas e Sociais, Cultura e Comunicação e Informação. A Unesco, desde a sua criação, destacou a alfabetização como um dos pontos centrais de suas atribuições, tornando a promoção da alfabetização como uma das pautas prioritárias (Brasil, 2003).

Recorrendo aos apontamentos de Gontijo (2014) para ampliar o entendimento sobre o contexto da época em relação à concepção de alfabetização, é possível perceber que, no período após a Segunda Guerra Mundial, mais especificamente no final da década de 1950, orientada pela ideia de educação fundamental e pela necessidade de universalização da alfabetização, a Unesco considerava alfabetizada a pessoa capaz de ler, escrever e compreender um enunciado simples e conciso relacionado às situações cotidianas. Assim, segundo a concepção da Unesco, “Promover a alfabetização, nesse período, significava então dar aos indivíduos a capacidade de decodificar e codificar a linguagem em forma escrita” (Brasil, 2003, p. 33).

No contexto do pós-Guerra, no cenário brasileiro, em consonância com o clima predominante da época, a Constituição de 1946 foi promulgada, consagrando os princípios liberais-democráticos e legitimando a garantia de direitos individuais inalienáveis e a liberdade para todos, cabendo ao Estado o compromisso de assegurá-los (Pérez, 2008). A educação passou a ser direito de todo cidadão brasileiro, com a previsão de recursos mínimos destinados à educação, buscando garantir o direito instituído.

Conforme ressaltado pela autora, do ponto de vista político, assegurar o direito à educação para todos emergiu como um dever estatal incontestável. No âmbito econômico, a universalização da alfabetização se tornou um desafio do pós-Guerra, considerada essencial para o período, juntamente com a questão do acesso à educação básica. A ampliação tão

ênfaticamente estava diretamente relacionada à compreensão de que a educação representava uma “[...] condição necessária ao desenvolvimento, pois o capitalismo moderno se apoia em técnicas que dependem cada vez mais do domínio da leitura, da escrita e das operações matemáticas elementares” (Pérez, 2008, p. 195).

Essa educação, concebida para o fortalecimento econômico e democrático, tornou evidente que as propostas de alfabetização também precisavam estar alinhadas com as demandas dessa sociedade em constante transformação. Assim, orientados pelos organismos internacionais, na década de 1960, governos e a Unesco passaram a adotar o conceito de “alfabetização funcional”. Essa reconfiguração de concepção rompe com a ideia de que a alfabetização se reduz ao ensino da leitura e da escrita, já que deixa de ter um fim em si mesma, devendo “preparar o homem para desempenhar um papel social, cívico e econômico na sociedade” (Gontijo, 2014, p. 19).

No entanto, além dessa perspectiva funcional da alfabetização, é crucial destacar o movimento brasileiro de educação popular que emergiu nos anos de 1960, com ênfase na alfabetização. Durante esse período, várias ações educativas e campanhas populares de alfabetização foram desenvolvidas por partidos políticos, sindicatos, estudantes e trabalhadores rurais. Essas iniciativas buscavam pensar em uma alfabetização para além do ensino de habilidades de leitura e escrita, enfatizando duas dimensões igualmente essenciais: a dimensão política e a dimensão cultural. Com isso, o aspecto metodológico da alfabetização é transferido para uma arena sociopolítica.

É nesse cenário que as ideias de Paulo Freire vão ganhando destaque. Elas se desenvolvem no âmbito dos movimentos de educação e cultura popular do período, mais especificamente no Movimento de Cultura Popular do Recife. É nessa experiência que se desenvolvem as práticas e as concepções que fundamentam sua proposta pedagógica. Como destaca Weffort (2023, p. 17), “[...] os vínculos do trabalho de Paulo Freire com a ascensão popular são bastante claros”, iniciando em 1962 seu movimento em Angicos, no Rio Grande do Norte.

É na cidade potiguar, com a experiência realizada em 1963, que Paulo Freire inaugura o conceito de alfabetização como um ato político em suas práticas alfabetizadoras. No entendimento de Pérez (2008), na proposta de Freire a alfabetização é concebida como: “[...] um ato político, voltado para a emancipação pessoal, para a conscientização política e para a ampliação da participação social do alfabetizando” (Pérez, 2008, p. 197). Além disso, a autora ressalta que: “Ao aliar a dimensão política à dimensão cultural, Paulo Freire introduz a prática

alfabetizadora em uma perspectiva crítica, que procura libertar e emancipar o oprimido da sua condição de opressão” (Pérez, 2008, p. 197).

Como destaca Gontijo (2014), diferente de uma perspectiva que pensa na adaptação do indivíduo ao modelo econômico e social vigente e da ideia de alfabetização funcional, o que Freire propõe se pauta na ideia da libertação do homem e na possibilidade de uma transformação social. Vale lembrar que em pouco tempo depois a ditadura civil-militar se instaura no país e Freire é exilado, escrevendo durante o exílio o seu primeiro livro: “Educação como prática de liberdade”.

2.1 – O “QUARTO MOMENTO DA ALFABETIZAÇÃO” OU A ALFABETIZAÇÃO NA CONTEMPORANEIDADE

O título desta seção está pautado na tese de Maria do Rosário do Longo Mortatti (2000, 2021). Tendo como referência a questão dos métodos de alfabetização, a autora propôs uma divisão da história da alfabetização escolar no Brasil em quatro momentos considerados como cruciais. Segundo Mortatti (2000, 2021), a partir da década de 1980, emerge um movimento político e pedagógico que passa a questionar a ineficiência da alfabetização, em especial, para as crianças das classes populares. Esta seção, portanto, concentra-se nesse período, intitulado pela autora como o “quarto momento da alfabetização”.

O destaque para esse período e uma análise mais profunda se fazem necessários, considerando o fato de ele ainda se encontrar em curso no Brasil (Mortatti, 2023). Além disso, por poder ser compreendido como um momento de produção de novos sentidos sobre o processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, estabelecendo uma nova tradição e elevando a alfabetização à condição de campo de conhecimento interdisciplinar por excelência (Mortatti, 2021).

Na obra “Os sentidos da alfabetização: São Paulo, 1876-1994”, Mortatti (2000, 2021) apresenta os resultados de uma pesquisa documental e bibliográfica extensa, cujo objeto de estudo é a história da alfabetização (escolar) no Brasil. De acordo com Soares (2021b), trata-se de um trabalho de extrema relevância para o campo da alfabetização, que deve ser reverenciado devido ao seu caráter inaugural no que se refere a produções voltadas para aspectos históricos. Segundo a autora, “[...] a história que nesta obra se reconstitui é a história dos métodos de

ensino de leitura e de escrita, que é, na verdade, a história dos sentidos que ao longo do tempo foram sendo atribuídos à alfabetização” (Soares, 2021b, p. 28).

Nesta obra, a abordagem da problemática da alfabetização ocorre numa perspectiva da exploração dos “[...] sentidos que lhe foram atribuídos em decorrência das tematizações, normatizações e concretizações produzidas [...] relativamente à *questão dos métodos* de ensino da leitura e da escrita na fase inicial da escolarização [...]” (Mortatti, 2021, p. 32, grifos da autora). A pesquisa abrange o período de 1876 a 1994, desde o período de estabelecimento do sistema de educação pública até o final do século XX quando o sistema público de educação foi reorganizado devido ao processo de redemocratização do país após o término da ditadura civil-militar (Mortatti, 2021).

Nessa abordagem histórica, considerando as características internas do objeto, Mortatti (2000, 2021) delimita quatro momentos que considera cruciais para o movimento histórico em torno da questão dos métodos de alfabetização. O “primeiro momento” (1876 a 1890) é caracterizado pela “metodização” do ensino da leitura, com uma disputa entre os métodos de marcha sintética (alfabético, fônico, silábico) e o “Método João de Deus”, centrado na palavração.

O “segundo momento” (1890 a meados da década de 1920) é marcado pela institucionalização do método analítico. Esse período é marcado por uma disputa fervorosa entre os métodos sintéticos utilizados até então, e o “novo” e “revolucionário” método analítico (Mortatti, 2021, grifos da autora).

O “terceiro momento” (meados da década de 1920 ao final da década de 1970), chamado de “Alfabetização sob medida”, tem como principal característica a hegemonia de uma perspectiva teórica que postula a necessidade de avaliação do nível de prontidão para a aquisição da leitura e escrita. Trata-se de um período marcado pela disputa entre partidários do método analítico e apoiadores do método misto (analítico-sintético). No entanto, o tom de combate não era mais tão acalorado como nos momentos anteriores, demonstrando uma gradual relativização da importância dos métodos.

Por fim, o “quarto momento”, que abrange a década de 1980 até os dias de hoje, destaca-se a “desmetodização da alfabetização”. Este período é considerado como aquele que apresenta uma “revolução conceitual”, uma quebra de paradigma para o campo da alfabetização, representando um marco em sua história. A partir desse período, surgem novos sentidos sobre o ensino da leitura e da escrita que, até então vinha sendo pensado como uma técnica.

As contribuições de Pérez (2008) sobre o campo da alfabetização na década de 1980 nos ajudam a compreender um pouco mais essa mudança paradigmática. Para a autora, o período é marcado por

[...] estudos e análises de processos e resultados e também por uma revisão metodológica e, de outro, difunde-se e consolida-se a concepção de alfabetização como um processo de construção do sujeito cognoscente. As atenções voltam-se para abordagens metodológicas mais flexíveis e diversificadas, centradas nas necessidades dos alunos. Questiona-se a eficácia de campanhas e movimentos de alfabetização massivos e defende-se a ideia de que a prática alfabetizadora deve estar vinculada às raízes culturais e ao contexto social dos aprendizes. Tal perspectiva incorporava a vertente comunicacional aos estudos sobre alfabetização, com ênfase em suas dimensões linguísticas e antropológicas (Pérez, 2008, pp. 197-198).

Vale ressaltar que todo esse contexto está situado em um cenário de redemocratização do país, com um processo gradativo de reabertura política do Brasil após o golpe civil-militar que instituiu o regime ditatorial em 1964. Com esse novo momento político, havia um clima favorável para as mudanças educacionais, já que se entendia que uma medida exclusivamente política não seria suficiente para as demandas colocadas para a época.

Saviani (2008b), ao analisar as teorias pedagógicas contra-hegemônicas na história da educação brasileira, ressalta esse clima propício da década de 1980 para a emergência de propostas pedagógicas que não apenas se apresentassem como alternativas à pedagogia oficial, mas que se contrapusessem a ela. O autor recupera alguns dos fatores que fizeram da época este momento privilegiado, destacando

O processo de abertura democrática; a ascensão às prefeituras e aos governos estaduais de candidatos pertencentes a partidos de oposição ao governo militar; a campanha reivindicando eleições diretas para presidente da República; a transição para um governo civil em nível federal; a organização e mobilização dos educadores; as conferências brasileiras de educação; a produção científica crítica desenvolvida nos programas de pós-graduação em educação; o incremento da circulação de ideias pedagógicas propiciado pela criação de novos veículos (Saviani, 2008b, p. 18).

Cabe salientar que, já no final da década de 1970, a expansão dos centros de pesquisa e dos cursos de pós-graduação em Educação, como destaca Mortatti (2000, 2021), impulsiona a sedimentação da alfabetização como objeto de estudo, bem como o crescimento das pesquisas acadêmicas. No contexto político e social da década de 1980, houve uma expansão significativa das pesquisas acadêmicas sobre alfabetização (Mortatti, 2017). Esse processo de expansão proporcionou um movimento que trouxe para as pesquisas em educação as seguintes contribuições:

Novas bases teórico-metodológicas advindas da: sociologia, filosofia e história (da educação) [...]; psicologia [...]; e linguística - sobretudo nas vertentes: psicolinguística

de base estruturalista-chomskyana, que investiga as relações entre fatores inatos, maturacionais e experienciais, e entre ontogênese e filogênese envolvidos na aquisição e processamento da língua escrita (*lecto-escritura*) entendida como sistema de representação; sociolinguística, que explica as diferenças dialetais como constitutivas da natureza sócio-histórica da língua; e da análise do discurso e teoria da enunciação, que explicam a linguagem como forma de interação mediadora e constitutiva das relações sociais e do conhecimento (Mortatti, 2021, p. 253).

De acordo com Mortatti (2017), durante esse período, muitas das ações e estudos originados nas universidades denunciavam os efeitos catastróficos da ditadura civil-militar que se instaurou no país que, também, afetaram a educação e a escola pública. Em um movimento contra a ideologia da classe dominante, segundo a autora, o papel da educação passou a ser pensado no sentido de transformação das estruturas sociais e superação das desigualdades entre as classes sociais. Nesse cenário, propostas em favor das classes populares começaram a ser pautadas nas escolas.

Assim, em decorrência das urgências políticas, sociais e culturais, ocorre também, nesse “quarto momento crucial” da história da alfabetização no Brasil, um questionamento sistemático e oficial do ensino da leitura e da escrita. Isso se tornou uma preocupação relevante, uma vez que nessa etapa de escolarização se concentrava a maioria da população brasileira das classes populares, que não alcançava sucesso na escola. Tendo em vista o contexto em questão, pelo menos três modelos teóricos foram adotados como modelo de explicação para os problemas da alfabetização no Brasil: o "construtivismo", o "interacionismo" e o "letramento" (Mortatti, 2010).

Conforme a interpretação de Mortatti (2021), esse “quarto momento crucial” se caracterizou inicialmente como um cenário de disputa entre os defensores dos métodos tradicionais e os apoiadores do construtivismo. Diante desse cenário de mudança política e da necessidade de repensar a escola, em busca de uma democratização do ensino, em especial considerando as camadas mais pobres da população, a pesquisa de Emília Ferreiro e seus colaboradores encontrou um contexto propício. As teorias elaboradas pela pesquisadora questionaram os modelos de ensino e aprendizagem vigentes, criticando severamente os métodos de alfabetização.

Mortatti (2010) destaca que esse modelo teórico resultante da perspectiva epistemológica construtivista em alfabetização se tornou hegemônico. No entendimento de Gontijo e Schwartz (2015), críticas já vinham sendo formuladas, entendendo que, se havia disputa entre métodos, era porque os posicionamentos eram divergentes. No entanto, diferentemente das postulações de Ferreiro, essas críticas não estavam fundamentadas em alguma base científica, mas, em vez disso, eram mais relacionadas a divergências

metodológicas. De acordo com as autoras, de certo modo, as teorizações de Ferreiro ganharam força no meio educacional e acadêmico, ganhando o reconhecimento de muitos por fazerem essa crítica aos métodos e por se apresentarem como resultado de pesquisa de base científica (Gontijo; Schwartz, 2015).

De fato, quando o construtivismo chegou ao Brasil, influenciando especialmente a alfabetização, foi considerado revolucionário. Diferentes autores do campo da alfabetização ressaltam a importância das pesquisas desenvolvidas por Emília Ferreiro. Na análise de Soares (2018), a década de 1980 se apresenta para a área da alfabetização como uma época de mudança paradigmática radical, considerando, em especial, as contribuições de Emília Ferreira e seu paradigma cognitivista.

Smolka (2012) destaca o caráter inovador das pesquisas de Ferreiro, que conseguiu revelar aspectos até então negligenciados na relação da criança com a linguagem escrita. Em consonância com as ideias de Mortatti, Smolka (2012) também aponta a questão da hegemonia, indicando que a perspectiva de Ferreiro passou a integrar o discurso oficial no Brasil. Contudo, a autora ressalta que, naquele mesmo período, em movimento simultâneo, outras pesquisas sobre a aquisição da linguagem escrita estavam sendo desenvolvidas em outros países, e nos convida a refletir sobre algumas questões cruciais:

Como e por que as constatações e as contestações de Ferreiro se legitimam e se convencionalizam neste momento? Pela validade, fidedignidade, rigor científico da pesquisa? (Os outros estudos não são válidos, científicos? Qual a concepção de cientificidade que qualifica uma pesquisa?) Pelo enfoque construtivista piagetiano que ganha a dimensão pedagógica e alcança a escola? (É este enfoque, no momento, o único, ou o mais adequado psicológica, pedagógica, política e socialmente? Por quê?) Pelo trabalho pioneiro de investigação do processo inicial de aquisição da escrita em crianças latino-americanas? O fato é que o trabalho de Ferreiro está tendo no Brasil, a maior repercussão (Smolka, 2012, p. 20).

Admite-se, no entanto, que essa perspectiva teórica que desafiou os paradigmas estabelecidos, questionando as concepções defendidas e praticadas até então, sobretudo aquelas que “[...] se baseavam tanto na centralidade do ensino e, em decorrência, dos métodos e cartilhas de alfabetização, quanto nos resultados dos testes de maturidade para o aprendizado da leitura e escrita” (Mortatti, 2010, p. 332).

Andrade (2011) também reconhece o caráter revolucionário das pesquisas de Ferreiro nos anos 1980, destacando que, antes da ampla divulgação dessas ideias com base em suas pesquisas, as discussões sobre alfabetização estavam centradas na questão dos métodos. Desse modo, as teorias de Emília Ferreiro, influenciadas pelo construtivismo, provocaram uma

mudança paradigmática significativa no campo da alfabetização. Na seção a seguir, exploraremos de forma mais aprofundada a perspectiva trazida por Ferreiro.

2.1.1 - A psicogênese da língua escrita: uma mudança paradigmática para o campo da alfabetização

Como já discutido anteriormente, até os anos 1980, a questão da alfabetização frequentemente se reduzia à discussão sobre métodos. Como observado por Ferreiro (2001), a questão central dessa polêmica girava em torno de uma disputa entre o método mais eficaz para o ensino da leitura e da escrita. Nenhuma das posições, no entanto, considerava os sujeitos aprendentes, ou seja, as crianças e os modos como elas pensam e como constroem suas interpretações. Foi a partir desse ponto que Ferreiro (2001) percebeu a necessidade de repensar a discussão a partir de uma outra perspectiva. Assumindo uma postura crítica ao enfoque dos métodos de alfabetização, ela trouxe a seguinte reflexão:

Se aceitarmos que a criança não é uma tábula rasa onde se inscrevem as letras e as palavras segundo determinado método; se aceitarmos que o “fácil” e o “difícil” não podem ser definidos a partir da perspectiva do adulto mas da de quem aprende; se aceitarmos que qualquer informação deve ser assimilada (e portanto transformada) para ser operante, então deveríamos também aceitar que os métodos (como sequência de passos ordenados para chegar a um fim) não oferecem mais do que sugestões, incitações, quando não, práticas rituais ou conjunto de proibições. O método não pode criar conhecimento (Ferreiro, 2001, p. 29).

As proposições de Ferreiro (2001) e Ferreiro e Teberosky (1985) colocam em discussão o modo como os métodos concebem a aprendizagem da leitura e da escrita. Do ponto de vista das autoras, não se trata de um movimento mecânico, onde se adquire uma técnica de decifração do texto. Elas fazem uma crítica ao modelo mecanicista, indicando a incapacidade desse modelo de favorecer o entendimento daquilo que se lê, concentrando-se apenas na repetição oral de sons, sílabas e palavras. Ferreiro e Teberosky (1985) enfatizam que, sem uma ênfase no aspecto da compreensão, a leitura e a escrita podem se tornar potenciais instrumentos de dominação.

Além dessa questão, ao se enfatizar o desenvolvimento de habilidades perceptivas relacionadas à língua, como reconhecimento de letras, palavras, sons, padrões e símbolos, desconsidera-se a competência linguística das crianças e suas capacidades cognitivas (Ferreiro e Teberosky, 1985). A partir da perspectiva proposta por Emília Ferreiro e seus colaboradores, “[...] passou-se a enfatizar a aprendizagem da *lectoescrita*, respeitando-se o processo de construção, por parte do alfabetizando-sujeito cognoscente, dos conhecimentos sobre a língua

escrita” (Mortatti, 2019a. p. 36). A criança que aprende, nesse caso, é concebida como um sujeito ativo do seu processo de construção da leitura e da escrita, que se dá a partir da interação com o objeto de conhecimento, nesse caso, a língua escrita.

Conforme destaca Soares (2021a), nessa perspectiva “[...] a criança passa a ser capaz de progressivamente (re)construir esse sistema de representação, interagindo com a língua escrita e seus usos e práticas sociais, isto é, interagindo com material ‘para ler, não com material artificialmente produzido para ‘aprender a ler’” (p. 39, grifos da autora). Nesse contexto, o cerne do processo de alfabetização se desloca do “como se ensina” para a compreensão de como a criança aprende a língua escrita. É um movimento, portanto, de desmetodização da alfabetização, entendendo que nesse processo não cabem os tradicionais métodos de ensino da leitura e escrita. Nas palavras de Mortatti:

Do ponto de vista do ‘construtivismo’, portanto, ‘alfabetização’ passou a designar a aquisição, por parte de crianças, da *lectoescrita*, ou seja, da leitura e da escrita, simultaneamente. Esse processo de aquisição/aprendizagem é entendido como predominantemente individual, resultante da interação do sujeito cognoscente como objeto de conhecimento (a língua escrita). Trata-se de uma mudança de paradigma, que gerou sério impasse entre o questionamento da possibilidade do ensino da leitura e de sua metodização e a ênfase no como a criança aprende a ler e a escrever, ou seja, como a criança se alfabetiza. Assim, pode ser considerado alfabetizado aquele que conseguiu compreender (construir para si o conhecimento) a base alfabética da língua escrita (no caso do português) (Mortatti, 2004, pp. 75-76, grifos da autora).

Emília Ferreiro se propôs a investigar a psicogênese da língua escrita, elucidando o papel de cada um dos diferentes envolvidos no processo educativo. Suas conclusões indicam que, se considerarmos o ponto de vista dos sujeitos que aprendem, o processo de alfabetização nada tem de mecânico (Ferreiro, 2001). As conclusões resultantes das investigações sobre o conhecimento da evolução psicogenética da aquisição da língua escrita são apresentadas como uma “revolução conceitual” em relação às concepções tradicionais sobre alfabetização (Mortatti, 2021).

Garcia (2019) destaca a denúncia que Ferreiro faz com relação à centralidade do ponto de vista adultocêntrico no processo de aprendizagem. Quando Ferreiro e Teberosky (1985) se propõem a investigar a apropriação da linguagem escrita a partir do ponto de vista da criança, fazem esse deslocamento, acreditando que a criança é sujeito do seu conhecimento e participa ativamente desse processo, entendido como uma construção. O que se é colocado em evidência são os aspectos positivos do conhecimento. De acordo com Garcia, com esse posicionamento, as autoras acreditam e seguem defendendo que

[...] a criança constrói permanentemente conhecimentos sobre o mundo em que vive e sobre si mesma em sua relação com o mundo, com os outros e consigo mesma; está recomendando que se desloque do professor que ensina, e, portanto, de métodos e técnicas de ensino, para o aluno que aprende, e, logo, para o processo de construção de conhecimentos, no caso, conhecimentos sobre a escrita (Garcia, 2019, p. 42).

No movimento da pesquisa, Ferreiro (2001) compreendeu que a criança, durante o seu processo de alfabetização, “[...] se coloca problemas, constrói sistemas interpretativos, pensa, raciocina, inventa, buscando compreender esse objeto social particularmente complexo que é a escrita, tal como ela existe na sociedade” (p. 7).

As escritas espontâneas das crianças, aquelas que não são resultados de cópias ou de qualquer outro tipo de influência externa, apresentam-se como bons indicadores dessas explorações realizadas no processo de compreensão da natureza da escrita. As crianças vão revelando seus conhecimentos já construídos, mesmo que esses não sejam aqueles socialmente válidos.

No entendimento de Ferreiro (2001), são as postulações e indagações que as crianças colocam durante o processo de aprendizagem que fornecem pistas sobre as intervenções necessárias e adequadas para cada situação e sujeito, considerando a natureza do processo real de aprendizagem. Para ela, “[...] reduzir esta intervenção ao que tradicionalmente denominou-se ‘o método utilizado’ é limitar demais nossa indagação” (Ferreiro, 2001, p. 30).

Ferreiro (2001) descreve de forma sucinta as hipóteses que as crianças formulam nesse processo, ao qual ela se refere como uma evolução psicogenética da escrita, entendida como um processo ativo e pessoal de elaboração cognitiva. Assim, de um ponto de vista construtivo, esse processo psicogenético da língua escrita é explicado por meio da evolução de conceitualizações do alfabetizando sobre a escrita ao longo de três grandes períodos, nos quais são apresentados alguns subníveis representados pelas etapas pré-silábica, silábica, silábico-alfabética e alfabética.

O primeiro período aborda a distinção entre o modo de representação icônica (imagem) e não-icônica (letras, números, sinais). Quando uma criança se utiliza de uma representação icônica, ela compreende que escrever é o mesmo que desenhar. Ao começar a escrever, indo além do desenho, já está fora do icônico, já que as formas dos grafismos não reproduzem a forma do objeto.

O segundo período trata da construção de formas de diferenciação e do controle progressivo das variações sobre o eixo qualitativo (variação da quantidade de letras) e o eixo quantitativo (variação do repertório de letras; variação da posição das letras). Nesse momento, a criança começa a perceber a necessidade de diferenciações entre as escritas produzidas,

compreendendo que, para escrever coisas diferentes, são necessárias letras ou outros grafismos distintos.

Nesses dois períodos, que configuram a fase pré-silábica, “[...] o escrito não está regulado por diferenças e semelhanças entre os significantes sonoros. É a atenção às propriedades sonoras do significante que marca o ingresso no terceiro grande período desta evolução” (Ferreiro, 2001, p. 24).

O terceiro período corresponde à fase da fonetização da escrita, onde surgem as atribuições de sonorização que se iniciam no período silábico e culminam na fase alfabética. Sobre esse terceiro período, Ferreiro (2001) destaca:

A criança começa por descobrir que as partes da escrita (suas letras) podem corresponder a outras tantas partes da palavra escrita (suas sílabas). Sobre o eixo quantitativo, isto se exprime na descoberta de que a quantidade de letras com que se vai escrever uma palavra pode ter correspondência com a quantidade de partes que se reconhece a emissão oral. [...]. Inicia-se assim o período silábico que evolui até chegar a uma exigência rigorosa: uma sílaba por letra, sem omitir sílabas e sem repetir letras. [...]. No mesmo período - embora não necessariamente ao mesmo tempo - as letras podem começar a adquirir valores sonoros (silábicos) relativamente estáveis [...] (Ferreiro, 2001, p. 25).

Ainda no terceiro período, a fase silábico-alfabética marca a transição entre as hipóteses silábica e alfabética. Quando a criança, ainda no período silábico, percebe que letras semelhantes são usadas para diferentes partes sonoras, ela enfrenta um conflito, percebendo que não é mais possível atribuir uma sílaba a cada letra. Ferreiro destaca que esses conflitos são fundamentais, pois:

[...] vão desestabilizando progressivamente a hipótese silábica, até que a criança tem coragem suficiente para se comprometer em seu novo processo de construção. Quando a criança descobre que a sílaba não pode ser considerada como unidade, mas que ela é, por sua vez, reanalisável em elementos menores, ingressa no último passo da compreensão do sistema socialmente estabelecido. E, a partir daí, descobre novos problemas: pelo lado quantitativo, se não basta uma letra por sílaba, também não pode estabelecer nenhuma regularidade duplicando a quantidade de letras por sílaba (já que há sílabas que se escrevem com uma, duas, três ou mais letras); pelo lado qualitativo, enfrentará os problemas ortográficos (a identidade de som não garante a identidade de letras, nem a identidade de letras a de sons) (Ferreiro, 2001, p. 27).

Na perspectiva de Ferreiro (2001), é a partir da interação com diferentes tipos de material escrito que a criança vai reformulando suas hipóteses e construindo seu conhecimento sobre a escrita. Com isso, os suportes textuais ganham destaque e passam a ser entendidos como materiais indispensáveis no cotidiano das crianças. Lacerda (2019), ao propor uma reflexão sobre a relação do espaço com a alfabetização, ressalta que as contribuições de Ferreiro também resultaram em uma modificação dos espaços escolares. Sem se propor a fazer uma análise de

como o uso desse tipo de material vem sendo feito, a autora destaca que, a partir das concepções de Ferreiro, os gêneros textuais adentraram às escolas e passaram a fazer parte das práticas das professoras alfabetizadoras:

[...] anteriormente delimitada pelas palavras artificialmente projetada em textos acartilhados, a alfabetização foi, finalmente, tomada por aquilo que justifica sua existência: o texto. Começaram a aparecer na escola, então, poemas, parlendas, embalagens industrializadas, receitas, adivinhas, fábulas, listas e tantos outros textos cuja variedade só poderia ser comparada a diversidade de vida (Lacerda, 2019, p. 118).

Os estudos de Ferreiro e Teberosky (1985) indicam que a descoberta do princípio alfabético resulta de um processo de reflexão sobre as palavras, a partir das interações das crianças com materiais escritos. Gontijo (2014) oferece uma visão mais crítica ao sugerir que as postulações das autoras atribuem pouca importância às relações de ensino, presumindo que as crianças constroem essas relações através da vivência com a leitura e a escrita.

Sobre as contribuições de Ferreiro e Teberosky (1985), outra questão que não pode ser desconsiderada é a maneira como essas postulações foram traduzidas nas práticas das professoras e nos espaços de formação. Garcia (2019) ressalta esse fenômeno. Segundo a autora, em uma concepção em que a criança é entendida como sujeito do conhecimento, podemos concluir que todos os homens devem ser entendidos como produtores de conhecimento. No entanto, Garcia (2019) entende que esta afirmação de Ferreiro é negada em espaços de formação de professoras, nos quais elas

[...] são adestradas a identificar em que fase está a criança, aprender exercícios de passar de uma fase para a fase seguinte, a seguir “o método” como Bíblia. Mais uma vez a professora tutelada, mais uma vez a professora desqualificada em seu saber, mais uma vez a professora castrada em sua capacidade de pensar e criar. É inevitável que a professora que não é reconhecida como sujeito do conhecimento não reconheça a criança como capaz de construir conhecimento sobre a escrita (Garcia, 2019, p. 43, grifos da autora).

Assim, as contribuições de Emília Ferreiro trouxeram uma nova perspectiva para o campo da alfabetização, focando na construção do conhecimento pela criança e na importância de suas interações com o objeto de conhecimento - a língua escrita. A partir do construtivismo, houve uma mudança significativa no entendimento do como as crianças constroem o conhecimento em relação à leitura e à escrita, o que levou a transformações nas práticas educacionais, influenciando políticas públicas de alfabetização e programas de formação de professores.

Entretanto, nessa perspectiva que aborda construção do conhecimento a partir da interação entre o indivíduo e o meio, essa construção é independente das relações de ensino e

do contexto sociocultural no qual a criança está inserida. Na próxima seção, exploraremos uma perspectiva que, diferentemente do construtivismo, reconhece a influência das interações sociais, abordando a alfabetização como meio de comunicação e interação com o outro.

2.1.2 - Alfabetização sob a perspectiva interacionista

A hegemonia do construtivismo na alfabetização a partir da década de 1980 é inegável, conforme discutido anteriormente. No entanto, a partir das contribuições de Smolka (2012) e Mortatti (2004), entendemos que, apesar da predominância dessa concepção, outras pesquisas e estudos que tratavam da aquisição da linguagem escrita também foram desenvolvidos naquele mesmo período. Mortatti (2000, 2004, 2021) aborda o destaque que os estudos fundamentados no interacionismo linguístico e na psicologia soviética ganharam destaque no Brasil, com ênfase nos trabalhos de Ana Luiza Smolka (2012) e João Wanderley Geraldi (2011a, 2013).

Esses estudos emergiram em um momento de busca por um país mais justo e por uma sociedade mais democrática, após um período de vozes silenciadas. Como contextualiza Mortatti (2017):

Contra a ideologia da classe dominante, eram discutidas e elaboradas formas de compreensão do papel da educação, não de reprodução, mas de transformação de estruturas sociais injustas e superação das desigualdades entre classes sociais no sistema capitalista. E, articuladamente, foram sendo elaboradas propostas de ação no âmbito da escola pública, em favor do ensino-aprendizagem dos alunos das classes populares. Buscavam-se propostas elaboradas por pessoas “reais” com “vontade concreta” visando à transformação da consciência política contra a ideologia da classe dominante [...] (Mortatti, 2017, p. 184, grifos da autora).

Smolka (2012) chama a atenção para o fato de que “[...]é preciso conceber e conhecer formas de alfabetização condizentes com o momento histórico em que vivemos para operar transformações [...]” (p. 155). Nesse entendimento, temos as postulações de Geraldi (2011a, 2023), que, considerando o cenário da época, buscou caminhos distintos daqueles que orientavam o fazer pedagógico durante o período da ditadura, especificamente no que diz respeito ao ensino da língua materna. Em um período em que muitas vozes foram cerceadas, Geraldi (2011a, 2023) assumiu um posicionamento político em defesa de uma educação transformadora da sociedade (Freire, 2023). Para ele, havia uma urgência de resgatar as histórias dos sujeitos, para que pudessem se reconhecer como sujeitos no mundo. Mortatti reforça que: “[...] era, então, chegado o momento de lutar por condições objetivas em que

conquistassem voz os excluídos da participação na produção e usufruto de bens materiais e culturais” (Mortatti, 2017, p. 184).

Mortatti (2017) argumenta que os estudos de Smolka (2012) e Geraldi (2011a, 2013) representaram essa nova postura política, destacando a insuficiência tanto da tradição anterior quanto do construtivismo em termos de dimensões políticas e pedagógicas. Assim, as propostas dos autores se “[...] configuraram e ainda se configuram como propostas contra-hegemônicas em relação às políticas educacionais questionadas na década de 1980, assim como em relação ao construtivismo” (Mortatti, 2016, p. 2275). No entendimento de Mortatti, tendo como base os fundamentos do interacionismo linguístico, a alfabetização

[...] designa o processo de *ensino-aprendizagem* da leitura e da escrita entendidas como atividades linguísticas, ou seja, quando se ensina e se aprende a ler e escrever, já se está lendo e produzindo textos escritos, e essas atividades dependem diretamente das “relações de ensino” que ocorrem na escola, especialmente entre professor e alunos. Ainda desse ponto de vista, portanto, a palavra “alfabetizado” designa o estado ou condição daquele indivíduo que sabe ler e produzir *textos*, com finalidades que extrapolam a situação escolar e remetem às práticas sociais de leitura e escrita, algo próximo à leitura e à escrita do mundo. (Mortatti, 2004, p. 76, grifos da autora)

O interacionismo linguístico, de acordo com Mortatti (2017), pode ser considerado como uma “outra” revolução conceitual. Isso ocorre porque, a partir desse modelo epistemológico, acontece o deslocamento do “[...] eixo das discussões de *como a criança aprende para por que, para que, quem, para quem, quando, onde, o que e como ensinar e aprender em relação à linguagem escrita na fase inicial de escolarização de crianças*” (p. 190, grifos da autora).

No âmbito da perspectiva do interacionismo linguístico, Mortatti (2021) considera os escritos de Geraldi (2011a, 2013) como emblemáticos no que se refere ao ensino de língua materna, incluindo o ensino inicial da leitura e da escrita. Tendo em vista a situação do fracasso escolar no país e o processo de redemocratização, o autor propôs um redimensionamento no ensino de língua materna no Brasil, apontando a necessidade de conciliação entre pressupostos teóricos, procedimentos metodológicos e a ênfase na opção política do professor (Mortatti, 2021).

Tratando mais especificamente da questão da alfabetização, as postulações de Smolka (2012), embasadas na mesma concepção de linguagem como forma de interação, também podem ser entendidas, de acordo com a análise de Mortatti (2017), como parte dessa “outra” revolução conceitual que a própria autora apresenta. Goulart e Santos (2017) também destacam o pioneirismo de Smolka (2012) ao conceber a alfabetização como processo discursivo. Trata-se de uma proposta onde três pontos principais se articulam: “os modos de participação das

crianças na cultura; os diversos modos de apropriação da forma escrita de linguagem pelas crianças; as relações de ensino” (Smolka, 2012, p. 13).

Em Amâncio e Cardoso (2017), ao tratarem do desenvolvimento da criança e da apropriação da escrita, também podemos compreender o texto de Smolka como precursor, já que, no entendimento das autoras, Smolka (2012) é a primeira a trazer as contribuições da psicologia soviética, em especial, os trabalhos de Vigotski. Com isso, a autora trata a questão da construção do conhecimento a partir da perspectiva histórico-cultural de desenvolvimento, que pressupõe a natureza social do desenvolvimento.

Mortatti (2017) considera que a tese postulada por Smolka tem um caráter fundador e inaugural no que se refere à alfabetização, na medida em que explicita um caráter de “[...] ‘confronto’ contra-ideológico e contra-hegemônico em relação ao construtivismo piagetiano/ferreiriano e a concepções anteriores de alfabetização” (Mortatti, 2017, p. 191, grifos da autora). A autora atribui esse pioneirismo ao fato de se tratar da elaboração de

[...] um novo campo teórico/epistemológico, produzido na intersecção de “Psicologia Dialética”, Teoria da Enunciação, Análise do Discurso. E em sentido divergente do construtivismo, as implicações pedagógicas da proposta de Smolka se fundam na compreensão de que *não há aprendizagem sem ensino e que alfabetizar é ensinar a ler e produzir textos* (Mortatti, 2017, p. 193, grifos da autora).

Nesse sentido, é relevante ressaltar, conforme destacado por Mortatti (2023), que o uso do substantivo composto “ensino-aprendizagem” trazido por Geraldi (2011a *apud* Mortatti, 2023), decorre da compreensão de que, na perspectiva do interacionismo linguístico, esses conceitos estão intrinsecamente interligados. Isso reflete o entendimento de que o processo de ensino escolar tem como objetivo a aprendizagem, a qual, por sua vez, depende do ensino.

Sobre Geraldi (2011a), é importante destacar que o autor coloca em evidência a relação intrínseca existente entre toda e qualquer metodologia de ensino e o posicionamento político, ou seja, o modo como se compreende e se interpreta a realidade. Isso significa que: “[...] os conteúdos ensinados, o enfoque que se dá a eles, as estratégias de trabalho com os alunos, a bibliografia utilizada, o sistema de avaliação, o relacionamento com os alunos, tudo corresponderá, nas nossas atividades concretas de sala de aula, ao caminho por que optamos” (Geraldi, 2011, p. 40).

Diante do contexto apresentado, o autor ressalta, ao se pensar o ensino, a importância de se fazer sempre os seguintes questionamentos: “para que ensinamos o que ensinamos?” e “para que as crianças aprendem o que aprendem?”, entendendo que qualquer proposta de ensino é um gesto político. Para Geraldi (2011a), as respostas a essas perguntas são fundamentais, apresentando-se como diretrizes básicas. Ainda de acordo com o autor, no caso do ensino da

língua materna, essa reflexão sobre o “para quê” envolve tanto uma concepção de linguagem quanto a ideia que se tem de educação, orientando toda a atuação do professor em sala de aula.

Esse posicionamento político e esse movimento reflexivo de pensar sobre os caminhos pedagógicos, considerando o tipo de educação que se defende também são trazidos por Smolka (2012). Para a autora, ao se conceber o ensino da escrita como uma mera técnica, resulta em atividades sem consciência, desvinculadas da *práxis* e carentes de sentido. Esse é um posicionamento que serve e funciona para um sistema de reprodução cultural e de produção em massa, fazendo da escrita um instrumento de seleção, dominação e alienação.

Nos pressupostos defendidos por Geraldi (2011a) e Smolka (2012), a linguagem é entendida como uma forma de interação, como “[...] lugar de constituição de relações sociais, onde os falantes se tornam sujeitos” (Geraldi, 2011, p. 41). De acordo com essa compreensão, por meio da linguagem, “[...] o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria levar a cabo, a não ser falando; com ela o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não preexistiam à fala” (Geraldi, 2011, p. 41).

Essa perspectiva passa a conceber a língua não mais como um código fechado, que estabelece sempre uma mesma relação signo-significado. Nessa compreensão, passa a se admitir uma maleabilidade dos sentidos, considerando que esse movimento comunicativo envolve sujeitos que são parceiros e interlocutores entre si, envolvidos em um determinado contexto.

Nessa perspectiva, a linguagem não é apenas uma maneira de o sujeito se expressar. Por meio dela, o locutor age sobre o ouvinte ao mesmo tempo em que se constrói. Essa situação de interação é permeada por expressões, ideologias e experiências dos envolvidos, tornando a linguagem intrinsecamente não neutra e fortemente influenciada pelos contextos em que está situada.

De acordo com Geraldi (2013), “focalizar a linguagem a partir do processo interlocutivo e com este olhar pensar o processo educacional exige instaurá-lo sobre a singularidade dos sujeitos em contínua constituição e sobre a precariedade da própria temporalidade, que o específico do momento implica” (p. 5). Na compreensão do autor, ao se conceber a interação verbal como lugar de produção de linguagem e dos sujeitos, que, nesse caso, se constituem pela linguagem, admite-se um determinado entendimento sobre a língua, sobre os sujeitos e sobre as interações. A “língua”, nesse caso, é entendida não como pronta, mas como algo que se (re)constrói no processo interlocutivo, na atividade da linguagem; os “sujeitos”, a partir dessa ótica, são sempre sociais, já que se constituem a partir de interações; em relação às “interações”,

influenciam a consciência e o conhecimento de mundo desses sujeitos e acontecem sempre em determinado contexto social e histórico (Geraldi, 2013, grifos do autor).

A proposta de Geraldi (2011a, 2013) abrange atividades integradas de leitura, produção e análise linguística que, por meio de um uso não artificial da linguagem, possibilitam o domínio da língua padrão em suas modalidades oral e escrita. Nessa perspectiva, a leitura se integra ao processo de produção e de análise linguística, reconhecendo que, por meio da palavra do outro, novas formas de pensar podem ser descobertas. Isso leva à reflexão e à possibilidade de revisão daquilo que já foi produzido.

Pensar a reescrita do texto, considerando outras possibilidades de gênero, argumentação, analogias, metáforas e até mesmo questões ortográficas, é o que o autor propõe como análise linguística. Geraldi (2023), ao fazer uma análise da obra “O texto na sala de aula”, ressalta a necessidade de esclarecer que, ao utilizar o adjetivo “linguístico”, estava se referindo à linguagem, e não à linguística. Em sua análise, essa elucidação se faz necessária por compreender que houve um entendimento errôneo dos seus escritos, uma vez que sua proposta jamais foi que os alunos realizassem análises "científicas" da língua com base em uma teoria específica (Geraldi, 2023, grifos do autor).

É interessante notar que, na sua proposta, o autor introduz a ideia de “produção textual”, uma expressão que não era comum nas décadas de 1980 e 1990. Naquela época, predominava o uso do termo “redação”, cuja finalidade era muito mais o autor escrever para mostrar que sabe do que dizer suas palavras a outrem (Geraldi, 2023).

Conforme explicita Geraldi (2011a, 2023), a introdução dessa nova expressão não é simplesmente uma questão de preferência terminológica. Falar em “produção textual” significa se remeter a uma outra concepção, que implica pensar as condições de produção, os instrumentos de produção, as relações de produção e os agentes dessa produção. Além disso, essa mudança altera as relações dentro da escola, promovendo um novo olhar para o estudante, que passa a ser reconhecido como um produtor em vez de mero receptor de um conhecimento pronto e acabado, como ocorre na “educação bancária”, denunciada por Freire (1996).

Pensar a produção de textos como ponto de partida e chegada do processo ensino-aprendizagem da língua materna, para Geraldi (2013), envolve, em primeiro lugar, uma questão ideológica. Isso ocorre porque ele entende que essa prática é a possibilidade de “[...] devolução do direito à palavra às classes desprivilegiadas, para delas ouvirmos a história contida e não a contada, da grande maioria que hoje ocupa os bancos escolares” (p. 135). Em segundo lugar, Geraldi baseia essa abordagem na ideia de que é por meio do texto que a língua, enquanto objeto de estudos, se revela em sua totalidade “[...] quer enquanto conjunto de formas e de seu

reaparecimento, quer enquanto discurso que remete a uma relação intersubjetiva constituída no próprio processo de enunciação marcada pela temporalidade e suas dimensões” (Geraldi, 2013, p. 135).

O autor apresenta uma postura crítica em relação às propostas que fazem um emprego artificial da língua, esclarecendo que, para superar as simulações, é fundamental compreender que um texto não é simplesmente um escrito sobre algo, mas uma produção realizada por alguém, destinada a alguém. Assim, a destinação e o outro são sempre considerados condições necessárias para que um texto exista. Em relação à leitura, o autor enfatiza que essa atividade não é a mera decodificação de sinais gráficos, mas sim a busca de significações por um aluno-leitor, que não é passivo.

No contexto da análise linguística, o autor esclarece que “[...] não é mera catalogação de dados sob rótulos ou mero conhecimento de uma metalinguagem, mas sim reflexão sobre o fenômeno linguístico em suas manifestações concretas, que são os discursos” (Geraldi, 2011, p. 107). Nesse sentido, a análise linguística é uma forma de revisitar o texto produzido em sua primeira versão.

Considerando as ideias de Smolka (2012), entendemos que, ao discorrer sobre a tensão e o esforço para tornar explícito o discurso interior diante de uma proposta pensada "para o outro", a abordagem da autora pode ser relacionada à proposta de análise linguística de Geraldi (2011a). Smolka argumenta que, por meio desse esforço de expressar ideias por escrito para o outro, as crianças

[...] vão experienciando e aprendendo as normas da convenção: os interlocutores, as situações de interlocução, vão apontando a necessidade e delineando os parâmetros consensuais para a leitura. [...]. É justamente da leitura do outro, da leitura que o outro faz (ou não consegue fazer do meu texto (não esquecer o ‘outro’ que sou eu como leitor do meu próprio texto), do distanciamento que eu tomo da minha escrita, que eu me organizo e apuro esta possibilidade de linguagem, esta forma de dizer pela escritura” (Smolka, 2012, p. 151, grifos da autora).

Ao abordar o esforço da criança em processo de alfabetização para se fazer entender em um contexto real de uso da escrita, a autora trata de vários esquemas que as crianças utilizam: perguntam, procuram, imitam, copiam, inventam, combinam... É nessa situação de uso da leitura e da escrita que aprendem a ler e a escrever.

Partindo dos pressupostos defendidos por Geraldi (2011a), também podemos compreender que é no uso da língua que a aprendizagem acontece. Segundo o autor, aprende-se a ler, lendo; e a escrever, escrevendo. As considerações do autor nos ajudam a entender o

ensino da língua como uma ampliação da experiência do estudante com a própria língua, sempre considerando situações reais de leitura e de escrita.

Ancoradas na ideia de que se aprende a língua praticando, as propostas de Geraldi (2011a) baseiam-se em três práticas interligadas: práticas de leitura, práticas de produção de textos e práticas de análise linguística. A repetição de palavras, neste caso, é utilizada como forma de marcar um posicionamento do autor em relação ao seu entendimento do processo ensino-aprendizagem. Conforme defende Geraldi (2011a), a aprendizagem da língua ocorre por meio da interação com a linguagem, seja falando, ouvindo, escrevendo ou lendo, ou seja, por meio da prática em situações reais.

As considerações de Goulart (2017), que compartilha da concepção de ensino-aprendizagem do ensino de língua materna pelo mesmo viés, nos ajudam a compreender de forma mais ampla a relevância da opção de Geraldi (2011a) pelo termo "práticas". A autora afirma que: "Não se ensinam práticas, a não ser instrumentalmente, 'práticas se praticam', de forma contextualizada, envolvem conhecimentos, são vivenciadas e caracterizam pessoas e grupos sociais diferentemente" (Goulart, 2017, p. 170, grifos da autora).

Geraldi (2011a, 2013) entende a experiência leitora como uma maneira de ampliar possibilidades e não de cristalizar ou gerar modelos. A convivência com textos permite a compreensão tanto do conteúdo quanto da forma como os outros organizam o que desejam comunicar, enriquecendo o repertório e as condições de escolha de estratégias para se expressar da forma mais adequada, considerando o objetivo do texto e o leitor.

Nesse cenário, o papel do professor é considerado fundamental. Para manter a coerência com uma concepção que entende a linguagem como interação, é necessário que o docente assuma uma postura de parceria. Ser interlocutor nessa perspectiva significa respeitar a palavra do estudante e auxiliar nesse movimento de construção do conhecimento, concordando, discordando, acrescentando e/ou questionando.

Dentro dessa concepção de linguagem, Geraldi (2011a) destaca que: "[...] professores e alunos, nas aulas de língua portuguesa, tornam-se interlocutores que falam, escrevem, leem e analisam fatos linguísticos" (p. 107). Como ressalta Mortatti (2021) sobre a proposta de Geraldi (2011a), o professor assume o lugar de "[...] *interlocutor* ou *mediador* entre o texto - objeto de estudo e a aprendizagem, e o *aluno*, como *sujeito leitor* e *autor* de seus textos" (Mortatti, 2021, p. 275, grifos da autora).

Do ponto de vista do interacionismo linguístico, como ressalta Mortatti (2019b), "[...] não há aprendizagem da leitura e da escrita sem ensino, nem, portanto, sem professor competente para tal" (p. 73). Nessa perspectiva, diferentemente da psicogênese, que não

demonstra preocupação com o âmbito do ensino, o processo de ensino-aprendizagem da leitura e escrita é entendido como uma atividade discursiva, que depende diretamente das relações de ensino que ocorrem na escola.

Nesse contexto, Smolka (2012), ao conceber a alfabetização como processo discursivo, destaca a necessidade de relações de ensino mais democráticas, humanas e significativas. Para a autora, a criança que vivencia situações reais de leitura e escrita, por meio das interações estabelecidas, aprende novos modos de dizer. A construção do conhecimento ocorre através de um processo interlocutivo em que a professora acredita que a criança é capaz de aprender a ler e a escrever. Assim, por meio de sua ação, auxilia a criança a nomear os elementos do conhecimento e indicar formas de organizá-los. Nesse processo, a criança tem espaço para elaborar, fazer perguntas, falar, escrever e, assim, revelar seus modos de perceber e se relacionar com o mundo (Smolka, 2012). Isso proporciona pistas para que a professora promova novas interações.

Smolka (2012) compreende as “relações de ensino” de um modo diferente da tarefa de ensinar, embora haja uma relação entre elas. As relações de ensino se constituem nas relações pessoais, de forma que não é linear, unilateral e estática, onde o professor se apropria do conhecimento e não se apodera dele.

Diante do exposto, ao compreender a alfabetização a partir de uma perspectiva interacionista, evidencia-se a importância de práticas pedagógicas que promovam a participação dos estudantes em situações reais de leitura e escrita. Essa abordagem não apenas reconhece o papel fundamental do outro na construção do conhecimento, mas também reforça a ideia de que o aprendizado da língua ocorre por meio de seu uso em contextos significativos e discursivos.

A próxima seção aborda mais um dos modelos teóricos adotados para explicar a questão do fracasso da alfabetização no Brasil, o letramento, conforme destaca Mortatti (2010) sobre o “quarto momento crucial”. Sob a perspectiva do letramento, a alfabetização é entendida como a apropriação de uma técnica. Nesse sentido, ao mesmo tempo que foi bastante difundida a partir dos anos de 1980, encontrou críticas por reduzir à alfabetização à aquisição de um código. Assim, a seção discute sobre o conceito de letramento e as críticas relacionadas a ele.

2.1.3 - Letramento: um conceito em debate

No Brasil, o termo “letramento” se difundiu na segunda metade dos anos de 1980, especialmente nas pesquisas de autores como Kato (1986), Tfouni (1988), Kleiman (1995) e Soares (2009). Do ponto de vista dessas autoras, “letramento” e “alfabetização” são considerados fenômenos distintos, cada qual com suas particularidades. Neste trabalho, a escolha por abordar o “letramento” a partir dos estudos de Soares se justifica pelo fato de a autora ter se dedicado ao longo do tempo a desenvolver teoricamente o conceito de “letramento” (Pérez; Araújo, 2011). Além disso, considerando as especificidades desta pesquisa, são os estudos de Soares que mais influenciam propostas educacionais e pesquisas da área (Goulart, 2014).

Soares (2009) destaca o surgimento, no mesmo período histórico e em diferentes lugares do mundo, de termos que descrevem práticas sociais de leitura e escrita, as quais extrapolavam práticas resultantes da aprendizagem do sistema de escrita. No Brasil, ocorre a invenção de “letramento”; na França, surge o *illettrisme*; em Portugal, a *literacia*; e nos Estados Unidos e na Inglaterra, *literacy*. Com relação ao termo em inglês, Soares (2004) ressalta: “[...] embora já estivesse dicionarizado desde o final do século XIX, foi também nos anos de 1980 que o fenômeno que ela nomeia, [...] tornou-se foco de atenção e de discussão nas áreas da educação e da linguagem [...]” (p. 6).

Mortatti (2004) também reconhece esse movimento simultâneo, destacando que as questões e preocupações que motivaram a introdução do termo no Brasil também se manifestaram em outros países. Para a autora, a demanda por novos termos emergiu em alguns dos países mais desenvolvidos quando “[...] aumentaram as necessidades específicas de saber ler e escrever, à medida que foi sendo resolvido o problema do analfabetismo e se universalizou a educação básica” (Mortatti, 2004, p. 84). Ampliando essa contextualização a partir de Soares, é possível compreender que:

Nos países desenvolvidos, ou do Primeiro Mundo, as práticas sociais de leitura e de escrita assumem a natureza de problema relevante no contexto da constatação de que a população, embora alfabetizada, não dominava as habilidades de leitura e de escrita necessárias para uma participação efetiva e competente nas práticas sociais e profissionais que envolvem a língua escrita (Soares, 2004, p. 6).

Seguindo essa linha de argumentação apresentada por Mortatti (2004), Soares (2009) afirma: “Novas palavras são criadas (ou a velhas palavras dá-se um novo sentido) quando emergem novos fatos, novas ideias, novas maneiras de compreender os fenômenos” (p. 16).

Ao considerar o contexto da época, Soares (2009) aborda uma nova realidade do contexto social, na qual não basta apenas saber ler e escrever, é preciso saber responder às

demandas de uso e se envolver em práticas sociais de leitura e de escrita. As considerações da autora elucidam a necessidade do novo termo e, conseqüentemente, o surgimento do “letramento”:

À medida que o analfabetismo vai sendo superado, que um número cada vez maior de pessoas aprende a ler e a escrever, e à medida que, concomitantemente, a sociedade vai se tornando cada vez mais centrada na escrita (cada vez mais grafocêntrica), um novo fenômeno se evidencia: não basta apenas aprender a ler e a escrever. As pessoas se alfabetizam, aprendem a ler e a escrever, mas não necessariamente incorporam a prática da leitura e da escrita necessariamente adquirem competência para usar a leitura e a escrita, para envolver-se com as práticas sociais de escrita: não lêem livros, jornais, revistas, não sabem redigir um ofício, um requerimento, uma declaração, não sabem preencher um formulário, sentem dificuldade para escrever um simples telegrama, uma carta, não conseguem encontrar informações num catálogo telefônico, num contrato de trabalho, numa conta de luz, numa bula de remédio... (Soares, 2009, pp. 45-46).

As contribuições de Soares (2009) revelam que o termo “letramento” é uma tradução para o português da palavra inglesa *literacy*, que é compreendida como:

[...] estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever. Implícita nesse conceito está a ideia de que a escrita traz conseqüências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la (Soares, 2009, p. 18).

Soares (1985), ao tratar do conceito de “alfabetização” no texto “As muitas facetas da alfabetização” - considerado um clássico na área -, ainda não nomeava utilizava o termo “letramento”, mas destacava a importância de diferenciar “[...] um processo de *aquisição* da língua (oral e escrita) de um processo de *desenvolvimento* da língua (oral e escrita); [...]” (Soares, 1985, p. 20, grifos da autora), tendo em vista que o desenvolvimento nunca se interrompe. Em textos posteriores como “Alfabetização e letramento: um tema em três gêneros”, publicado em 1998, a autora considera que essa diferenciação entre “aquisição” e “desenvolvimento” vai ficando mais clara e a distinção entre “alfabetização” e “letramento” vai se concretizando (Soares, 2021a, grifos da autora).

A justificativa para tal entendimento tem base na etimologia da palavra alfabetização. De acordo com Soares (1985), “[...] etimologicamente, o termo *alfabetização* não ultrapassa o significado de ‘levar à aquisição do alfabeto’, ou seja, ensinar o código da língua escrita, ensinar habilidades básicas de ler e escrever” (p. 20, grifos da autora). Além disso, a autora argumenta sobre as especificidades de cada um dos termos, destacando que alfabetização e letramento “[...] são processos de natureza fundamentalmente diferente, envolvendo conhecimentos, habilidades e competências específicos, que implicam formas de aprendizagem diferenciadas e, conseqüentemente, procedimentos diferenciados de ensino” (Soares, 2021a, p. 45). Entretanto,

esses processos, embora diferentes, são indissociáveis. Não basta apropriar-se do funcionamento do sistema alfabético e ortográfico da escrita (alfabetização), é necessário compreender os usos e funções desse sistema em um contexto de práticas sociais (letramento). Assim, a autora esclarece que

Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, lingüísticas e psicolingüísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a *alfabetização* – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o *letramento*. Não são processos independentes, mas interdependentes e indissociáveis: a alfabetização desenvolve-se *no contexto de e por meio de* práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver *no contexto da e por meio da* aprendizagem das relações fonema–grafema, isto é, em dependência da alfabetização” (Soares, 2021a, pp. 44-45, grifos da autora).

Nessa perspectiva, Soares (2009, 2018) traz a ideia do “alfabetizar letrando”, onde, ao mesmo tempo que a criança aprende a codificar e decodificar, ela também aprende a compreender, interpretar e a produzir textos. Assim, a criança se insere no mundo da escrita tal como ela é, a partir de textos reais. Como destaca a autora:

Ela aprende a ler palavras com base em textos *reais* que lhe foram lidos, que compreenderam e interpretaram - palavras destacadas desses textos, portanto, contextualizadas, não palavras artificialmente agrupadas em pseudotextos, não mais que pretextos para servir à aprendizagem de relações grafema–fonema; e aprende a escrever palavras produzindo palavras e textos *reais* - não palavras isoladas, descontextualizadas, ou frases artificiais apenas para práticas das relações fonema–grafema; e ao mesmo tempo vai aprendendo a identificar os usos sociais e culturais da leitura e da escrita, vivenciando diferentes eventos de letramento e conhecendo vários tipos e gêneros textuais, vários suportes de escrita: **alfabetizar letrando** (Soares, 2018, p. 350, grifos da autora).

Nessa perspectiva, portanto, entende-se que a criança constrói seu conhecimento sobre o sistema alfabético e ortográfico da língua escrita, a partir da “[...] interação com material escrito *real*, e não artificialmente construído [...]” (Soares, 2021a, p. 68).

Contudo, a pertinência do termo letramento não é consenso no campo da alfabetização. Reconhece-se que a distinção entre alfabetização e letramento ganhou espaço e, a partir da década de 1990, estendeu-se para além dos estudos acadêmicos e científicos, fundamentando políticas públicas e propostas pedagógicas sobre alfabetização (Gontijo; Schwartz, 2011). Com isso, a discussão sobre essa dicotomia se tornou ponto de reflexão de diferentes pesquisadores. Na seção a seguir, no sentido de ampliar a compreensão sobre o debate em torno do nosso objeto de pesquisa, abordaremos, de forma breve, algumas considerações sobre a crítica ao termo.

2.1.3.1 - A polêmica de um novo conceito

O “letramento” pode ser entendido também como um termo polêmico. De um lado, seus defensores argumentam que ele é necessário para representar o uso das habilidades de leitura e escrita. Por outro, os críticos questionam sua pertinência.

O termo letramento, como já mencionado, é uma tradução da palavra inglesa *literacy*. Ferreiro (2009), na obra “Passado e Presente dos verbos ler e escrever”, critica essa tradução. A autora considera que há um imperialismo linguístico daquele que ela considera o paradigma do “latim dos tempos modernos”, ou seja, o inglês. Esse imperialismo se manifesta no campo da computação e acaba por se expressar no campo da educação. Como ressalta a autora: “O imperialismo linguístico expressa-se por certo também em outras frentes: adotam-se novas palavras por assimilação, mesmo quando existem termos perfeitamente estabelecidos na língua [...]” (Ferreiro, 2009, p. 55).

Na leitura de Gadotti (2011), Emília Ferreiro considera o uso do termo “letramento” como um “retrocesso conceitual”. Completando essa ideia, o autor faz o seguinte destaque sobre as considerações de Ferreiro (2009):

Em vez de se curvar a esse novo anglicismo, ela traduz o *literacy* por ‘cultura escrita’, e não por letramento. Mas não se trata só de um retrocesso conceitual. Trata-se, lamentavelmente, de uma tentativa de esvaziar o caráter político da educação e da alfabetização, uma armadilha na qual muitos educadores e educadoras hoje estão caindo, atraídos por uma argumentação que, à primeira vista, parece consistente (Gadotti, 2011, p. 12, grifos do autor).

Para Gadotti (2011), a questão não é uma mera disputa por palavras, mas sim uma disputa ideológica que busca negar toda a tradição freireana. Ele enfatiza: “A palavra alfabetização tem um peso, uma tradição, no contexto do paradigma da educação popular, que é a maior contribuição da América Latina para a história universal das ideias pedagógicas” (Gadotti, 2011, p. 12). O uso do termo letramento se contrapõe a essa tradição, reduzindo a alfabetização à questão do código. A partir da perspectiva de Freire, a alfabetização é concebida de maneira mais abrangente, sendo considerada uma prática discursiva que

Possibilita uma leitura crítica da realidade, constitui-se como um importante instrumento de resgate da cidadania e reforça o engajamento do cidadão nos movimentos sociais que lutam pela melhoria da qualidade de vida e pela transformação social (Freire, 1991, p. 68 *apud* Gadotti, 2011, p. 11).

Geraldi (2011b), também crítico quanto à necessidade do termo “letramento”, parte de uma perspectiva freireana para argumentar que a alfabetização baseada nos sentidos assume imediatamente um caráter político, pois o que está em discussão não são grafemas, mas os sentidos. Para ele, reduzir a alfabetização ao domínio do código ou ao aprendizado de uma técnica significa desvestir o processo de alfabetização de todo e qualquer cunho político. Além disso, Geraldi (2011b) destaca que nenhuma técnica é neutra e que seu uso não ocorre de forma independente dos interesses sociais.

Schwartz e Gontijo (2011), partindo de uma mesma compreensão que Geraldi (2011b), alertam para o risco de reduzir a alfabetização à aquisição de uma técnica, neutra, em uma sociedade de classes, como a nossa. As autoras consideram que, ao conceber a alfabetização por essa perspectiva, abstrai-se a dimensão política e emancipadora defendida por Freire, além de desconsiderar a alfabetização como uma prática discursiva. Ao defender a alfabetização como prática discursiva, busca-se formar um indivíduo que aprende a ler criticamente a realidade (Schwartz; Gontijo, 2011).

Nas postulações de Sampaio e Moraes (2011), também encontramos críticas à redução da alfabetização a uma técnica. Para elas, um conceito de alfabetização que nega uma ideia ampla de leitura e escrita não pode representar um avanço conceitual. O que ocorre, do ponto de vista das autoras, é o esvaziamento político da alfabetização que, a partir de Freire, pode ser entendida como uma prática dialógica e emancipatória. Sampaio e Moraes (2011), seguindo a perspectiva freireana, defendem que a alfabetização não pode ser restrita à aquisição de um código, destacando que “[...] muito antes de terem inventado sistemas de escrita, homens e mulheres liam o mundo. Antes de aprenderem a dar sentido às letras, crianças por todos os lugares, significam o mundo em que vivem. Ou seja, leem o mundo” (Sampaio; Moraes, 2011, p. 153). Nesse sentido, compreendem a alfabetização como a “[...] apropriação da leitura e da escrita da ‘palavramundo’” (p. 155, grifos das autoras), que “supõe pensar os processos que envolvem usos e funções sociais da leitura e da escrita” (Sampaio; Moraes, 2011, p. 155).

Para as autoras, o desafio da escola é a “efetiva formação de leitores e escritores, usuários competentes da língua, amantes das palavras e sabedores de que escrever é registrar suas ideias e não meramente reproduzir um texto produzido por outro [...]” (Sampaio; Moraes, 2011, pp. 155-156). Assim, não consideram que a mudança de palavra seja o caminho para as transformações necessárias.

Apesar das críticas, ressalta-se que a perspectiva do letramento foi adotada pelo Ministério da Educação como condutora de diferentes políticas de alfabetização no Brasil (Gontijo, 2014).

Diante do exposto, concluímos a abordagem sobre os três modelos teóricos, marcados pela desmetodização, adotados a partir da década de 1980 para explicar as questões em torno da alfabetização. Na próxima seção, abordaremos sobre uma tentativa de retorno ao método como argumento para a superação do fracasso na alfabetização.

2.1.4 - Ainda no “quarto momento”: uma tentativa de “remetodização”

Segundo Mortatti (2019a, 2021), as proposições de Ferreiro e Teberosky (1985), Geraldi (2011a) e Smolka (2012) e de Soares (1985) e os defensores do letramento, que marcam o “quarto momento” da alfabetização, embora apresentem diferenças entre si, podem ser compreendidas como três propostas que têm em comum o fato de não se caracterizarem nem se apresentarem como novos métodos de alfabetização.

Mortatti, (2019a) apresenta reflexões que remetem e dão continuidade às pesquisas que versam sobre a história da alfabetização no Brasil, numa tentativa de contribuir para a compreensão do movimento dialético da construção dos sentidos atribuídos à alfabetização escolar. A autora menciona que, ainda no “quarto momento”, houve um movimento diferente do que vinha sendo abordado, observando, assim, no início dos anos 2000, uma tentativa de remetodização da alfabetização, por meio da reintrodução do método fônico.

Em textos anteriores (Mortatti, 2008, 2010), a autora já havia abordado o crescimento da defesa pela volta do método fônico, que enfatiza a relação direta entre fonema e grafema, ou seja, entre o som da fala e a escrita. De acordo com a autora, a proposta centrada no método fônico, apresentada pelos pesquisadores brasileiros Alessandra Capovilla e Fernando Capovilla (2003), vinha ganhando destaque, especialmente devido à polêmica gerada. Os autores problematizaram os dados sobre o fracasso escolar em alfabetização no período de 1995 a 2004 no Brasil, responsabilizando o construtivismo por esse fracasso (Mortatti, 2010). Mortatti (2010) compreende que a proposição do método fônico, em oposição ao construtivismo, “[...] recoloca no centro dos debates a disputa pela hegemonia de projetos políticos na formulação e implementação de políticas públicas para a alfabetização no Brasil” (Mortatti, 2010, p. 334).

De fato, a proposta dos dois pesquisadores teve repercussão e influência na política educacional. Em 2006, o então Ministro da Educação, Fernando Haddad, colocou em debate a proposta do método fônico no Seminário “Alfabetização e letramento em debate”, promovido pelo MEC/SEB. No entanto, em diálogo com especialistas, “[...] a decisão do Ministro foi a de

o MEC não incorporar/impor esse método em políticas públicas para a alfabetização no Brasil” (Mortatti, 2019b, p. 39).

Mesmo sem sucesso imediato, as disputas em defesa do método fônico não cessaram. Como ressalta Mortatti (2019b), houve uma forte ofensiva mercadológica com a produção de livros e manuais didáticos baseados nessa concepção. Em 2019, o secular método de alfabetização passou a integrar o projeto político do governo federal, por meio da Política Nacional de Alfabetização (PNA), instituída no dia 11 de abril de 2019 pelo Decreto nº. 9.765 (Mortatti, 2019b). Nessa perspectiva, como destacado pela autora, a ênfase está primeiramente (ou somente) no sistema alfabético, para que, posteriormente (um dia, quem sabe?) os estudantes estejam habilitados/autorizados a ler e escrever com compreensão. Mais uma vez, é importante não perder de vista o projeto de país que está por trás dessa defesa de uma concepção rudimentar de alfabetização que penaliza alunos de escolas públicas e reforça ainda mais as desigualdades sociais.

Ao abordar a perspectiva de alfabetização trazida pela Política Nacional de Alfabetização (PNA), concluímos essa trajetória de resgate dos sentidos atribuídos à alfabetização ao longo do tempo. Como mencionado anteriormente, uma investigação mais aprofundada das abordagens contemporâneas está relacionada com a especificidade deste trabalho de pesquisa, que visa mapear as pesquisas sobre alfabetização publicadas entre 2018 e 2022, especialmente no que se refere aos seus aspectos teórico-metodológicos – perguntas de pesquisa, materiais empíricos e perspectivas teóricas.

Ao longo desse percurso, foi possível compreender o quanto essas perspectivas não são lineares, não se tratando de algo que simplesmente aparece e desaparece para dar lugar a outra abordagem. Embora algumas perspectivas tenham se tornado hegemônicas em determinados momentos, isso não significa que estiveram isentas de resistências. Nenhuma delas se manteve ou perdeu força por uma questão de escolha, critério, eficiência ou eficácia.

Em última análise, o que está em jogo é uma complexa disputa ideológica, em que cada perspectiva reflete projetos de nação distintos, cada um desenhando um modelo de sociedade em seu horizonte.

Assim, finalizamos este capítulo, compreendendo a alfabetização como um conceito mutável, influenciado pelo contexto econômico, político e social. Essa análise amplia a compreensão do objeto desta investigação – a pesquisa sobre alfabetização. No próximo capítulo, abordaremos o percurso metodológico deste trabalho investigativo, detalhando o processo de seleção do material empírico que subsidiará as análises subsequentes.

3 – O PERCURSO METODOLÓGICO

Este capítulo apresenta o percurso metodológico adotado nesta investigação, detalhando os procedimentos de coleta de dados, os critérios estabelecidos para a delimitação dos artigos, a fonte dos dados e a justificativa para a escolha desses elementos com o objetivo de responder à problemática desta pesquisa.

3.1 – A PESQUISA BIBLIOGRÁFICA COMO PROCEDIMENTO METODOLÓGICO

A pesquisa bibliográfica se caracteriza pelo uso de material já elaborado. Segundo Gil (2008), esse material abrange uma variedade de fontes, tais como livros de leitura corrente que objetivam proporcionar conhecimentos científicos e técnicos, obras de referência (dicionários, enciclopédias e anuários), teses e dissertações, periódicos científicos, anais de encontros científicos, além de resumos.

A opção por tal procedimento justifica-se pelo fato de o material pesquisado neste trabalho investigativo ser composto por artigos científicos já publicados. Além disso, essa opção é motivada pela consideração de que esse tipo de pesquisa

possibilita um amplo alcance de informações, além de permitir a utilização de dados dispersos em inúmeras publicações, auxiliando também na construção, ou na melhor definição do quadro conceitual que envolve o objeto de estudo proposto (Gil, 1994 *apud* Lima; Miotto, 2007, p. 40).

A pesquisa bibliográfica é um procedimento metodológico valioso para a produção do conhecimento científico, pois permite a formulação de hipóteses ou interpretações que podem auxiliar na construção de outras pesquisas, especialmente em temas pouco explorados (Lima; Miotto, 2007). Assim, o material escolhido reflete a possibilidade de acessar diferentes estudos, contribuindo para um entendimento mais aprofundado sobre a pesquisa em alfabetização e os modos como vem sendo desenvolvida.

De acordo com Lima e Miotto (2007), em uma pesquisa de cunho bibliográfico a coleta de dados começa com a adoção de critérios que visam auxiliar a delimitação do universo de estudo. Com isso, para a seleção do material empírico é necessário que alguns critérios sejam definidos, dentre eles:

o parâmetro temático – as obras relacionadas ao objeto de estudo, de acordo com os temas que lhe são correlatos; b) o parâmetro lingüístico – obras nos idiomas português, inglês, espanhol, etc.; c) as principais fontes que se pretende consultar – livros, periódicos, teses, dissertações, coletâneas de textos, etc.; d) o parâmetro cronológico de publicação – para seleção das obras que comporão o universo a ser pesquisado, definindo o período a ser pesquisado (Lima; Mioto, 2007, p. 41).

Nesse entendimento, a seção 3.1 deste capítulo é dedicada à apresentação dos critérios de seleção adotados para o levantamento do material empírico desta pesquisa – os artigos sobre alfabetização publicados em periódicos indexados no Portal de Periódicos da Capes no período entre 2018 e 2022. Na seção 3.2, aborda-se o tratamento dado ao material empírico.

3.1 – O LEVANTAMENTO DO MATERIAL EMPÍRICO: OS ARTIGOS COMO FONTE BIBLIOGRÁFICA

Conforme mencionado na parte introdutória deste capítulo, a pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de materiais já elaborados, dentre eles livros e arquivos científicos (Gil, 2008). Para esta pesquisa, a fonte selecionada foram os artigos publicados em periódicos científicos. A opção por esta fonte bibliográfica é justificada pelas contribuições de alguns autores como Gil (2008), Packer (2011) e Mortatti (2018).

Gil (2008) destaca que os periódicos representam o meio mais importante para a comunicação científica, permitindo a divulgação formal dos resultados de pesquisas originais e proporcionando acesso às informações científicas mais recentes. Além disso, Packer (2011) discute a importância dos periódicos brasileiros na comunicação da pesquisa nacional, ressaltando sua missão primordial de comunicar os resultados de pesquisas originais, contribuindo assim para o avanço do conhecimento em áreas temáticas específicas. Packer (2011) observa que, a partir de 2009, mais de um terço da produção científica brasileira é publicada em periódicos científicos nacionais, conforme dados dos índices bibliográficos *Web of Sciences* (WoS) e *Scopus*. Contribuições essas que corroboram o entendimento de Gil (2008) sobre a relevância dos periódicos na comunicação científica e na disseminação do conhecimento.

Ainda no que diz respeito à relevância dos periódicos científicos, é fundamental considerar a perspectiva de Mortatti (2018) que oferece uma discussão mais específica em torno da pesquisa sobre alfabetização, objeto deste trabalho de pesquisa. Ao abordar a qualidade e o

impacto científico e social da produção acadêmica brasileira sobre alfabetização, a autora reflete sobre a questão da “produção qualificada”. Mortatti reconhece a vantagem dos periódicos na produção de conhecimento científico, considerando os indicadores aceitos pela comunidade científica e os critérios e normas da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes)³. Diferentemente das teses e dissertações, que não são submetidas à avaliação cega por pares, os periódicos e os livros passam por esse processo, sendo formalmente avaliados e “qualificados” (Mortatti, 2018).

3.1.1 – O levantamento do material empírico: o refinamento inicial no Portal de Periódicos da Capes

Com a definição dos artigos publicados em periódicos científicos como fonte bibliográfica, foi necessário definir a base de dados a ser consultada. A opção foi pelo Portal de Periódicos da Capes. De acordo com as informações disponíveis na página eletrônica do próprio Portal⁴, este foi criado com o objetivo de reunir material científico de alta qualidade e disponibilizá-lo à comunidade acadêmica brasileira. O texto destaca ainda que

[...] é um dos maiores acervos científicos virtuais do País, que reúne e disponibiliza conteúdos produzidos nacionalmente e outros assinados com editoras internacionais para instituições de ensino e pesquisa no Brasil. São mais de 38 mil periódicos com texto completo e 396 bases de dados de conteúdos diversos, como referências, patentes, estatísticas, material audiovisual, normas técnicas, teses, dissertações, livros e obras de referência (Capes, 2024).

A alfabetização enquanto objeto de pesquisa é bastante recorrente. Em uma busca inicial realizada em 10 novembro de 2023 por arquivos de periódicos indexados no Portal de Periódicos da Capes, com o filtro “periódico revisado por pares” e a delimitação do período compreendido entre os anos de 2018 e 2022, utilizando apenas o descritor “alfabetização”, foram encontrados 2296 registros.

No entanto, a partir da leitura dos vinte primeiros títulos, entendemos a necessidade de

³ É uma Fundação do Ministério da Educação (MEC), que desempenha papel fundamental na expansão e consolidação da pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) em todo o país.

⁴ Disponível em: <https://www.periodicos.capes.gov.br/>

um refinamento mais cuidadoso para a seleção do material empírico deste trabalho de pesquisa, dada a ampla gama de significados atribuídos à palavra “alfabetização”.

Pérez (2008) abordou essa complexidade do conceito de alfabetização, discutindo não apenas sobre a pluralidade do conceito de alfabetização no contexto da leitura e da escrita, mas também da multiplicidade de sentidos que o termo adquiriu no início do século XX, tornando-o ainda mais complexo.

Esse fenômeno também foi ressaltado por Schwartz, Frade e Macedo (2019) que observaram o emprego da palavra alfabetização em investigações voltadas para o ensino inicial de conhecimentos que transcendem a aprendizagem da linguagem escrita. No entendimento das autoras, a palavra “alfabetização” vem sendo empregada com outras conotações (Schwartz; Frade; Macedo, 2019).

Destaca-se que, neste trabalho de pesquisa, conforme o ponto de vista teórico defendido por Mortatti, “a alfabetização é entendida como o processo inicial de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita” (Mortatti, 2019b, p. 49). Vale ressaltar ainda que, devido à necessidade de um referencial específico, optou-se por excluir trabalhos que abordassem a alfabetização na Educação Infantil ou na Educação de Jovens e Adultos (EJA).

3.1.2 - Levantamento do material empírico: o refinamento a partir do recurso de “busca avançada”

Tendo em vista a necessidade de um maior refinamento, com base na compreensão de alfabetização como o processo de aquisição inicial da leitura e da escrita, (Mortatti, 2019b), ainda na primeira quinzena de novembro de 2023, uma nova busca foi realizada no Portal de Periódicos da Capes considerando os novos parâmetros definidos

Como primeiro critério, foi definida a seleção dos artigos que tivessem a palavra “alfabetização” contida no título. Para isso, por meio do recurso de “busca avançada”, foram utilizados primeiramente os marcadores: “título” “contém” e a palavra “alfabetização”. De forma concomitante, buscando a seleção de textos que tratassem da compreensão de alfabetização já apresentada, utilizou-se ainda os seguintes marcadores: “qualquer campo” “contém” e o termo “leitura e escrita” entre aspas. Os termos “alfabetização” e “leitura e escrita” foram delimitados considerando o objetivo da pesquisa, além disso, conforme justificam o Mortatti, Oliveira e Pasquim (2014) em investigação sobre os 50 anos da produção acadêmica

sobre a alfabetização, esses “[...] foram termos sedimentados na longa duração histórica, sendo, portanto, mais representativos, no campo semântico correspondente, para designar o objeto de estudo em questão” (2014, p. 16).

Mantendo o refinamento da primeira busca, foram definidos também como filtro a opção “periódicos revisados por pares” e o período, selecionando as publicações feitas no período de 2018 a 2022, chegando assim a um quantitativo de 83 artigos nessa coleta de dados.

A opção pelo filtro “periódicos revisado por pares” se deu pelo fato de tal avaliação ser “[...] considerada o padrão-ouro para salvaguardar a qualidade da ciência publicada, determinada, em grande parte pela qualidade de seu processo de avaliação por pares e da decisão editorial” (Blokkeel *et al.*, 2017 *apud* Cruz *et al.*, 2022, p. 3).

Seguindo a mesma linha de argumentação, Cruz *et al.* (2022), baseados nas considerações de Horbach & Halffman (2018), salientam ainda que já está consolidada a ideia de que a avaliação por pares é um dos procedimentos mais importantes do fluxo editorial de periódicos científicos (Horbach & Halffman, 2018 *apud* Cruz *et al.*, 2022). Ainda de acordo com os autores, sobre a “avaliação por pares” é possível destacar que,

Apesar das críticas sobre a sua capacidade de determinar o mérito e a qualidade dos manuscritos submetidos a periódicos científicos, ela - especialmente a duplo-cego - é amplamente aceita na comunidade científica para certificar a qualidade das produções científicas. Também contribui para desenvolver e aprimorar habilidades para a escrita e comunicação científicas, aumentar as possibilidades de relacionamento dentro das comunidades acadêmicas e delas com a sociedade em geral (Cruz *et al.*, 2022, p. 3).

3.1.3 - Levantamento do material empírico: o que a leitura dos títulos dos artigos revela?

Dando continuidade ao processo de definição do material empírico, a etapa seguinte consistiu na leitura dos 83 títulos dos artigos e na catalogação daqueles que atendiam os critérios estabelecidos para a etapa: a presença da palavra “alfabetização” no título do artigo; a referência da palavra “alfabetização” ao processo de aquisição inicial da leitura e da escrita; o foco na alfabetização nos Anos Iniciais, excluindo aqueles que tratam da Educação Infantil ou da modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA); e a disponibilidade do texto em língua portuguesa.

Para a catalogação dos títulos, foi elaborada uma planilha no software *Excel* da *Microsoft* onde os artigos foram numerados de acordo com a ordem de relevância estabelecida

pelo Portal de Periódicos Capes, conforme pode ser observado no Apêndice I. Dos 83 artigos inicialmente identificados, após a leitura dos títulos, 35 foram descartados, restando 48 artigos. Conforme os dados apresentados na Tabela 1, é possível compreender que a exclusão desses artigos ocorreu pelos seguintes motivos: em sete deles, a palavra "alfabetização" não consta no título do artigo, mas sim no título do periódico; três artigos são textos de apresentação de dossiês temáticos, os quais não se caracterizam como texto de divulgação de pesquisas científicas, não atendendo às demandas deste trabalho de pesquisa; um artigo aborda a alfabetização na Educação Infantil; três artigos tratam da alfabetização de Jovens e Adultos; um artigo⁵ se refere ao termo "alfabetização" de forma não relacionada ao processo de aquisição da leitura e escrita; 19 artigos estavam duplicados; e um artigo não foi escrito em língua portuguesa.

Sobre essa última exclusão, é relevante ressaltar que converge com as considerações apresentadas por Mortatti (2018) que destacou a predominância dos artigos sobre alfabetização serem escritos em língua portuguesa. Dos 83 resultados encontrados inicialmente, somente um deles foi escrito em outro idioma.

Tabela 1 – Quantitativo de textos excluídos após etapa inicial de leitura dos títulos dos artigos

Motivo da exclusão após leitura dos títulos dos artigos	Frequência
"Alfabetização" não consta no título do artigo	7
O termo "alfabetização" não se refere ao ensino-aprendizagem inicial da leitura e da escrita	1
Não trata da alfabetização nos Anos Iniciais (Educação Infantil)	1
Não trata da alfabetização nos Anos Iniciais (EJA)	3
Artigo não disponível em língua portuguesa	1
Artigos repetidos	19
Não se caracteriza como um trabalho de pesquisa	3
Total de excluídos na etapa	35

Fonte: A autora, 2024.

⁵ No título deste artigo consta o termo "Alfabetização científica". A partir das proposições de Demo (2010), o referido termo pode ser entendido como uma introdução do estudante ao universo do conhecimento científico.

3.1.4 - Levantamento do material empírico: os resumos e as palavra-chave

Finalizada a leitura dos títulos, quando foram excluídos 35 artigos, deu-se início à leitura dos 48 resumos dos artigos restantes, bem como das respectivas palavras-chave. Com isso, a fim de facilitar o processo de leitura no período que compreendeu a quinzena final do mês de novembro e a primeira metade de dezembro de 2023, os textos começaram a ser acessados por inteiro e baixados. Desse total, dois artigos não foram encontrados, estando, no período da busca, indisponíveis nas páginas de seus respectivos periódicos, sendo assim, descartados, restando 46 artigos.

A leitura dos resumos teve a intenção de verificar se o artigo apresentava um trabalho resultante de pesquisa. Nesta etapa, consideramos retirar apenas aqueles textos pelos quais o autor anunciava não se tratar de um trabalho de pesquisa. Com isso, a partir da leitura dos resumos, mais dois artigos foram descartados, um deles por se tratar de uma entrevista e outro, anunciado pelo próprio autor como um ensaio. Com esse descarte, chegou-se a um total de 44 artigos.

Nesta etapa, a definição das palavras-chave como critério foi fundamentada no entendimento de que a seleção desses descritores é uma etapa essencial no processo de publicação de um trabalho científico. As palavras-chave desempenham um papel importante no processo de informação, auxiliando a comunicar o conteúdo do trabalho desenvolvido, juntamente com o texto do resumo. Além disso, são fundamentais para que os artigos possam ser localizados nas bases de dados. Assim, foi feito um levantamento das palavras-chave, partindo do princípio de que, se a palavra “alfabetização” não foi uma das definidas para o autor, a alfabetização não é um foco do trabalho de pesquisa. Com essa análise, outros sete artigos foram descartados. Concluída, então, a leitura dos resumos e das palavras-chave, chegamos a um quantitativo de 37 artigos. A Tabela 2 mostra os dados atualizados em relação aos artigos excluídos até esta etapa do trabalho de pesquisa, suscitando o motivo da exclusão cada um dos artigos.

Tabela 2 – Quantitativo de textos excluídos após etapa de leitura dos resumos dos artigos e suas respectivas palavras-chave

Motivo da exclusão após leitura do título dos resumos e das palavras-chave	Frequência
---	-------------------

"Alfabetização" não consta no título do artigo	7
O termo "alfabetização" não se refere ao ensino-aprendizagem inicial da leitura e da escrita	1
Não trata da alfabetização nos Anos Iniciais (Educação Infantil)	1
Não trata da alfabetização nos Anos Iniciais (EJA)	3
Artigo não disponível em língua portuguesa	1
Artigos repetidos	19
Não se caracteriza como um trabalho de pesquisa	5 ⁶
Artigo não localizado	2
"Alfabetização" não aparece como uma das palavras-chave	7
Total de excluídos ao finalizar a leitura dos resumos e das palavras-chave	46

Fonte: A autora, 2024.

3.1.5 - Levantamento do material empírico: os estratos como critério de seleção

A fim de finalizar o processo de delimitação dos artigos a serem analisados nesta pesquisa, foram estabelecidos critérios com base no *Qualis* Periódicos que consiste, de forma simplificada, em uma análise da qualidade dos periódicos. Por meio dessa análise, esses veículos de divulgação da produção científica são classificados em diferentes estratos, indicativos de sua qualidade, com o A1 sendo o mais elevado, seguido em ordem decrescente por A2, A3, A4, B1, B2, B3, B4 e C. O estrato C é atribuído a publicações que não atendem aos padrões científicos, recebendo peso zero na avaliação.

Nesta pesquisa, que considera os artigos publicados entre os anos de 2018 e 2022, foram consultados os dados *Qualis* Capes referentes ao quadriênio 2017-2020. Vale ressaltar que, para essa etapa, foi necessário listar os periódicos correspondentes a cada um dos artigos e, posteriormente, realizar a consulta individual em relação ao *Qualis* Capes de cada um deles. A

⁶ Na etapa anterior, três artigos foram excluídos por se caracterizarem como textos de apresentação de dossiês. Como nesta etapa da seleção de artigos mais dois foram excluídos por não se caracterizarem como pesquisa, chegou-se ao total de cinco artigos excluídos por esse critério.

consulta foi realizada no portal *WebQualis*, disponível na Plataforma Sucupira da Capes, na primeira quinzena de janeiro de 2024.

Considerando que o objeto desta pesquisa é a pesquisa sobre alfabetização, foram excluídos artigos publicados por periódicos de estrato C, uma vez que não atendem às boas práticas editoriais. Com isso foi finalizada a etapa de seleção dos artigos com um total de 36 trabalhos científicos para compor o material empírico deste trabalho de pesquisa.

No Apêndice I consta a listagem completa, incluindo a situação final de cada artigo, seus respectivos títulos e palavras-chave, bem como o motivo da exclusão dos 47 artigos. No Quadro 1 são apresentados os títulos dos 36 artigos selecionados, de acordo com os critérios estabelecidos, para compor a empiria deste trabalho de pesquisa. A numeração dos artigos segue de acordo com a ordem estabelecida pelo Portal de Periódicos da Capes.

Quadro 1- Listagem dos títulos dos 36 artigos que compõem o material empírico da pesquisa

Código do artigo	Título do artigo	Autores
T02	A alfabetização no 3º ano do ensino fundamental em escolas do município de Santos e as dificuldades de leitura e escrita encontradas nesse processo	CASTRO, Sumaya Pimenta de; MALAVASI, Abigail; SANTOS, Gerson Tenório dos.
T03	Concepções Históricas da Alfabetização na Leitura e Escrita no contexto das escolas públicas	LOBATO, Alessandra de Jesus; MIGUEL, Joelson Rodrigues.
T04	Alfabetização e Letramento: uma abordagem teórico-metodológica do processo de leitura e escrita	MATEUS, Raquel da Silva; SILVA, Juliana Alves da; SILVA, Tiago da; LIMA, Paula Veruska Alexandre de.
T05	Quando a “Alfabetização baseada em ciência” é sonnegação e negação: perguntas sobre Política Nacional de Alfabetização (PNA) e programa governamental Alfabetização Baseada na Ciência (ABC)	DEMENECH, Flaviana; PAULA, Flávia Anastácio de; PASINI, Juliana Fatima Serraglio.
T08	Avanços e recuos presentes nas políticas nacionais de alfabetização no Brasil desde o século XX: a escrita como um código ou como um sistema?	GARCIA, Marisa.
T12	Trilhando caminhos de alfabetização na escola indígena Laklãñ/Xokleng	HENTZ, Maria Izabel de Bortoli.

T18	Voos da alfabetização discursiva: nas asas da poesia com crianças e adultos	PEREIRA, Bárbara Cortella; SALDANHA, Roger Cardoso.
T20	Políticas Públicas de Alfabetização	SCLIAR-CABRAL, Leonor.
T21	A política Nacional de Alfabetização (PNA) de 2019: algumas reflexões	VIANA, Magna Melo; COSTA, Glauber Barros Alves; CUNHA, Ana Luiza Salgado.
T24	Alfabetização Intercultural na Escola Gavião Ikolen: quando os cadernos falam	GOMES NEVES, Josélia; GAVIÃO, Alberto Júnior Ihv Kuhj; SAMPAIO DOS SANTOS, Vanubia.
T26	ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: explorando conceitos	MARCHESONI, Laís Bastos; SHIMAZAKI, Elsa Midori.
T27	Alfabetização na perspectiva do letramento durante a pandemia	CADER-NASCIMENTO, Fatima Ali Abdalah Abdel; SARMANHO, Joanna D'arc Lima da Silva.
T28	Software educativo no contexto da alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental	LIMA, Adriana de Araújo; ALENCAR, Anderson Fernandes de; VICENTE, Renata Barbosa; SILVA, Leila Nascimento da.
T29	Competências iniciais para o processo de alfabetização	CÔRREA, Kelli Cristina do Prado; MACHADO, Maria Aparecida Miranda de Paula; HAGE, Simone Rocha de Vasconcellos.
T32	Práticas pedagógicas na perspectiva da alfabetização e letramento	SILVA, Eliane de Souza.
T33	O Programa Mais Alfabetização (PMALFA) no entretempo 2018 a 2020	SILVA, Elizania Bruno Prado da; SILVA, Eliane Damasceno da; SAMBUGARI, Márcia Regina do Nascimento.
T34	Dificuldades no processo de alfabetização e letramento de aluno com deficiência auditiva	DAMASCENO, Aline Karina Queiroz Faustinelli.
T38	Transvendo a docência na alfabetização das Águas	LUCIO, Elizabeth Orofino.
T40	O uso do jogo digital no processo de	SANTOS, Michelle Catherine Rocha Gomes Barros dos; SILVA, Givanildo da.

	alfabetização: um relato de experiência ⁷	
T42	Literatura infantil como objeto mediador das práticas de letramento e do processo de alfabetização	BRUNO ZUIN, Poliana; ZUIN, Luís Fernando Soares; MARIOTTO, Isadora Pascoalino.
T45	O processo de alfabetização com alunos surdos	ALMEIDA, Ivalucia Rodrigues de.
T50	Programa “Conta pra Mim”: a proposta da “educação literária” no cerco da Política Nacional de Alfabetização	SILVA, Fernanda Duarte de Araújo; SOUZA, Vilma Aparecida; SIGNORELLI, Glaucia.
T55	Alfabetização intercultural: os memoriais indígenas como fontes de saberes para a educação	NEVES, Josélia Gomes.
T57	Desempenho de escolares em fase inicial de alfabetização em habilidades cognitivo-linguísticas durante a pandemia	STOLF, Mariana Taborda; SANTOS, Natália Lemes dos; D’ANGELO, Ilaria; DEL BIANCO, Noemi; GIACONI, Cátia; CAPELLINI, Simone Aparecida.
T59	Alfabetização inicial e continuada: oralidade, leitura, escrita e análise linguística	ANDRADE, Ludmila Thomé de.
T60	Literatura Infantil e alfabetização: uma experiência para ler e escrever	SEGABINAZI, Daniela; BRITO, Rosa Suzana Alves de.
T61	Mapeamento de estudos sobre deficiência intelectual, alfabetização e tecnologia: estado da questão	ALMADA NUNES, Camila; LUSTOSA, Francisca Geny.
T62	Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) e as repercussões político-pedagógicas na rede municipal de ensino de Curitiba/PR	ANGELI, Raquel; FONTANA, Maria Iolanda.
T63	A implementação do construtivismo em alfabetização na perspectiva de Ferreiro e Teberosky na rede municipal de ensino de São Paulo (1983-1988)	OLIVEIRA, Fernando Rodrigues de; BENJAMIM NEVES, Diego.
T64	Diferentes perspectivas de alfabetização a partir da Base Nacional Comum Curricular: concepções e desafios	BORTOLANZA, Ana Maria Esteves; GOULART, Ilsa do Carmo Vieira; CABRAL,

⁷ Embora o título do artigo indique tratar-se de um relato de experiência, a partir da leitura do resumo e do texto completo foi possível identificar elementos que caracterizam uma pesquisa científica. Assim, o texto não foi desconsiderado apenas com base no título.

		Giovanna Rodrigues.
T67	Cartilha Caminho Suave: um estudo sobre as orientações para aplicação do método de alfabetização pela imagem	CARVALHO, Sílvia Aparecida Santos de; ROCHA, Juliano Guerra; SANTOS, Sônia Maria dos.
T68	Alfabetização de alunos com deficiência intelectual: um estudo sobre estratégias de ensino utilizadas no ensino regular	GUEBERT, Mirian Célia Castellain.
T70	O Letramento e a Alfabetização no Ensino Fundamental: Anos Iniciais nas Escolas Públicas Joaquim Tavares de Sá e José Martinho de Sá em Verdejante – PE	SILVA, Milene Iraneide da; FRANÇA, Aurenia Pereira de; SOUSA, Maria do Socorro Cordeiro de.
T72	Paulo Freire e a alfabetização: fronteiras e comprometimentos com o humano, o pedagógico, o epistemológico e o político	HENZ, Celso Ilgo; BOLZAN, Doris Pires Vargas; FREITAS, Larissa Martins.
T74	Efeitos das práticas pedagógicas na alfabetização de crianças do 1º ano do ensino fundamental de uma escola bilíngue	DE MOURA, Maria Elisa Novaes Cahú; FRANCA, Amanda Marília De Moura; FERREIRA, Andrea Tereza Brito.
T75	A importância da oralidade no processo de alfabetização com enfoque na contação de história	MARQUES, Luana Thais Dos Anjos; ALVES, Francisca Ivoneide Benicio Malaquias.
T81	A construção do homem novo em Cuba (1959-1961): um processo de transformação por meio da alfabetização como prática de liberdade	ROSA, Dayane de Freitas Colombo; AMARAL, Roseli Gall do; MELO, José Joaquim Pereira.

Fonte: A autora, 2024.

3.2 – O TRATAMENTO DADO AO MATERIAL EMPÍRICO

Nesta seção, aborda-se o tratamento dado ao material empírico para a realização da análise. A leitura dos artigos, seguindo os pressupostos de Miriam Limoeiro Cardoso (1976), iniciou-se com aqueles publicados no ano de 2022. Conforme defende a cientista social, deve-se orientar pelo conhecimento mais recente e acumulado. A ordenação dos textos seguiu a organização estabelecida no Portal de Periódicos da Capes, conforme mencionado na seção

anterior. No entanto, a leitura foi conduzida a partir dos artigos mais recentes, utilizando-se o recurso de ordenação no *software Microsoft Excel*, organizando-os do ano de publicação mais recente ao mais antigo.

Nesse contexto de mapeamento das perguntas de pesquisa, dos materiais empíricos e das perspectivas teóricas de pesquisas sobre alfabetização, foram consideradas prioritariamente as informações anunciadas pelos autores para a identificação dos dados. No entanto, em casos de ausência da informação explícita, foram feitas interpretações. Três categorias foram criadas para classificar a situação de cada elemento no artigo em relação à informação: “Claramente explicitado”, “Identificável, mas não explicitado claramente” e “Não identificado”.

As interpretações realizadas nesta pesquisa foram feitas individualmente, porém, este não é um movimento isolado. Ele tem como base as discussões de uma pesquisa paralela desenvolvida no contexto do Núcleo de Estudo e Pesquisa em Epistemologia e Metodologia da Ciência – Episteme, que busca identificar e analisar as questões teórico-metodológicas das pesquisas sobre a pesquisa em educação. Dessa forma, o movimento individual nesta investigação científica também é fruto das discussões teóricas e práticas estabelecidas no grupo de pesquisa, composto por pesquisadores iniciantes e experientes que, há quase dois anos, estão envolvidos na pesquisa intitulada: “Pesquisa em Educação: metodologia para o conhecimento da realidade educativa (2018 – 2022)”.

Como pesquisadora iniciante, conforme indicam Azanha (2011) e Gatti (2012a), é no fazer da pesquisa que venho aprendendo a pesquisar e, assim, construindo as bases deste trabalho investigativo. Como ressalta Azanha: “aprender uma prática envolve habilidades, imitação, e exercícios e não apenas a aquisição da formulação linguística de um código que, aliás, pode nem estar explicitado nem ser explicitável por uma enunciação” (Azanha, 2011, p. 182). Assim, as interpretações aqui realizadas são fruto de um amadurecimento teórico e prático desenvolvido em um movimento coletivo. Como Gatti (2012a, p. 71) salienta: “as características do ato de pesquisar se constroem socialmente, num verdadeiro processo de socialização, até de formação artesanal. Essa construção demanda interlocução dos menos experientes com os mais experientes”.

Partindo das discussões estabelecidas, para a identificação dos elementos que respondem à questão dessa investigação científica - os materiais empíricos, os problemas de pesquisa e as perspectivas teóricas das pesquisas sobre alfabetização – foi realizada a leitura dos resumos e dos trabalhos completos, tendo em vista que nem todos os textos dos resumos trazem as informações sobre modo como o trabalho de pesquisa se desenvolveu no que se refere à elucidação do caminho investigativo.

Em relação à falta de informação sobre a pesquisa nos resumos, Garcia, Gattaz e Gattaz (2019) discutem a relevância de uma efetiva comunicação dos trabalhos científicos. Eles ressaltam que, após o título, o resumo é primeiro contato de outros pesquisadores com o texto, sendo essencial para a compreensão inicial do trabalho de pesquisa realizado. É a partir da síntese apresentada que o pesquisador-leitor decide por buscar ou não o trabalho completo. Para o desenvolvimento da ciência, não basta que as pesquisas sejam publicadas, é importante que o conhecimento produzido seja acessado por outros pesquisadores, para que, partindo dele, sejam produzidos novos conhecimentos.

A atenção à escrita dos relatórios de pesquisa também é abordada por Azanha (2011) e Gatti (2012a), como apresentado no Capítulo 1. Azanha (2011), de maneira mais aprofundada, discute a questão da transmissão científica, enfatizando que fazer ciência não é uma atividade isolada. Mesmo pesquisadores individuais devem submeter seus escritos ao escrutínio de seus pares. A validação de uma produção científica implica na apresentação e discussão pública dos procedimentos e resultados encontrados. Nesse contexto, o cuidado com a descrição do trabalho de pesquisa não pode ser entendido como um aspecto trivial.

Diante do exposto, para iniciar a identificação dos problemas de pesquisa, dos materiais empíricos e das perspectivas teóricas, foi realizada a leitura integral dos 36 artigos que compõem a empiria deste trabalho investigativo. Após a conclusão da leitura de cada um dos textos, foi elaborado um resumo de até 150 palavras com aspectos relevantes sobre a pesquisa apresentada, em especial, sobre aspectos teórico-metodológicos não abarcados nessa pesquisa, apresentados no Apêndice 2. Além da organização dos dados, conforme informado foi feita a categorização com relação à disponibilidade da informação - “Claramente explicitado”, “Identificável, mas não explicitado claramente” e “Não identificado”.

A análise e discussão desses resultados será apresentada no Capítulo 5. O próximo capítulo trata de uma contextualização da empiria da pesquisa, apresentando dados de caráter mais descritivo visando elucidar características da população estudada e proporcionar uma compreensão mais abrangente do material investigado.

4 – O CONTEXTO DE PRODUÇÃO E PUBLICAÇÃO DAS PESQUISAS INVESTIGADAS

O Capítulo 4 apresenta dados relacionados aos artigos que compõem a empiria desta pesquisa, buscando contextualizar e apresentar algumas características das pesquisas que compõem a amostra. São abordados os periódicos nos quais os artigos foram publicados, suas áreas de abrangência, o perfil dos autores, os tipos de autorias, a distribuição regional e as instituições envolvidas. Em uma pesquisa que se propõe fazer um mapeamento de aspectos da produção científica sobre alfabetização, é relevante situar esse contexto de produção, oferecendo uma compreensão mais ampla em relação ao meio em que as pesquisas sobre alfabetização têm sido divulgadas e sobre o perfil desses autores que se dedicam a investigar essa temática, considerando a amostra investigada.

As contribuições de Azanha (2011) e Gatti (2012a) abordam as fragilidades da pesquisa em educação. Nesse sentido, partimos do entendimento de que, para que seja possível alguma transformação desse cenário, é preciso compreender os aspectos sobre os aspectos que envolvem as condições de produção dessas pesquisas. Além disso, entendemos a necessidade de situar o contexto de publicação dessas investigações.

Na seção 4.1, o foco está na discussão em relação aos dados relacionados ao contexto de produção, explorando aspectos relacionados aos periódicos em que os 36 artigos foram publicados e o ano de publicação. A seção 4.2 aborda questões em torno da autoria dos artigos, enquanto a seção 4.3 apresenta algumas reflexões sobre essa contextualização.

4.1 – O CONTEXTO DE PUBLICAÇÃO DOS ARTIGOS

4.1.1 – Os periódicos

Nesta investigação, verificamos que os 36 artigos que compõem o material empírico estão disponibilizados em 20 periódicos diferentes, conforme apresentado na Tabela 3. Essa

distribuição dos artigos em diferentes periódicos reflete a diversidade de revistas científicas disponíveis para a comunicação de pesquisas sobre alfabetização.

Dentre essas revistas científicas, a “Revista Brasileira de Alfabetização (RBA)”, a “ID *on line* - Revista de Psicologia” e a “Revista Educação e Políticas em Debate” se destacam em número de ocorrências. A RBA conta com oito artigos, enquanto as duas últimas possuem quatro artigos cada, conforme descrito na Tabela 3.

Vale ressaltar que a “Revista Brasileira de Alfabetização (RBA)” é um periódico científico editado pela ABAlf - Associação Brasileira de Alfabetização, uma entidade sem fins lucrativos que, conforme destaca Mortatti (2015), surgiu com o propósito de congregar pesquisadores e grupos de pesquisa para liderar as discussões sobre a alfabetização. A Associação acompanha e fomenta pesquisas e políticas públicas no campo da alfabetização, entendida como processo de ensino e aprendizagem iniciais da leitura e escrita de crianças, jovens e adultos. A importância desse periódico para o campo da alfabetização e para a comunicação do conhecimento da área é reconhecida por pesquisadores, docentes e estudantes.

Tabela 3 - Periódicos com os artigos incluídos na amostra

Periódico	Qualis 2017-2020	Frequência
Revista Brasileira de Alfabetização	A2	8
ID <i>on line</i> . Revista de Psicologia	B3	4
Revista Educação e Políticas em Debate	A4	4
Educação: teoria e prática	A2	2
Revista Eventos Pedagógicos (REP's)	A4	2
Revista Contemporânea de Educação	B1	2
Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional	A4	1
CoDAS	A3	1
Educação em Análise	B1	1
e-Mosaicos	B2	1
Ensino em Re-Vista	A3	1
Ilha do Desterro	A1	1
Olhar de Professor	B1	1

Práxis Educacional	A2	1
Revelli - Revista de Educação, Linguagem e Literatura	A4	1
Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano <i>Journal of Human Growth and Development</i> (JHGD)	B2	1
Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica (RBPAB)	A4	1
Revista HISTEDBR <i>On-line</i>	A3	1
Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação (RIAEE)	A1	1
Revista Triângulo	A4	1
Total	—	36

Fonte: A autora, 2024.

Diante da lista dos 20 periódicos cujos artigos científicos selecionados para compor a empiria desta pesquisa, o primeiro passo foi mapear as áreas de foco declaradas por esses periódicos. Esse mapeamento envolveu diferentes abordagens, buscando compreender quais dessas revistas científicas se dedicam à área da educação, considerando a natureza desta pesquisa, além de obter um panorama de outras áreas que se dedicam, de alguma forma, a tratar da alfabetização como objeto de estudo.

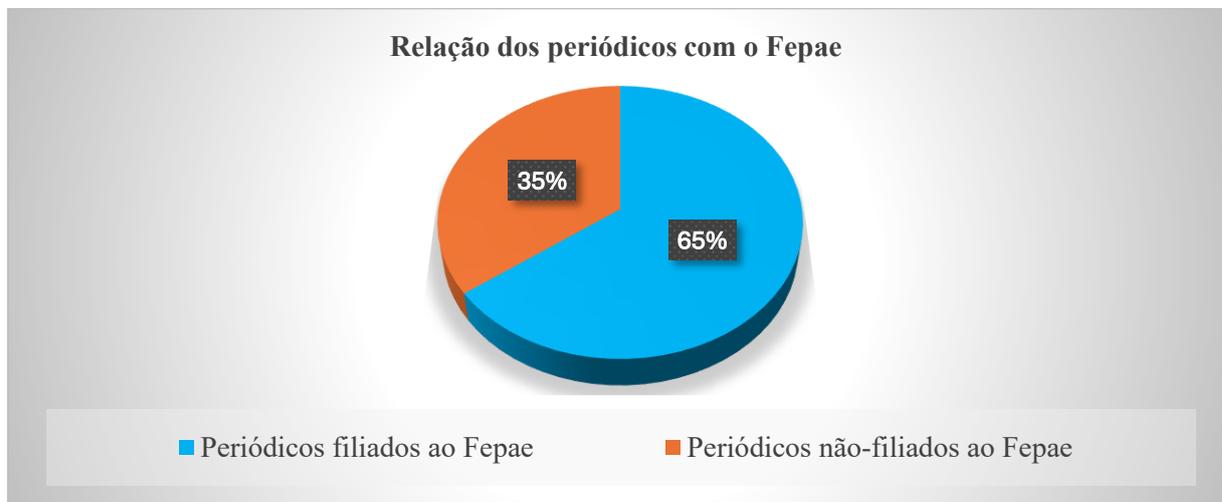
Para identificar os periódicos da área de educação relacionados a este trabalho de pesquisa, a opção inicial foi por uma consulta ao catálogo de revistas do Fórum de Editores de Periódicos da Área de Educação (Fepae), vinculado à Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPEd). Essa entidade desempenha um papel de destaque para a pesquisa e a pós-graduação em educação no Brasil, tornando a consulta à lista das revistas filiadas ao Fepae um parâmetro relevante para essa identificação.

Sobre o Fepae, é relevante destacar que, conforme apontado por Mainardes *et al.* (2022), sua origem se deu no âmbito da ANPEd devido ao “[...] interesse dessa própria Associação em acompanhar a evolução dos periódicos da área de Educação e as políticas de avaliação de periódicos pela Capes” (p. 2). Segundo os autores, em virtude da avaliação dos Programas de Pós-Graduação (PPGs) pela Capes, o interesse inicial em reunir editores de periódicos teve relação direta com a preocupação dos coordenadores de Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGEs) com a necessidade de os docentes publicarem em periódicos qualificados (Mainardes *et al.*, 2022). Assim, em outubro de 2011, com o objetivo de promover o intercâmbio entre editores de periódicos, visando impulsionar a melhoria da política de publicação na área, foi criado o Fepae. Trata-se de um fórum que se propõe a tratar das questões

relacionadas aos periódicos da área de educação, buscando defender as peculiaridades, identidades e características das revistas acadêmicas da área de Educação (ANPEd, 2015).

Nesse processo de verificação, constatou-se que a maioria dos periódicos (65%) está associada ao Fepae (Figura 1), totalizando 13 dos 20 periódicos. Esse dado revela que a maior parte das revistas científicas envolvidas nesta pesquisa são da área de educação. Outro destaque que vale ser feito nessa análise é que nem todos os periódicos da área são filiados ao Fórum, o que sugere que o percentual apresentado possa ser ainda maior.

Figura 1 - Relação dos periódicos vinculados ao Fórum de Editores de Periódicos da Área de Educação (Fepae)



Fonte: A autora, 2024.

Ainda no processo de verificação da associação dos periódicos à área de educação, um segundo passo foi investigar se cada um deles foi avaliado pela área no *Qualis* Periódicos, no quadriênio 2017-2020. Essa verificação foi realizada individualmente no Portal da Capes, utilizando o nome da revista científica ou, quando não possível localizá-la pelo nome, pelo número do ISSN⁸ - *International Standard Serial Number*; que em português significa Número Internacional Normalizado para Publicações Seriadas.

É importante ressaltar que, a partir deste quadriênio, um novo modelo foi instaurado no *Qualis* Periódicos, incluindo mudanças significativas, dentre elas, o estrato único de classificação. A multiplicidade de estratos, utilizada até o quadriênio 2013-2016, vinha sendo questionada por parte da comunidade acadêmico-científica. Com o último quadriênio, a classificação do periódico passou a ser única, seguindo a avaliação realizada e o estrato

⁸ Trata-se de código numérico internacional identificador de publicações seriadas, ou seja, aquelas que têm alguma periodicidade, como periódicos acadêmicos e jornais.

atribuído pela chamada “área-mãe” que, considerando registros na Plataforma Sucupira, é aquela com maior publicação intelectual entre os anos de 2013 e 2019 (Brasil, 2023).

Concluída as etapas que auxiliaram na construção de um panorama mais amplo em relação às áreas dos periódicos, o passo seguinte consistiu em uma abordagem mais detalhada sobre as revistas. Nesta fase, foi realizada uma consulta às páginas eletrônicas de cada uma das revistas científicas a fim de identificar as temáticas específicas destacadas por cada uma delas em seus textos de apresentação. Além disso, durante essa busca também foi verificada a instituição à qual cada um dos periódicos está vinculado com o intuito de obter uma compreensão mais aprofundada sobre as temáticas abordadas, bem como a credibilidade da instituição mantenedora e, conseqüentemente, do periódico. A Tabela 4 apresenta as temáticas principais dos periódicos, considerando a frequência de cada uma delas.

Tabela 4 - Temática principal indicada pelos periódicos

Temática(s) Específica(s) do Periódico	Frequência
Educação	5
Educação; Ensino;	3
Ciências Humanas – Educação	2
Alfabetização	1
Ciências da Saúde	1
Ciências e Distúrbios da Comunicação	1
Educação como fenômeno social	1
Educação, Linguística e Literatura	1
Inglês, Literatura e Estudos Culturais	1
Metodologias educacionais; políticas, dos saberes e práticas educativas, da formação de professores e da cultura digital em interface com a educação.	1
Pesquisa (auto)biográfica em Educação	1
Políticas Educacionais	1
Psicologia	1

Fonte: A autora, 2024.

Sobre a área específica dos periódicos que hospedam os artigos deste trabalho de

pesquisa, conforme pode ser visto na Tabela 4, a maioria deles tem a educação como temática principal ou em questões mais específicas, como é o caso de periódicos que se dedicam especificamente a temáticas como ensino, políticas educacionais, metodologias, alfabetização, entre outras, que, ainda assim, permanecem ligadas à área da educação.

Ao observarmos as temáticas principais dos periódicos, merece também destaque a presença, nessa lista, de revistas da área de saúde onde também foram encontradas pesquisas sobre a alfabetização enquanto objeto de pesquisa. Maciel (2014) ressalta esse fenômeno, não especificamente sobre os periódicos, mas sobre a ocorrência de teses e dissertações que abordam sobre alfabetização em programas de pós-graduação de Medicina e de Fonoaudiologia, tratando de questões ligadas às dificuldades de aprendizagem de leitura e escrita de crianças.

A diversidade de temáticas apresentadas na Tabela 4 demonstra o quanto a alfabetização se tornou objeto de conhecimento científico em diferentes áreas de conhecimento. Mortatti, Oliveira e Pasquim (2014), ao fazerem um balanço dos 50 anos da produção acadêmica brasileira sobre a alfabetização, já destacavam esse fenômeno do objeto alfabetização inserido em outras áreas. De acordo com os autores, “O que antes parecia ser objeto mais característico de algumas áreas específicas, como Educação e Psicologia, nas últimas décadas vêm sendo discutido em áreas, como, por exemplo, a Linguística e a Fonoaudiologia [...]” (Mortatti; Oliveira; Pasquim, 2014, p. 11).

Em pesquisa realizada de forma individual no mesmo período, os dados e categorizações elaboradas por Mortatti (2014) explicitam ainda mais o movimento de descentralização do objeto alfabetização, que não se concentra mais apenas na área da Educação. Na pesquisa conduzida pela autora, com base nos dados do *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), em uma busca pelo termo “alfabetização”, dentre os 78 periódicos indexados e publicados entre 1972 e 2012, foram localizados 237 artigos. Deste total, conforme a categorização feita pela autora, destaca-se que

Conforme origem institucional, missão, escopo e assunto preferencial, os periódicos consultados podem ser agrupados nas seguintes áreas: Psicologia: 21; Educação: 17; Medicina: 14; Ciências Sociais: 10; Linguística: 3; Fonoaudiologia: 3. Deve-se ressaltar que quase todos esses periódicos são também avaliados por meio da ferramenta do *Qualis-CAPES*-periódicos e que nenhum deles tem alfabetização como temática específica (Mortatti, 2014, p. 144).

Schwartz, Frade e Macedo (2019), ao conduzirem uma abordagem sobre os grupos de pesquisa que tratam a alfabetização como objeto de estudo, recuperam pesquisas que se propuseram a fazer um mapeamento da produção do conhecimento acerca da alfabetização. A

presença da alfabetização enquanto objeto em diferentes áreas de conhecimento é um dos aspectos abordados pelas autoras, revelando assim o caráter interdisciplinar da área, embora tratado a partir de uma análise de referenciais teóricos utilizados.

Ainda assim, a partir desse resgate, é possível ter uma compreensão mais ampla do movimento de expansão das áreas que abordam a alfabetização enquanto objeto. Segundo as autoras, no trabalho apresentado por Soares e Maciel (2000), os referenciais teóricos da Pedagogia e da Psicologia eram predominantes (Soares; Maciel, 2000 *apud* Schwartz; Frade; Macedo, 2019). Serrano (2010), em pesquisa publicada após uma década, observou a Linguística assumindo lugar de destaque no que diz respeito aos referenciais teóricos da produção do conhecimento sobre a alfabetização (Serrano, 2010 *apud* Schwartz; Frade; Macedo, 2019). Além disso, estudos elaborados por Maciel (2014) indicam expansão, inclusive, para áreas tecnológicas, conforme apontado pelas autoras. (Maciel, 2014 *apud* Schwartz; Frade; Macedo, 2019).

4.1.1.1 - A vinculação institucional dos periódicos

Concluída a etapa de busca das temáticas destacadas por cada um dos periódicos, dando sequência, prosseguimos com a catalogação das instituições responsáveis pela gestão de cada uma das revistas científicas, realizada por meio de consulta individual às respectivas páginas eletrônicas. No Quadro 2 são apresentadas as instituições que são responsáveis por cada um dos periódicos.

Quadro 2 – Vínculo institucional dos periódicos

Periódico	Vínculo institucional
Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná (UTP)
CoDAS	Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia (SBFa), São Paulo
DOXA: Revista Brasileira de Psicologia e Educação	Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista (Unesp)

Educação em Análise	Departamento de Educação e Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina (UEL)
Educação: teoria e prática	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista (Unesp), <i>Campus</i> de Rio Claro
e-Mosaicos	Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira – Colégio de Aplicação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (CAp-UERJ)
Ensino em Re-Vista	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (UFU)
ID <i>on line</i> . Revista de Psicologia	Instituto Persona de Educação Superior
Ilha do Desterro	Programa de Pós-Graduação em Letras: Inglês e Literatura Correspondente da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)
Olhar de Professor	Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)
Práxis Educacional	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)
Revelli - Revista de Educação, Linguagem e Literatura	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Goiás (UEG)
Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano <i>Journal of Human Growth and Development</i> (JHGD)	Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista (Unesp), <i>Campus</i> de Marília
Revista Brasileira de Alfabetização (RBA)	Associação Brasileira de Alfabetização (ABAlf)
Revista Contemporânea de Educação	Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).
Revista Educação e Políticas em Debate	Linha de Pesquisa “Estado, Políticas e Gestão em Educação” do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (UFU)

Revista Eventos Pedagógicos (REP's)	Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências Humanas e Linguagem da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) / <i>Campus</i> Sinop.
Revista HISTEDBR <i>On-line</i>	Grupo de Estudos e Pesquisas em História, Sociedade e Educação no Brasil (HISTEDBR) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)
Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação (RIAEE)	Faculdade de Ciências e Letras (FCL) da Universidade Estadual Paulista (Unesp), <i>Campus</i> de Araraquara
Revista Triângulo	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM).

Fonte: A autora, 2024.

A partir da análise do Quadro 2, que apresenta as instituições às quais os periódicos são vinculados, percebe-se que a maioria das revistas científicas envolvidas na amostra é gerida por universidades públicas. Destaca-se que, dos 20 periódicos, 17 são de responsabilidade de universidades, considerando suas unidades de ensino e pesquisa (Figura 2). Entre os três que não são ligados a universidades, destacam-se o “CoDAS”, da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia (SBFa) de São Paulo; a “Revista Brasileira de Alfabetização (RBA)”, ligada à Associação Brasileira de Alfabetização (ABAlf); e o “ID *on line*. Revista de Psicologia”, vinculado ao Instituto Persona de Educação Superior, uma instituição que fomenta a motivação pela leitura e a divulgação de conteúdos acadêmicos (Instituto Persona, 2024).

De acordo com Beigel *et al.* (2024), essa relação das revistas científicas com as universidades evidencia o caráter predominantemente público e autogestionado pela comunidade acadêmica da maior parte desses periódicos. A Figura 2 apresenta um panorama geral de vinculação dos periódicos, destacando, de forma geral, aqueles que são vinculados à universidade e aqueles vinculados a associações, sociedades e instituições não-governamentais.

Figura 2 - Panorama Geral de Vinculação dos Periódicos



Fonte: A autora, 2024.

Considerando ainda os dados apresentados no Quadro 2, merece destaque número de periódicos na amostra que são vinculados a programas de pós-graduação em educação, sendo dez dos 17 geridos por universidades. Entre aqueles ligados à área de educação, temos dois vinculados a cursos de pedagogia ou faculdades de educação, um ligado a uma unidade de educação básica, que é o Colégio de Aplicação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), e, ainda, a revista “Olhar de Professor”, vinculada à Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Embora a revista não especifique sua vinculação a algum curso, o texto de apresentação disponível na página eletrônica da revista indica que ela se dedica à área de educação e ciências humanas. Desta maneira, entende-se que, dos 17 periódicos vinculados a universidades, 12 deles estão relacionados a área de educação.

4.1.1.2 – O estrato dos periódicos no *Qualis* Capes 2017-2020

Com relação ao estrato dos periódicos, conforme pode ser visto na Tabela 5, que apresenta os dados referentes à avaliação da Capes em relação aos periódicos, correspondente ao quadriênio 2017-2020, observa-se que, dentre os vinte periódicos que publicaram a produção científica analisada neste trabalho de pesquisa, seis foram avaliados como A4, três como A2, três como A3, três como B1, dois como A1, dois como B2 e um como B3 (Tabela 5).

Tabela 5 - Estrato conforme avaliação 2017-2020

Qualis 2017-2020	Frequência
A4	6
A2	3
A3	3
B1	3
A1	2
B2	2
B3	1
Total	20

Fonte: A autora, 2024.

4.1.2 - O ano de publicação dos artigos

Considerando o período da pesquisa, que abrange os anos de 2018, 2019, 2020, 2021 e 2022, é possível perceber uma variação no quantitativo de publicações por ano, conforme ilustrado na Figura 3, que apresenta o ano de publicação dos artigos selecionados como *corpus* deste trabalho, um período atravessado pela pandemia da Covid-19. Do ano de 2018, oito artigos compõem a empiria. No ano seguinte, 2019, observa-se uma queda no número de publicações em comparação com o ano anterior, com apenas três publicações registradas, representando o ano com o menor quantitativo de artigos. Já em 2020 e 2021, nota-se um crescente no número de publicações, enquanto em 2022, há novamente uma queda do quantitativo de publicações.

Figura 3 - Ano de publicação dos artigos selecionados



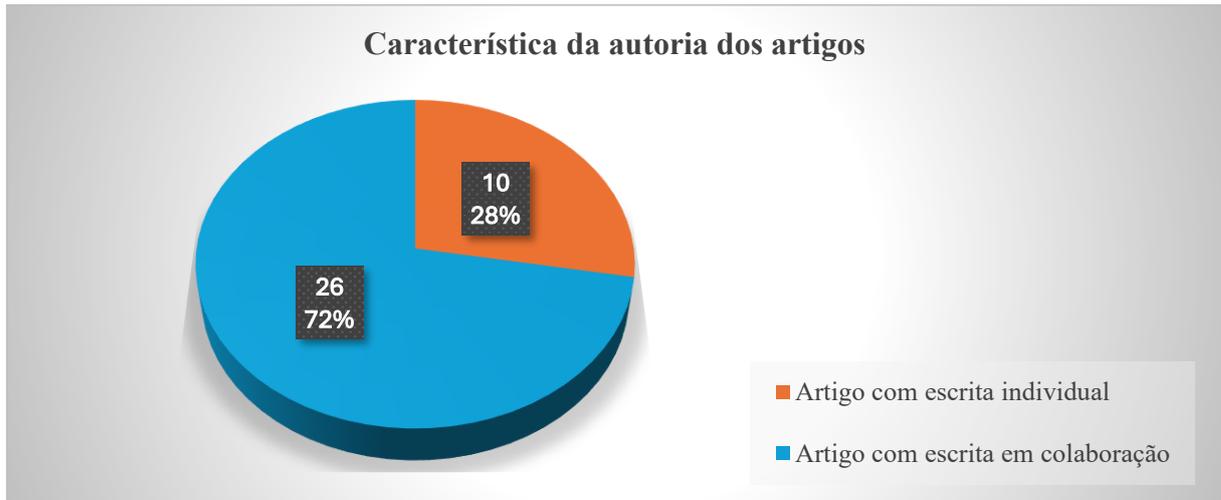
Fonte: A autora, 2024.

4.2 – O CONTEXTO DE PRODUÇÃO DOS ARTIGOS

4.2.1 - A distribuição do quantitativo de autores por artigo

Dos 36 artigos que constituem o *corpus* deste trabalho de pesquisa, 10 foram trabalhos escritos de forma individual, enquanto 26 foram produzidos de forma conjunta, como evidenciado na Figura 4, que apresenta a autoria dos artigos – individual ou em colaboração. As contribuições de Beigel *et al.* (2024), ao fazerem uma análise da produção científica indexada na América Latina e Caribe, indicam que a coautoria é uma tendência crescente no Brasil quando se trata da produção de artigos acadêmicos, especialmente nas áreas das Ciências Sociais e das Ciências Humanas.

Figura 4 - Característica da autoria dos artigos



Fonte: A autora, 2024.

Conforme os dados apresentados na Figura 4, a maior parte dos artigos (72%) que compõe a base empírica desta pesquisa é de autoria coletiva. Essas produções científicas reúnem de dois a cinco autores, sendo nove artigos com dois autores, 14 artigos com três autores, dois artigos com quatro autores e um artigo com cinco autores, conforme detalhado na Tabela 6.

Tabela 6 - Distribuição do quantitativo de autores por artigo de autoria coletiva

Distribuição do quantitativo de autores por artigo	Frequência
Artigo em parceria - 2 autores	9
Artigo em parceria - 3 autores	14
Artigo em parceria - 4 autores	2
Artigo em parceria - 5 autores	1
Total	26

Fonte: A autora, 2024.

O número de autores por produção científica é um dos fatores que influenciam o quantitativo de citações recebidas, o que, por sua vez, impacta o desempenho dos periódicos nos *rankings* de indexação (Packer, 2011). Ainda de acordo com o autor, essa relação do número de autores por artigo e as citações recebidas explicita o fenômeno das redes de colaboração, que pode ser compreendido como uma força propulsora para o progresso da pesquisa científica, influenciando na visibilidade e no impacto da pesquisa comunicada (Packer, 2011).

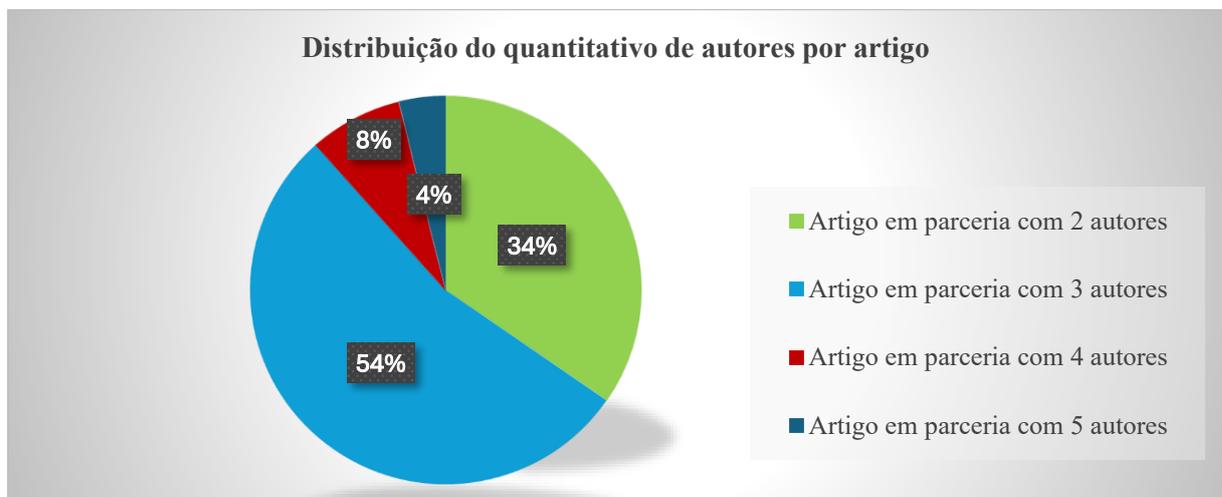
Vale destacar que o número de citações que um trabalho científico recebe influencia diretamente no Fator de Impacto (FI). Como destaca Mortatti (2014, 2018), o Fator de Impacto (FI) é um meio de mensurar o impacto dos periódicos, sendo o primeiro, mais popular e polêmico *ranking* de periódicos científicos (SciELO em Perspectiva *apud* Mortatti, 2014). Tendo o mesmo entendimento das considerações feitas por Packer (2011), Mortatti (2014, 2018) ressalta que nas ciências da vida e exatas é comum encontrarmos publicações com mais de um coautor (por vezes, dezena ou mais), um fenômeno que contribui com o aumento da quantidade de (auto)citações.

Um olhar específico para os 26 artigos de autoria conjunta, categorizados na Tabela 6 de acordo com o quantitativo de autores em parceria, mostra que mais da metade dos artigos foi escrito em parceria com três autores.

Além disso, uma análise ainda da Figura 5, que ilustra os dados apresentados na Tabela 6, possibilita uma maior percepção com relação à predominância de duplas ou trios de autores, que juntos correspondem a 89% dos trabalhos escritos em colaboração.

Mortatti (2018), ao considerar os dados obtidos a partir de uma pesquisa realizada na base *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) com artigos sobre alfabetização publicados entre 1992 e 2012, discute as especificidades das pesquisas na área de ciências humanas, especialmente aquelas relacionadas à alfabetização. Com base nos resultados da pesquisa, a autora destaca que a autoria única ou o número reduzido de coautores são características específicas das publicações nessa área.

Figura 5 - Distribuição do quantitativo de autores por artigo com percentual



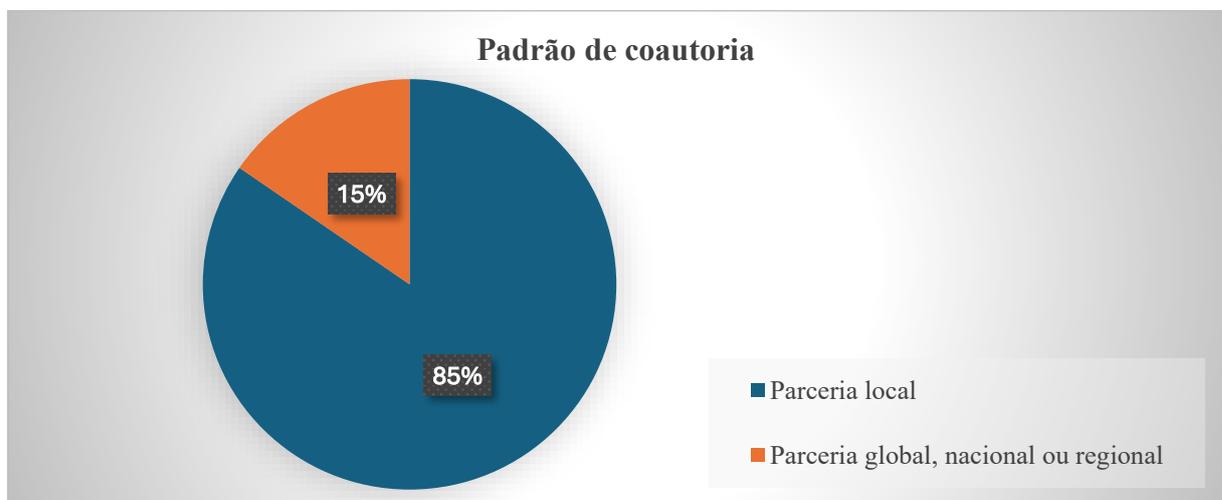
Fonte: A autora, 2024.

Outro aspecto que merece destaque quando se trata da questão da autoria de produções

científicas, ressaltado por Beigel *et al.* (2024), está relacionado às colaborações entre cientistas de diferentes estados e até mesmo parcerias internacionais. A partir das contribuições dos autores, é possível compreender que a ideia preconcebida de que os acadêmicos tendem a colaborar principalmente com colegas do mesmo estado ou país está aos poucos sendo modificada. Com isso, pode-se entender que, na dinâmica das produções acadêmicas, as colaborações não são necessariamente limitadas pela localização geográfica ou nacionalidade dos autores, mas sim influenciadas por uma variedade de outros fatores, como o interesse comum por determinada pesquisa ou objeto.

Nesta pesquisa, esse fenômeno ainda aparece de maneira tímida, onde, dos 26 artigos escritos em coautoria, apenas quatro foram feitos por meio de parcerias entre autores de instituições, estados ou países diferentes, denominadas aqui como parceria regional, nacional ou global. Ainda houve uma maioria (85%), com 22 das produções científicas, escritas por meio de parceria local, aquela que ocorre entre membros da mesma instituição, conforme pode ser observado na Figura 6, que ilustra esse padrão de coautoria.

Figura 6 - Padrão de coautoria dos artigos



Fonte: A autora, 2024.

4.2.2 - Conhecendo os autores dos artigos

Considerando os 36 textos e a diversidade do quantitativo de autores em cada um dos artigos, identificou-se um total de 82 autores distintos. Utilizando o recurso de “Classificar e filtrar em ordem alfabética” do *software* de planilha *Microsoft Excel*, verificou-se uma possível ocorrência de duplicidade de autores. Com esse recurso, no entanto, foi constatada a presença

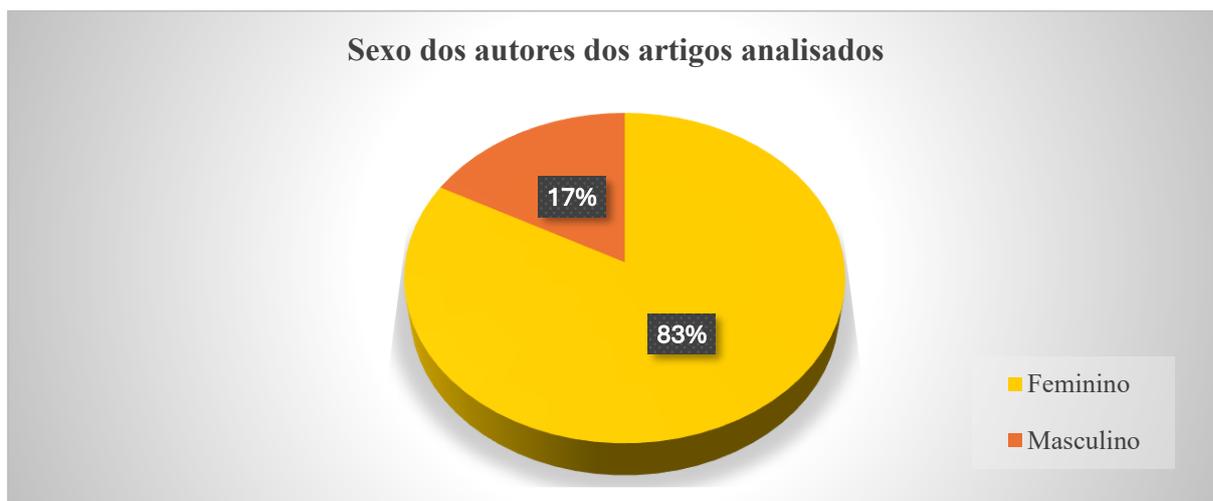
de 83 autores, sendo um caso de uma mesma autora participando da escrita de dois dos artigos que compõem a empiria deste trabalho de pesquisa, um em parceria e o outro como autoria individual. Para fins de levantamento de dados, essa autora só teve os dados contabilizados uma vez, por isso, trabalhamos com um total de 82 autores.

Os dados apresentados nesta seção do texto foram obtidos a partir das informações disponibilizadas nos artigos ou por meio do acesso ao currículo *Lattes* de cada um dos autores, disponíveis na *Plataforma Lattes*. Essa plataforma oferece acesso aos registros da trajetória acadêmica e profissional de pesquisadores do país. A apresentação desses dados tem como objetivo traçar um perfil básico dos autores dos artigos analisados nesta pesquisa, com base em informações sobre sexo, formação dos autores, instituição de origem, além de estado e região do país. É importante ressaltar que a consulta à *Plataforma Lattes* aconteceu quando as informações não estavam disponíveis nos próprios artigos, visto que nem todos os autores, e até mesmo os periódicos, divulgam informações sobre a formação e a instituição de origem dos autores.

Com relação ao sexo, é importante destacar que, de acordo com a possibilidade de acesso aos dados, o critério utilizado para tal definição foi presumir, a partir dos nomes próprios, o sexo dos autores. Essa análise considerou que alguns nomes são mais comumente registrados para homens, enquanto outros são mais comuns para mulheres. Não foram identificados nomes incomuns que pudessem gerar dúvidas quanto ao sexo do autor, no entanto, é sabido que pode haver algum tipo de margem de erro. Outra limitação deste levantamento, em especial, se pensarmos numa ciência mais inclusiva e plural, é com relação à classificação estabelecida que, com esse modelo de coleta de dados, limita a classificação sobre sexo a uma abordagem binária, considerando apenas as categorias feminino e masculino.

Feita a categorização, considerando as limitações já destacadas, conforme é possível observar na Figura 7, que ilustra o sexo dos autores dos artigos que compõem o *corpus* desta pesquisa, a grande maioria das pessoas que escreveram os artigos analisados nesta pesquisa são do sexo feminino, totalizando 68 mulheres e 14 homens. Não é surpreendente a predominância de mulheres, representando 83% do total, tendo em vista a longa tradição de sua presença na área da educação, em especial, quando se trata do campo da alfabetização e dos anos iniciais do Ensino Fundamental. A histórica concentração do trabalho feminino nessa etapa da Educação Básica, onde há a predominância de professoras alfabetizadoras, reflete-se no campo acadêmico.

Figura 7 - Sexo dos autores dos artigos analisados nessa pesquisa



Fonte: A autora, 2024.

4.2.3 - As instituições de origem dos autores dos artigos

Considerando os 82 autores envolvidos na empiria desta pesquisa, após a catalogação dos dados, verificou-se que eles são vinculados a 36 instituições diferentes, das quais 32 são do Brasil, quatro dos Estados Unidos da América, uma da Itália e uma de Portugal, conforme pode ser observado no Quadro 3. Esta tabela apresenta dados referentes às instituições de origem dos pesquisadores envolvidos na amostra, considerando a natureza de cada uma delas e a unidade federativa.

Quadro 3 - As instituições de origem dos pesquisadores

Instituição	Sigla	Natureza da Instituição	Unidade Federativa	Quantitativo de autores
Faculdade de Ciências Humanas do Sertão Central	FACHUSC	Privada	Brasil	5
Universidade Estadual de Maringá	UEM	Estadual	Brasil	5
Absolute Christian University	ACU	Privada	EUA	4
Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"	UNESP	Estadual	Brasil	4

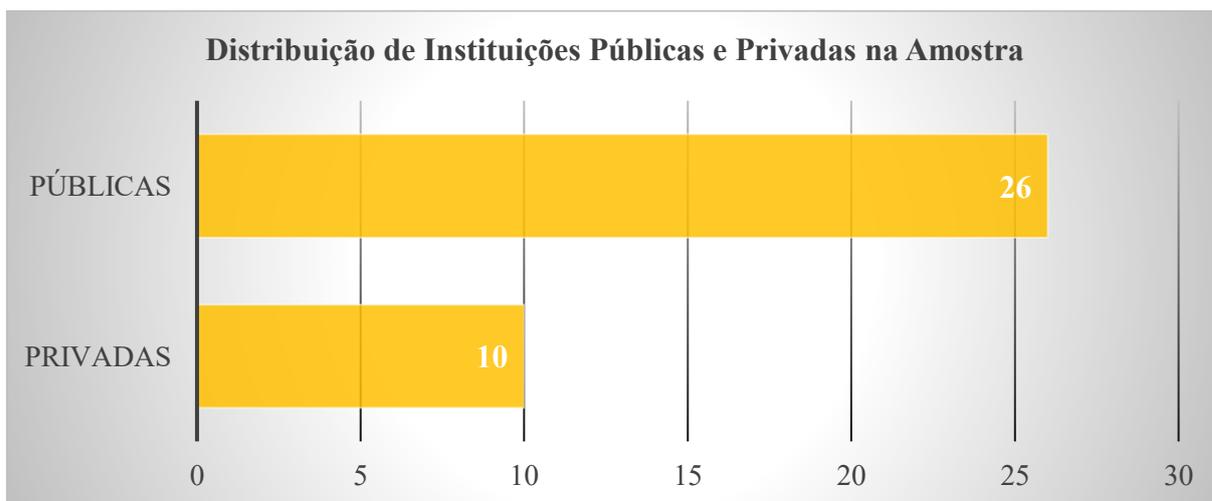
Universidade Federal de Uberlândia	UFU	Federal	Brasil	4
Universidade Federal do Agreste Pernambucano	UFAPE	Federal	Brasil	4
Universidade de São Paulo	USP	Estadual	Brasil	3
Universidade do Estado da Bahia	UNEB	Estadual	Brasil	3
Universidade Federal de Pernambuco	UFPE	Federal	Brasil	3
Universidade Federal de Rondônia	UNIR	Federal	Brasil	3
Universidade Federal de Santa Maria	UFSM	Federal	Brasil	3
Universidade Federal de São Carlos	UFSCar	Federal	Brasil	3
Universidade Federal do Mato Grosso do Sul	UFMS	Federal	Brasil	3
Universidade Metropolitana de Santos	UNIMES	Privada	Brasil	3
Florida Christian University	FCU	Privada	EUA	2
Universidade do Estado de Mato Grosso	UNEMAT	Estadual	Brasil	2
Universidade Federal da Paraíba	UFPB	Federal	Brasil	2
Universidade Federal de Alagoas	UFAL	Federal	Brasil	2
Universidade Federal de Lavras	UFLA	Federal	Brasil	2
Universidade Federal de Mato Grosso	UFMT	Federal	Brasil	2
Universidade Federal de Santa Catarina	UFSC	Federal	Brasil	2
Universidade Federal de São Paulo	UNIFESP	Federal	Brasil	2

Universidade Federal do Ceará	UFC	Federal	Brasil	2
Universidade Tuiuti do Paraná	UTP	Privada	Brasil	2
Centro Universitário Dinâmica das Cataratas	UDC	Privada	Brasil	1
Centro Universitário Internacional	UNINTER	Privada	Brasil	1
Faculdade Messiânica	**	Privada	Brasil	1
Pontifícia Universidade Católica do Paraná	PUCPR	Privada	Brasil	1
Prefeitura Municipal de São Paulo	PMSP	Municipal	Brasil	1
Secretaria de Estado de Educação do Mato Grosso	SEDUC - MT	Estadual	Brasil	1
Universidade de Évora, Portugal	UÉ	Pública	Portugal	1
Universidade Estadual do Oeste do Paraná	Unioeste	Estadual	Brasil	1
Universidade Federal de Juiz de Fora	UFJF	Federal	Brasil	1
Universidade Federal do Pará	UFPA	Federal	Brasil	1
Universidade Federal do Rio de Janeiro	UFRJ	Federal	Brasil	1
Università degli Studi di Macerata	UniMC	Privada	Itália	1
Total				82

Fonte: A autora, 2024.

Uma análise mais específica dos dados apresentados no Quadro 3, com foco para a questão da natureza da instituição, constata-se que, das 36 instituições envolvidas, a grande maioria (26) é pública. As privadas representam um total de 10 instituições, conforme os dados apresentados na Figura 8 que ilustra essa distribuição entre o quantitativo de instituições públicas e privadas na amostra.

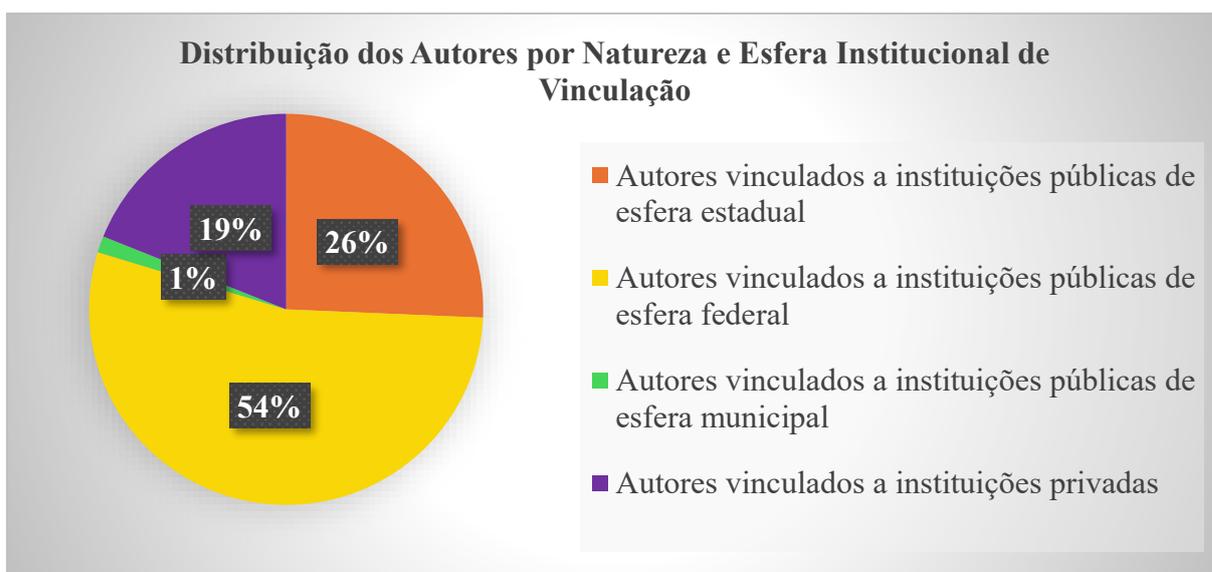
Figura 8 - Distribuição de Instituições Públicas e Privadas na Amostra



Fonte: A autora, 2024.

Enfocando o quantitativo de autores, dentre os 74 vinculados a instituições brasileiras, 19 são de instituições públicas estaduais, 40 de instituições públicas federais, uma de instituição pública de esfera municipal e 14 são vinculados a instituições privadas. A Figura 9 proporciona uma visualização da distribuição dos autores de acordo com a natureza e esfera institucional de suas afiliações, destacando a predominância de autores vinculados a instituições públicas federais (54%) em comparação com as outras categorias.

Figura 9 - Distribuição dos autores por natureza e esfera institucional de vinculação



Fonte: A autora, 2024.

4.2.4 - A procedência regional dos autores considerando a localização das instituições

Após consultar e listar a instituição de origem de cada um dos autores, realizou-se a categorização considerando a procedência regional. O primeiro passo, no entanto, foi separar as instituições nacionais das internacionais. Assim, verificou-se que, dos 82 autores envolvidos nesta pesquisa, 74 estão vinculados a instituições brasileiras, enquanto apenas oito, representando em torno de 10% do total, estão vinculados a instituições estrangeiras, conforme demonstrado na Figura 10 que apresenta essa distribuição de autores, considerando o vínculo institucional nacional ou internacional. Destes autores, dois escreveram em parceria com autores brasileiros em dois dos 36 artigos. Os outros seis autores participaram de outros dois artigos, cada um em colaboração com autores da mesma instituição.

Figura 10 - Distribuição de autores por vínculo institucional nacional ou internacional



Fonte: A autora, 2024.

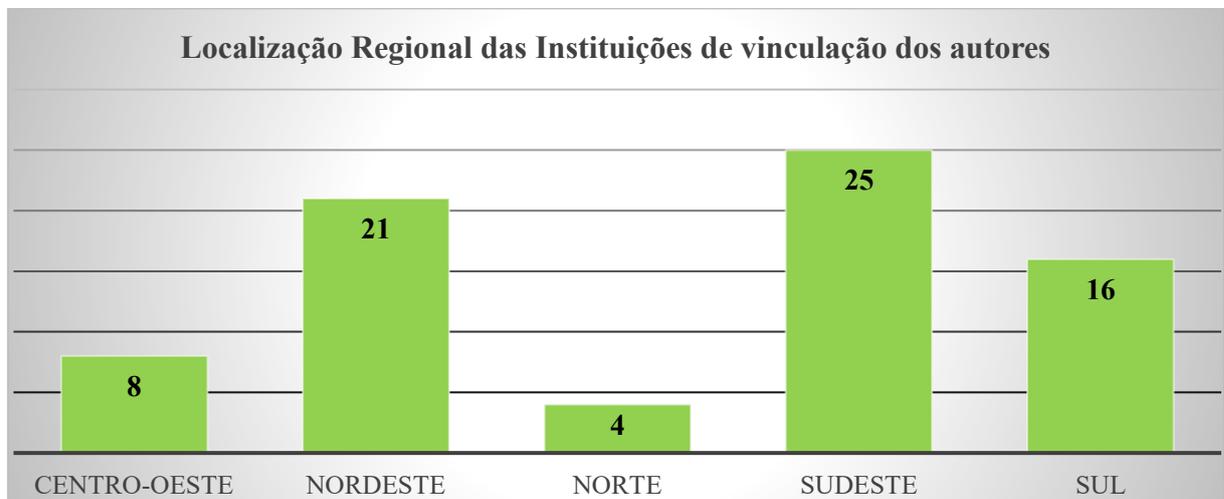
Diante da lista das instituições brasileiras de pesquisa, as quais 74 dos 82 autores estão vinculados, o passo seguinte foi categorizá-las de acordo com a região do país. É amplamente reconhecido que no Brasil as disparidades econômicas entre as diferentes regiões também se refletem na área educacional. De acordo com as contribuições da Diretoria de Avaliação (DAV) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), ainda há uma desigualdade regional na oferta de Programas de Pós-Graduação na área da educação. Embora todos os estados da federação já possuam ao menos programas de mestrado, a concentração ainda é significativamente maior nas Regiões Sudeste e Sul. Em resposta a essa disparidade,

tem-se empreendido esforços para ampliar a oferta em regiões com alta demanda e poucos cursos, como o Centro-Oeste, Norte e Nordeste do país, com o objetivo de reduzir as desigualdades regionais na oferta de programas de pós-graduação na área de educação (Brasil, 2019).

Uma análise inicial dos dados em questão confirma as informações apresentadas pela Capes (Brasil, 2019) sobre a centralidade das Regiões Sudeste e Sul. É plausível supor que uma maior oferta de vagas para mestrado e doutorado nessas regiões resulte em uma quantidade proporcionalmente maior de pesquisas realizadas e, conseqüentemente, em uma maior divulgação das mesmas sob a forma de artigos científicos. Conforme demonstrado na Figura 11, ao ilustrar graficamente a localização regional das instituições pelas quais os autores são vinculados, essa relação pode ser confirmada também pelos dados desta pesquisa, onde observamos um destaque para as Regiões Sul e Sudeste.

Um número significativo de autores é oriundo de instituições localizadas nessas regiões, perfazendo um total de 41 pesquisadores quando consideramos os dados das duas regiões conjuntamente. No entanto, ao fazer a análise de cada uma das regiões separadamente, merece destaque o quantitativo de pesquisas sobre alfabetização realizadas por autores provenientes da região Nordeste do Brasil, sendo 21 dos 74 vinculados a instituições brasileiras, ficando atrás apenas da Região Sudeste, com 25 pesquisadores. A Região Sul é a terceira maior em número de pesquisadores, com um total de 16; em seguida, aparece a Região Centro-Oeste, com oito pesquisadores; por último, temos a Região Norte, com apenas quatro representantes, conforme também pode ser observado no gráfico da Figura 11.

Figura 11 - Localização regional das instituições de vinculação dos autores

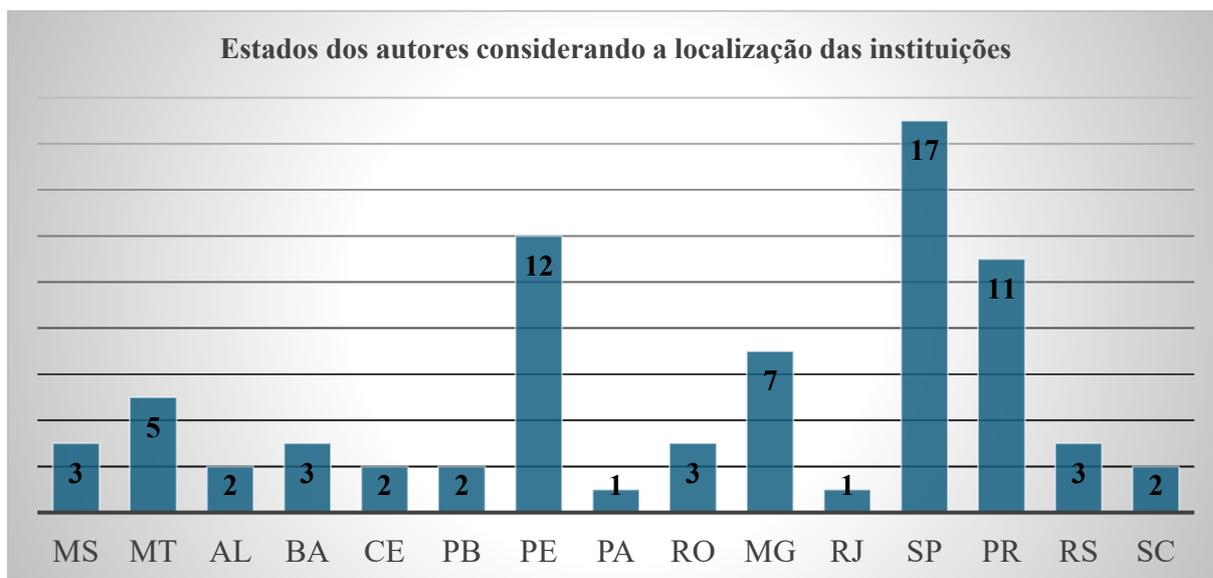


Fonte: A autora, 2024.

Ao adentrar em uma análise mais específica da regionalidade desses autores, é relevante ressaltar as investigações conduzidas por Beigel *et al.* (2024), que apresentam “os resultados do *Observatorio Latinoamericano de Indicadores de eVAluación* (OLIVA) que visa visibilizar e valorizar a produção científica indexada na América Latina e Caribe” (p. 2). A pesquisa, que abrange o período de 1995 a 2018, compreende “[...] a produção em acesso aberto das revistas indexadas no SciELO e Redalyc, com base na consolidação de uma única base de dados, com o número total de 1.720 revistas (de 15 países), 908.982 documentos e 2.591.704 autores/as” (Beigel *et al.*, 2024, p. 2). Identificaram-se 85.528 artigos com ao menos um autor brasileiro. Os resultados mostram que, ao categorizar os autores do Brasil por regionalidade, o panorama se mostra heterogêneo, com representatividade dos 26 estados e do Distrito Federal. Contudo, há uma forte concentração em estados específicos, como São Paulo (33,4 %), Minas Gerais (15,4 %), Rio de Janeiro (13,7 %), Rio Grande do Sul (13,1 %) e Paraná (10,1 %), evidenciando a predominância de autores advindos das Regiões Sudeste e Sul (Beigel *et al.*, 2024).

Partindo para a análise dos dados deste trabalho de pesquisa, com um olhar direcionado para os estados dos autores dos artigos, levando em consideração a localização de suas instituições, temos alguns resultados que convergem com a pesquisa de Beigel *et al.* (2024) e alguns que se diferenciam, como já visto na análise da distribuição regional. A concentração dos autores nos estados de São Paulo (23%), Paraná (14,9%) e Minas Gerais (9,5%) é reiterada. Há de se destacar, no entanto, o quantitativo expressivo de autores filiados a instituições do estado de Pernambuco (16,2%) que, nesta investigação, é a segunda maior Unidade Federativa em termos de quantidade de autores, conforme evidenciado na Figura 12 que mostra o quantitativo de autores por região, considerando a localidade de suas instituições.

Figura 12 - Estados dos autores, considerando a localização das instituições



Fonte: A autora, 2024.

Uma análise da Figura 12 e dos dados apresentados também na Tabela 7, que permite um olhar para as cinco regiões brasileiras e os estados que possuem representação nesse material empírico, mostra o destaque que Pernambuco apresentou em relação aos outros estados nordestinos. Nessa análise, é possível observar que a Bahia, segundo estado nordestino em número de autores, possui uma diferença relativamente grande em relação a Pernambuco, sendo um quantitativo de nove autores.

Tabela 7 - Estados das instituições brasileiras de cada um dos autores

Região	Unidade Federativa	Sigla	Frequência	Porcentagem
Centro-oeste	Mato Grosso do Sul	MS	3	4,1%
	Mato Grosso	MT	5	6,8%
Nordeste	Alagoas	AL	2	2,7%
	Bahia	BA	3	4,1%
	Ceará	CE	2	2,7%
	Paraíba	PB	2	2,7%
	Pernambuco	PE	12	16,2%
	Norte	Pará	PA	1
Sudeste	Rondônia	RO	3	4,1%
	Minas Gerais	MG	7	9,5%
	Rio de Janeiro	RJ	1	1,4%

	São Paulo	SP	17	23,0%
	Paraná	PR	11	14,9%
Sul	Rio Grande do Sul	RS	3	4,1%
	Santa Catarina	SC	2	2,7%

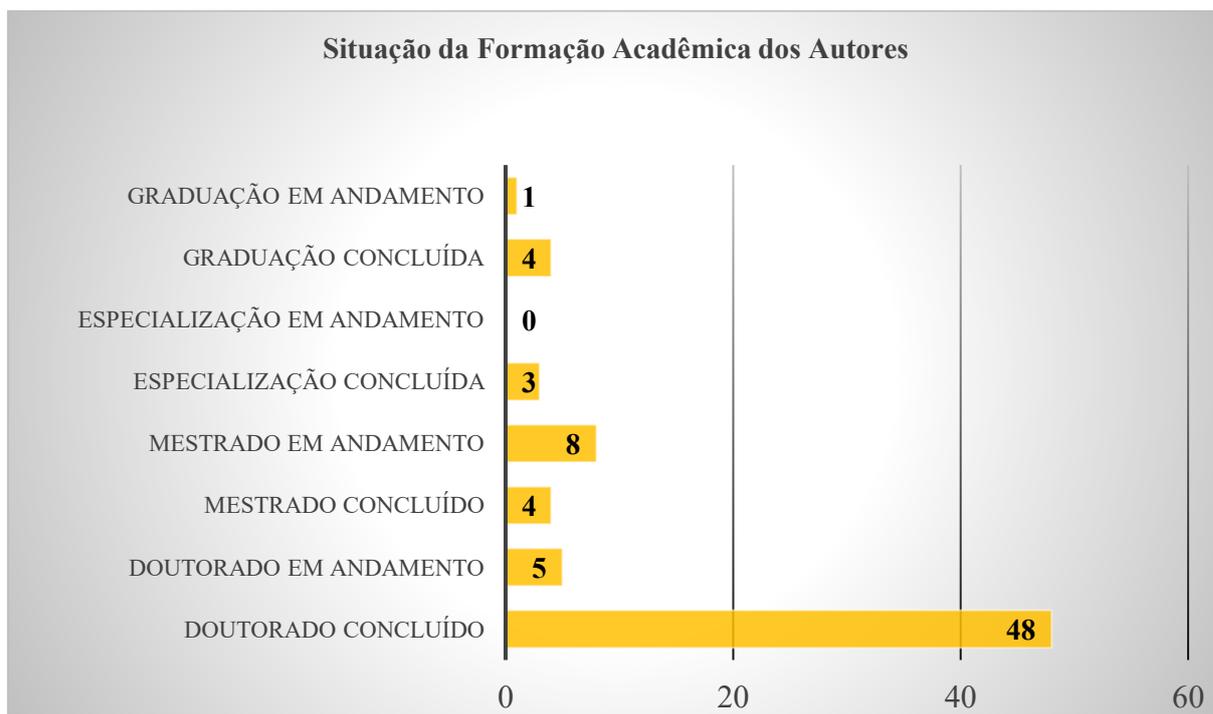
Fonte: A autora, 2024.

4.2.5 - A formação dos autores

Conforme mencionado no início da seção 4.2.2, os dados aqui apresentados foram levantados a partir das informações contidas nos artigos e, quando não localizadas, foram obtidos a partir de consulta ao currículo *Lattes* de cada um dos autores. No entanto, mesmo após esse movimento de busca, dos 82 atores envolvidos, nove deles não tiveram suas informações localizadas. Assim, no que se refere aos dados relativos à formação dos pesquisadores envolvidos, trabalhou-se com o universo de 73 autores.

No que diz respeito à formação dos pesquisadores, diante dos dados já tabulados, o primeiro passo foi criar categorias que abarcassem a situação da formação de cada um deles. Como o levantamento dos dados foi feito, prioritariamente, a partir das informações prestadas nos artigos, em algumas situações não foi possível precisar se a formação já estava concluída. Sendo assim, optou-se por criar categorias que mostrassem se o curso estava em andamento. Com isso, os dados da amostra ficaram divididos entre: “Doutorado concluído”, “Doutorado em andamento”, “Mestrado concluído”, “Mestrado em andamento”, “Especialização concluída”, “Especialização em andamento”, “Graduação concluída” e “Graduação em andamento”, conforme Figura 13 que apresenta a situação da formação acadêmica dos autores da amostra.

Figura 13 - Situação da formação acadêmica dos autores da amostra



Fonte: A autora, 2024.

Com base nos dados apresentados na Figura 13, observa-se que a grande maioria dos autores envolvidos nesta pesquisa, sendo 48 dos 73, possui a titulação de doutor. Esse resultado era esperado em certa medida dada a exigência de muitos periódicos de que pelo menos um dos autores tenha essa titulação. Sendo assim, é um resultado relevante, indicando uma predominância de pesquisadores com maior experiência nessa amostra. Outro aspecto que merece destaque é a presença, na amostra, de pesquisadores ainda em estágios iniciais de suas trajetórias acadêmicas. Alguns autores concluíram a graduação e há um que, no período de produção do artigo, estava com a graduação em curso. Essa diversidade de níveis de formação é importante para a questão da formação de novos pesquisadores. Poder vivenciar experiências com atividades de pesquisa desde o início da vida universitária é um movimento importante para a formação de pesquisadores qualificados.

Enfocando a questão da área de formação, destaca-se o quantitativo de doutores da área da educação envolvidos na amostra. Esse grupo corresponde a mais da metade da amostra, representando um índice de 50,7%, conforme pode ser observado a partir dos dados da Tabela 8 que apresenta os dados da situação da formação acadêmica dos autores da amostra, considerando as diferentes áreas de formação. Assim, podemos considerar que as pesquisas analisadas neste trabalho são, em sua maioria, fruto de um trabalho de pesquisadores experientes da área de educação. Essa constatação reforça a ideia da alfabetização enquanto

objeto de estudo predominantemente abordado pela área da educação e evidencia a importância da participação desses profissionais na formulação de políticas da área.

Ressaltar esse aspecto se faz necessário tendo em vista que vivenciamos um período no qual esse dado foi totalmente desconsiderado. Maciel (2020), ao analisar o Documento “Política Nacional de Alfabetização” (PNA), instituído pelo Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019, concentrou sua análise na equipe de composição daquele momento do Ministério da Educação (MEC), da Secretaria de Alfabetização e dos Especialistas Colaboradores. Para a autora, entender essa equipe era um meio de compreender a proposta da PNA. De acordo com os números apresentados pela autora, 13 especialistas tinham formação e atuação principal na área da Psicologia, dois eram da área da Linguística e cinco da Educação. Com isso, a partir dos destaques da autora, é possível compreender o enfoque dado ao viés da psicologia na PNA. A crítica de Maciel, respaldada por dados sobre a produção brasileira sobre a alfabetização, vai no sentido de mostrar que pesquisadores brasileiros da área têm muito a contribuir, baseados em “evidências científicas” (Maciel, 2020, grifos da autora). Essa análise reforça a importância do reconhecimento dos pesquisadores da área da alfabetização no contexto de formulação de políticas públicas para essa etapa da escolarização.

Tabela 8 - Situação da formação acadêmica dos autores da amostra considerando as áreas de formação

Formação	Frequência	Percentual (%)
Doutorado em Educação	37	50,7
Doutorado em Educação em andamento	4	5,5
Mestrado em Ciências da Educação em andamento	4	5,5
Mestrado em Educação	3	4,1
Graduação em Pedagogia	3	4,1
Doutorado em Ciências Médicas	2	2,7
Doutorado em Letras	2	2,7
Doutorado em Linguística	2	2,7
Mestrado em Educação em andamento	2	2,7
Doutorado em Ciências da Educação	1	1,4
Doutorado em Ciências Humanas em andamento	1	1,4
Doutorado em Comunicação e Semiótica	1	1,4
Doutorado em Engenharia de Produção	1	1,4
Doutorado em História e Sociedade	1	1,4

Doutorado em Saúde Pública	1	1,4
Doutorado em <i>Sciences de L'Education</i>	1	1,4
Doutorado em Sociologia	1	1,4
Mestrado em Distúrbios da Comunicação Humana em andamento	1	1,4
Mestrado em ensino, linguagem e sociedade em andamento	1	1,4
Mestrado Profissional em Práticas Docentes no Ensino Fundamental	1	1,4
Especialização em área de Educação	1	1,4
Especialização em Literatura e Ensino	1	1,4
Especialização em Psicopedagogia	1	1,4
Graduação em Educação Básica intercultural (Licenciatura Indígena)	1	1,4
Graduação em Fonoaudiologia em andamento	1	1,4

Fonte: A autora, 2024.

4.2.6 – A área de formação dos autores

A categorização dos dados relativos à área de formação dos autores teve como referência as Áreas de Conhecimento da Capes⁹ - Ciências Agrárias; Ciências Biológicas; Ciências da Saúde; Ciências Exatas e da Terra; Engenharias; Ciências Humanas; Ciências Sociais Aplicadas; e Linguística, Letras e Artes. Das oito áreas de conhecimento, cinco delas têm alguma representação neste trabalho de pesquisa quando se refere à área de formação dos autores, conforme pode ser observado na Tabela 9. No entanto, diante das informações apresentadas, é possível perceber a prevalência do quantitativo de autores oriundos de cursos que constituem a Área das Ciências Humanas, sendo 61 dos 73.

Tabela 9 - Área da formação acadêmica dos autores da amostra

Área	Frequência
Ciências Humanas	61

⁹ Disponível em: <http://www.cnpq.br/areasconhecimento/index.htm>. Acesso em: 29 de fev de 2024.

Ciências da Saúde	5
Linguística, Letras e Artes	5
Ciências Sociais Aplicadas	1
Engenharias	1
Total	73

Fonte: A autora, 2024.

4.3 - ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE A AMOSTRA E PRÓXIMOS PASSOS DA PESQUISA

Concluída esta etapa, na qual foram descritas características da amostra investigada, avançamos agora para a análise teórica dos artigos, que será abordada no próximo capítulo. Os resultados obtidos proporcionaram um panorama do contexto de produção dos artigos. A investigação realizada permitiu uma compreensão mais abrangente sobre os autores, suas formações, suas origens regionais e institucionais, indicando que estamos diante de um material predominantemente produzido por pesquisadores experientes, oriundos de instituições públicas que desempenham papel fundamental na produção acadêmica no país. Além disso, muitos desses pesquisadores estão vinculados a programas de pós-graduação, o que evidencia seu envolvimento com a pesquisa.

Adicionalmente, apresentamos um panorama dos periódicos envolvidos, suas áreas de concentração e as instituições mantenedoras. A diversidade de periódicos e áreas de concentração é evidente, embora um periódico se destaque quando se trata da temática da alfabetização. Em geral, é possível compreender também que estamos trabalhando com pesquisas que passaram por um processo de avaliação e validação, uma vez que todas elas foram submetidas à revisão por pares. Além disso, a maioria dos periódicos está vinculada a universidades ou outras instituições, o que nos permite presumir um grau de confiabilidade no processo de publicação dessas revistas científicas.

Com essas informações sobre os artigos selecionados como material empírico desta pesquisa, avançamos para a próxima etapa, na qual iremos identificar e analisar aspectos metodológicos da pesquisa sobre alfabetização, focando nas perguntas de pesquisa, nos materiais empíricos e nas perspectivas teóricas.

É importante ressaltar que, embora reconheçamos que uma compreensão mais aprofundada do contexto de produção e publicação das pesquisas exija algumas informações adicionais, consideramos que, dentro dos limites de uma dissertação de mestrado, trouxemos dados relevantes. Além disso, conforme Azanha (2011), para uma compreensão mais ampla da realidade, é necessário um acúmulo de descrições.

5 – PROBLEMAS DE PESQUISA, EMPIRIAS E PERSPECTIVAS TEÓRICAS: O QUE ENCONTRAMOS NAS PESQUISAS SOBRE ALFABETIZAÇÃO NA CONTEMPORANEIDADE?

Este capítulo apresenta os resultados e discussões referentes às perguntas de pesquisa, ao material empírico e às perspectivas teóricas identificadas nas pesquisas sobre alfabetização, publicadas no período de 2018 a 2022 em periódicos indexados no Portal da Capes.

Com base nos pressupostos de Azanha (2011), que fundamentam essa investigação, a empiria é fundamental para superar o que ele denomina como o “abstracionismo pedagógico”, presente nas pesquisas educacionais que tratam a escola como um lugar abstrato, sem revelar suas complexidades, especificidades e transformações ao longo do tempo. Para o autor, é a partir da observação empírica realizada por um observador teoricamente sensibilizado que podemos concretamente compreender a realidade das escolas. Na perspectiva de pesquisa educacional defendida por Azanha (2011), empiria e teoria são inseparáveis nesse processo de construção do conhecimento.

Gatti (2012a) destaca a importância de uma delimitação clara do problema de pesquisa, pois ele, juntamente com a fundamentação teórica, orienta o delineamento da investigação científica. A autora afirma:

A pesquisa é um cerco em torno de um problema. É necessário escolher instrumentos para acessar a questão, vislumbrar e escolher trilhas a seguir e modos de se comportar nessas trilhas, criar alternativas de ação para eventuais surpresas, criar armadilhas para capturar respostas significativas (Gatti, 2012a, p. 68).

Partindo dessa discussão, no sentido de fazer um mapeamento das pesquisas sobre alfabetização, é que se buscou compreender como os dados relativos à pergunta de pesquisa, empiria e perspectiva teórica são anunciados na pesquisa, se os autores demarcam esses elementos, atentando para a importância de sua explicitação para a compreensão do processo de pesquisa. Nesse sentido, nesse primeiro momento, consideramos olhar para os três elementos de forma conjunta. A Tabela 10 sistematiza os dados, indicando se nas pesquisas cada um desses elementos é explicitado claramente, identificável, mas não explicitado claramente, ou se não é possível identificar.

Tabela 10 – Explicitação dos elementos investigados nas pesquisas da amostra

Problemas de pesquisa	Empiria	Perspectiva teórica
-----------------------	---------	---------------------

CE	INEC	NI	CE	INEC	NI	CE	INEC	NI
14	15	7	25	2	9	19	8	9

Legenda: Claramente explicitado (CE); Identificável, mas não explicitado claramente (INEC); Não identificado (NI).

Fonte: A autora, 2024.

A comparação entre os elementos indica que, nos trabalhos investigados, a empiria é dentre eles o mais claramente explicitado pelos autores, em detrimento dos outros aspectos teórico-metodológicos analisados. Dos 36 artigos, em 25 deles o material empírico é claramente explicitado, enquanto apenas 14 explicitam claramente os problemas de pesquisa. Em relação à perspectiva teórica, essa explicitação se dá claramente em 19 dos artigos. Apesar de o problema de pesquisa ser o elemento com o menor quantitativo de explicitação clara, é o que possui o maior número de identificados. Ao olharmos conjuntamente para os dados “claramente explicitados” e identificáveis, mas não explicitados claramente”, temos um total de 29 artigos em que o problema de pesquisa pode ser reconhecido. Este é um dado relevante, tendo em vista a importância da problemática de pesquisa para o delineamento da investigação científica (Gatti, 2012a)

No Capítulo 4, discutimos brevemente a questão do texto do resumo, pois um aprofundamento não seria relevante diante dos objetivos desta pesquisa. No entanto, é oportuno retomar essa questão, ainda que de forma sucinta, para destacar que os periódicos podem ter regras específicas quanto ao formato e às exigências textuais para a submissão de artigos. Embora não nos aprofundemos na questão das regras de cada um dos 20 periódicos envolvidos nessa investigação, nessa proposta de mapeamento das pesquisas sobre alfabetização, entendemos ser relevante a compreensão da possível relação entre a qualificação dos periódicos e a escrita dos relatórios de pesquisa, especialmente no que diz respeito ao destaque para os elementos – problema de pesquisa, empiria e perspectiva teórica.

Na perspectiva de pesquisa que fundamenta esse trabalho investigativo ancorada nos pressupostos de Azanha (2011) e Gatti (2012a), esses são elementos fundamentais para a pesquisa em educação no sentido de compreender, de fato, a questão educacional. Encontrar algum indício de relação entre os periódicos e a explicitação desses elementos significa entender se os elementos - pergunta de pesquisa, empiria e perspectiva teórica – têm sido considerados aspectos indispensáveis para a pesquisa em educação, especialmente no que se refere à produção qualificada. Buscar esses elementos nos artigos, considerando o *Qualis* dos periódicos, pode auxiliar na percepção do quanto e como a pesquisa em alfabetização na contemporaneidade tem considerado esses elementos da ciência.

Na Tabela 11 são apresentados os dados que detalham essa relação. Para fins de uma leitura mais clara desses resultados, optamos por agrupar as categorias “Claramente explicitada” e “Identificável, mas não explicitado claramente”, assim, trabalhando com apenas duas categorias: “Identificado” e “Não identificado”.

Tabela 11 - Identificação dos elementos da pesquisa nos artigos

<i>Qualis</i> (2017- 2020)	Problema de pesquisa		Empiria		Perspectiva teórica	
	Identificado	Não Identificado	Identificado	Não Identificado	Identificado	Não Identificado
A1	0	2	0	2	1	1
A2	9	2	9	2	8	3
A3	3	0	3	0	2	1
A4	9	1	9	1	9	1
B1	3	1	3	1	4	0
B2	2	0	2	0	1	1
B3	3	1	1	3	2	2
Total	29	7	27	9	27	9

Fonte: A autora, 2024.

A análise dos dados apresentados na Tabela 11 mostra algumas tendências e disparidades com relação à presença dos elementos - problema de pesquisa, empiria e perspectiva teórica - nas pesquisas analisadas. Quanto às tendências, podemos afirmar que, de modo geral, esses elementos podem ser identificados na maioria dos artigos analisados, independente da qualificação do periódico e, conseqüentemente, da experiência do pesquisador. Por outro lado, existem algumas disparidades, onde o número de elementos não identificados supera o de identificados. Nos periódicos de *Qualis* A1, que nesta pesquisa têm um quantitativo pequeno (2), essa situação é percebida tanto em relação ao material empírico quanto ao problema de pesquisa. Nos artigos de *Qualis* B3, a situação se repete, mas apenas no que tange à empiria, onde três dos quatro artigos não apresentam uma discussão baseada em dados empíricos. Isso indica que, com base nos dados obtidos nessa investigação, não é possível estabelecer alguma relação clara entre o *Qualis* das revistas e a elucidação desses elementos.

Nas seções posteriores – 5.1 - Os problemas de pesquisa das pesquisas sobre alfabetização; 5.2 – As empirias das pesquisas sobre alfabetização e 5.3 – As perspectivas teóricas das pesquisas sobre alfabetização - os resultados são apresentados de forma mais

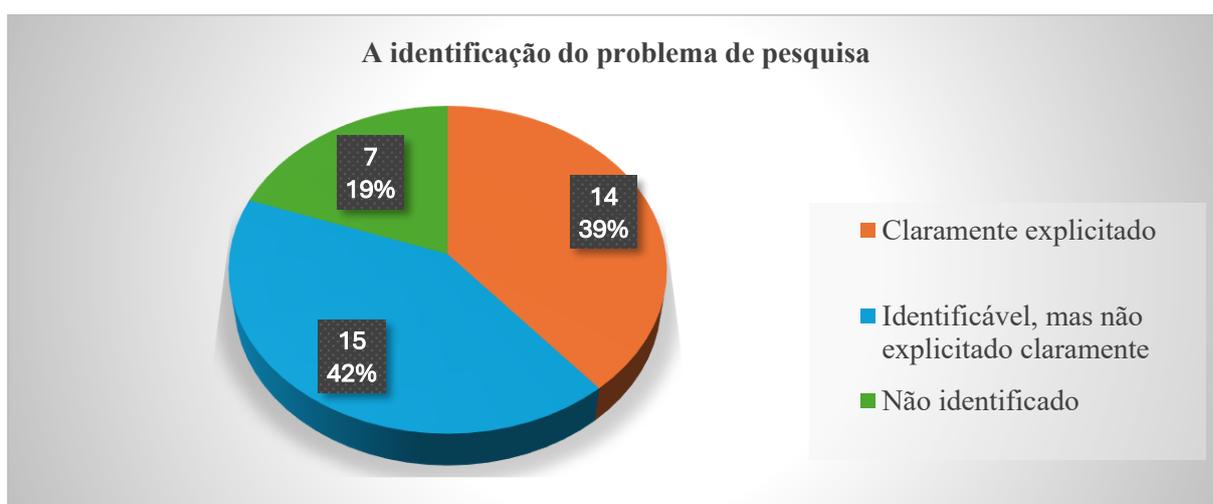
específica sobre cada um dos elementos, visando o mapeamento das pesquisas sobre alfabetização na contemporaneidade no que se refere às questões teórico-metodológicas.

5.1 – OS PROBLEMAS DE PESQUISA DAS PESQUISAS SOBRE ALFABETIZAÇÃO

5.1.1 – A identificação do problema de pesquisa nos artigos

Conforme observado na Tabela 10 e exposto na seção anterior, dos elementos de pesquisas dos quais essa pesquisa tem o objetivo de identificar, os problemas de pesquisa foram os elementos mais frequentemente identificados. Dos 36 artigos, em 29 deles, a questão da investigação foi reconhecida. Nesta seção, trataremos dos dados relativos aos problemas de pesquisa de forma mais minuciosa. No gráfico apresentado na Figura 14, são apresentados, de forma mais específica, os dados em relação à explicitação do problema de pesquisa. Nesta seção, diferenciamos aqueles problemas que foram claramente explicitados, daqueles que, embora não explicitados claramente, puderam ser identificados, e dos que não foram identificados.

Figura 14 – A identificação do problema de pesquisa



Fonte: A autora, 2024.

Do total de 36 artigos, em sete (19%) não foi possível a identificação da questão da pesquisa, em 14 (39%) o problema da investigação foi claramente explicitado pelos autores e

em 15 (42%) deles, o problema de pesquisa não foi explicitado, mas foi possível identificá-lo. Na maioria dos artigos essa identificação foi feita a partir do objetivo da pesquisa. Entretanto, em alguns casos, foi preciso fazer a leitura de todo o artigo e somente com a leitura da conclusão a questão da pesquisa pôde ser identificada mais claramente.

Vale ressaltar que é o problema que orienta o processo de pesquisa, pois parte-se para a pesquisa com problemas formulados adequadamente e dentro de certa perspectiva de análise, como afirma Gatti (2012a). Uma das críticas que a autora faz em relação à pesquisa em educação refere-se às fragilidades metodológicas. Quando a questão da pesquisa não é explicitada, todo o processo pode ser comprometido, uma vez que a confiabilidade dos resultados da pesquisa está relacionada com a elucidação de todo o processo investigativo.

Além disso, Gatti (2012a) argumenta que, ao fundamentar de forma mais consistente seu trabalho e clarificar a questão que o inquieta, o pesquisador consegue “deixar agir sua imaginação e sua intuição e gerar condições especiais para o levantamento de seus dados, bem como gerar instrumentos e formas criativas para isso” (Gatti, 2012a, p. 65). Conforme discutido no Capítulo 1, a autora, ao tratar da imaginação, não está se referindo a uma imaginação sonhadora, mas a uma imaginação possibilitada pelo domínio da área, a partir de um conhecimento teórico.

5.1.2 – Conhecendo os problemas de pesquisa das pesquisas sobre alfabetização

Para a organização dos resultados sobre as perguntas de pesquisa, consideramos relevante separar as perguntas claramente explicitadas daquelas que foram descritas de acordo com a nossa interpretação. No Quadro 4 são apresentadas as 14 questões de pesquisa sobre alfabetização que foram claramente explicitadas pelos autores dos artigos da amostra.

Quadro 4 – Problemas de pesquisa claramente explicitados

Código do artigo	Qualis (2017-2020)	Problemas de pesquisa claramente explicitados
T38	A2	De que maneira a concepção discursiva da alfabetização emerge no FALE Flor do Grão Pará, sendo a região Norte encharcada de

		simbologias e saberes que se presentificam na oralidade, sendo considerada o “berço da oralidade”?
T40	A2	Até que ponto os jogos digitais na alfabetização estimulam o aprendizado das crianças que se encontram no processo inicial de leitura e escrita?
T67	A2	Como e por que a autora Branca Alves de Lima organizou e concebeu orientações para a aplicação do método de alfabetização pela imagem? Quais os pressupostos teóricos e metodológicos embasadores dessas orientações? Quais recursos utilizados para a orientação dos professores acerca da aplicação do método? Que modificações e continuidades observamos entre as duas edições?
T33	A4	Que conceito de alfabetização é defendido no PMALFA, considerando a antecipação da consolidação para o 2º ano? O que as pesquisas que abordaram o PMALFA têm apontado?
T34	A4	Quais as dificuldades que alunos com deficiência auditiva, oralizados e não usuários da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), apresentam?
T50	A4	Quais as concepções de literatura infantil permeiam a proposta do Programa “Conta pra Mim”?
T55	A4	Como ocorre o processo inicial de aquisição da língua escrita nas aldeias indígenas em diferentes temporalidades?
T68	A4	Quais as estratégias de ensino utilizadas por professores de alunos diagnosticados com deficiência intelectual incluídos em sala de aula no ensino fundamental que estão em processo de alfabetização?
T74	A4	Tendo em vista o ensino bilíngue no 1º ano do ensino fundamental, como ocorre o processo de ensino na alfabetização? Como os docentes constroem suas práticas?
T12	B1	Que experiências foram vivenciadas pelos alunos-professores Laklãnõ/Xokleng em seu processo de escolarização, particularmente em relação à aprendizagem da leitura e da escrita? Em que medida elas se aproximam ou se distinguem quando esses mesmos sujeitos assumem a função de ensinar a ler e a escrever na escola indígena em situação de aprendizagem do ser professor e no exercício da docência? Essas experiências permitem refletir sobre a concepção de língua e de alfabetização que fundamentou momentos de aprendizagem e de ensino

		da leitura e da escrita na escola Laklãnõ/Xokleng? Como a análise dessas experiências pode contribuir para o planejamento de ações de ensino da leitura e da escrita na escola indígena na contemporaneidade?
T62	B1	Os resultados de alfabetização e letramento apresentados pela Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) são referenciais para embasar políticas públicas educacionais, institucionais e pedagógicas para a elevação dos níveis de leitura e escrita dos estudantes do 3º ano do ensino fundamental na RME de Curitiba?
T57	B2	O período do ensino em acesso remoto estabelecido durante a pandemia comprometeu o desenvolvimento das habilidades cognitivo-linguísticas necessárias para a plena alfabetização de escolares em fase inicial de alfabetização?
T70	B3	Qual a importância do letramento na sala de aula juntamente com a alfabetização?
T75	B3	De que forma a oralidade facilita o processo de alfabetização e como a contação de história se comporta dentro do Ensino Infantil?

Fonte: A autora, 2024.

Com os dados apresentados no Quadro 5, completamos o mapeamento com relação às perguntas de pesquisa sobre alfabetização, apresentando as 15 questões que foram identificadas, mas não explicitadas claramente por seus autores.

Quadro 5 - Problemas de pesquisa identificados, mas não explicitados claramente

Código do artigo	Qualis (2017-2020)	Problemas de pesquisa identificados, mas não explicitados claramente
T24	A2	O que evidenciam os cadernos das crianças indígenas Gavião Ikolen em relação às concepções de alfabetização presentes nas atividades iniciais de crianças indígenas?
T26	A2	Quais os diferentes conceitos sobre alfabetização e letramento e sua implicação no campo educacional?
T28	A2	As propostas dos <i>softwares</i> livres ou gratuitos com foco no aprendizado da leitura e escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental dialogam

		com as perspectivas teóricas dos estudos atuais acerca da alfabetização da leitura e escrita?
T42	A2	Como as práticas de letramento mediadas pela literatura infantil contribuem para a apropriação das diferentes linguagens pelas crianças de 03 a 08 anos?
T61	A2	O que foi" e "o que está sendo" produzido pelos estudiosos com relação ao uso de aplicativos de leitura e escrita na alfabetização e letramento de crianças com deficiência intelectual, na área da Educação?
T63	A2	Os sentidos das primeiras prescrições relativas ao construtivismo em alfabetização na rede municipal de ensino de São Paulo.
T29	A3	Quais as competências iniciais em crianças em processo de alfabetização e que relações estabelecem com o nível de apropriação da escrita?
T64	A3	Qual é o sentido atribuído à alfabetização na versão final aprovada da BNCC?
T81	A3	Como se iniciou a construção, por meio da alfabetização, do modelo de homem ideal cubano - o homem novo?
T05	A4	Quais ações que implicam em sonegação e negação da ciência brasileira observando o discurso do novo Programa Nacional de Alfabetização, considerado como Alfabetização Baseada na Ciência?
T32	A4	As práticas pedagógicas desenvolvidas na escola investigada priorizam conteúdos que são muito distantes da prática social dos educandos, com ensino estruturalista e materiais didáticos que valorizam muito as relações urbanas e menosprezam os sujeitos do campo?
T45	A4	Como se deu o processo de alfabetização do aluno com deficiência auditiva e os quais os processos metodológicos para facilitar a aprendizagem da leitura e escrita, realizados em duas escolas municipais de educação básica, Sinop, Mato Grosso, no mês de outubro de 2018?
T60	B1	Como a literatura infantil contribui no processo de aquisição da leitura e da escrita no primeiro ano do ciclo da alfabetização.
T02	B2	Quais as razões que têm levado as dificuldades de leitura e de escrita por parte dos alunos do 3º ano do ensino fundamental?
T04	B3	Como se deu o processo histórico da alfabetização e letramento, quais os seus conceitos e os métodos utilizados pelos educadores nesse processo?

Fonte: A autora, 2024.

O mapeamento das perguntas de pesquisa nas investigações sobre alfabetização indica um cenário diversificado, abrangendo desde o impacto dos jogos digitais no aprendizado inicial da leitura e escrita até as concepções de políticas educacionais, incluindo questões influenciadas pelo contexto, como políticas públicas e os desafios impostos pela pandemia da Covid-19. Segundo Gatti (2012a), essa diversidade é característica da pesquisa em educação, que abrange uma gama variada de problemas e níveis diferentes de complexidade.

Nos problemas de pesquisa identificados, percebe-se que as principais perspectivas presentes no “quarto momento crucial da alfabetização” (Mortatti, 2021), abordadas no Capítulo 2, continuam a influenciar tanto as investigações científicas quanto as práticas de sala de aula, conforme apontado Mortatti (2019b). A perspectiva do letramento e o construtivismo continuam em destaque, o que indica que as abordagens que se consolidaram como hegemônicas nas décadas de 1980 e 1990, especialmente no contexto das políticas de formação de professores, ainda se refletem nas práticas contemporâneas. Por outro lado, a perspectiva discursiva, vista como uma proposta contra-hegemônica, aparece com menor intensidade nas perguntas de pesquisa da amostra, sugerindo a dificuldade de desafiar paradigmas estabelecidos e institucionalizados, especialmente por meio das políticas públicas voltadas para a formação continuada de professores.

Questões relacionadas aos métodos de alfabetização permanecem presentes nas discussões, sugerindo que eles continuam sendo vistos como soluções para os desafios da alfabetização. Além disso, observam-se discussões sobre recursos didáticos voltados para o processo de alfabetização. Ao abordar o praticismo nas pesquisas educacionais, Azanha (2011) faz uma crítica a investigações que se concentram em procedimentos eficazes e adequados, sem explorar questões mais abrangentes. O autor destaca que a alfabetização, um assunto de “[...] importância educacional e social geral, tem sido muitas vezes simplificada e reduzida a uma questão de inovação metodológica” (Azanha, 2011, p. 39). Assim, de acordo com as discussões do autor, o foco na busca por métodos adequados pode obscurecer questões fundamentais, como fatores econômicos e sociais, e simplificar as complexidades envolvidas no processo de alfabetização.

Gatti (2012a) ressalta que, quando as pesquisas se concentram em problemas práticos e imediatos, o enfoque pode recair sobre obviedades e superficialidades. Para a autora, um problema de pesquisa é aquele que não tem resposta prévia e contribui para a construção de um conhecimento novo. Ao focar em questões imediatas, deixam-se de lado questões mais

profundas e significativas em termos de contribuição teórica: “As perguntas mais de fundo e de espectro mais amplo deixam de ser trabalhadas” (Gatti, 2012a, p.26). Esse enfoque no imediatismo, segundo Azanha (2011) e Gatti (2012a), pode resultar em um empobrecimento teórico e limitar o impacto das pesquisas na construção de um conhecimento significativo.

Outro aspecto relevante é a influência das políticas públicas nas investigações científicas que pode direcionar os temas, objetos e as problemáticas de pesquisa, quando pesquisadores priorizam pesquisas alinhadas a pautas de tendências predominantes em detrimento de problemas de análises mais ampla, conforme destaca Azanha (2011). Isso pode limitar a capacidade das pesquisas de produzir alguma possibilidade de transformação ou resistência.

No mapeamento realizado, também se observa uma tendência nas pesquisas sobre alfabetização que aborda a discussão sobre inclusão. Outro destaque é para o aspecto da diversidade cultural, trazendo para o debate a alfabetização de crianças indígenas. Essas questões ampliam o olhar para contextos específicos, possibilitando uma compreensão mais plural do processo alfabetização. Azanha (2011), ao abordar a importância da vida cotidiana, ressalta que é preciso conhecer situações particulares para que se chegue à compreensão de questões mais ampla.

Quanto à formulação de problemas de pesquisa, Azanha (1995, *apud* Carvalho, 2010) também chama atenção para a diferença entre problemas de pesquisa e problemas da escola. Ele argumenta que os problemas da escola devem ser resolvidos dentro da própria comunidade escolar, por meio de seu Projeto Político Pedagógico, e não por pesquisadores externos. A ausência de autênticos problemas de pesquisa, segundo Azanha, resulta em conclusões “[...] triviais que são irrelevantes de qualquer ponto de vista e até mesmo do ponto de vista prático” (Azanha, 2011, p. 21).

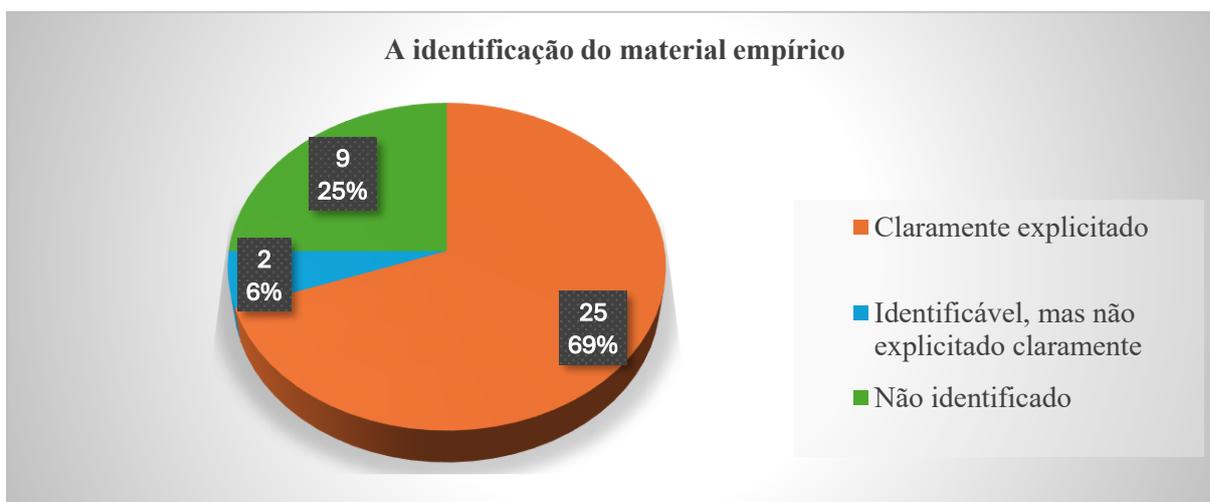
5.2. – O MATERIAL EMPÍRICO DAS PESQUISAS SOBRE ALFABETIZAÇÃO

Os dados com que trabalhamos na pesquisa são fundamentais. Eles podem variar desde um conjunto de medidas bem precisas até depoimentos, entrevistas, diálogos, discussões, observações etc. que utilizamos para gerar conhecimento e adicionar compreensão ao problema que nos interessa (Gatti, 2012a). Nesta seção, é apresentado o material empírico das pesquisas que compõem a amostra analisada.

5.2.1 – A identificação do material empírico nos artigos

Azanha (2011), ao criticar as abstrações na pesquisa em educação, enfatiza que a empiria é fundamental para a elucidação de questões concretas relativas ao processo educativo. Ele argumenta que a discussão teórica, quando isolada, leva a uma abordagem abstrata que distorce ou encobre a realidade. Para o autor, o conhecimento do objeto requer tanto os dados da realidade quanto a teoria, sendo esses elementos inseparáveis (Azanha, 2011). Nesse sentido, é relevante compreender não apenas se o material empírico está presente na pesquisa, mas também como os autores o anunciam em seus relatórios. O gráfico da Figura 15 ilustra a quantidade de artigos em que o material empírico está claramente explicitado, identificável, mas não explicitado claramente, ou não identificado:

Figura 15 – A identificação do material empírico



Fonte: A autora, 2024.

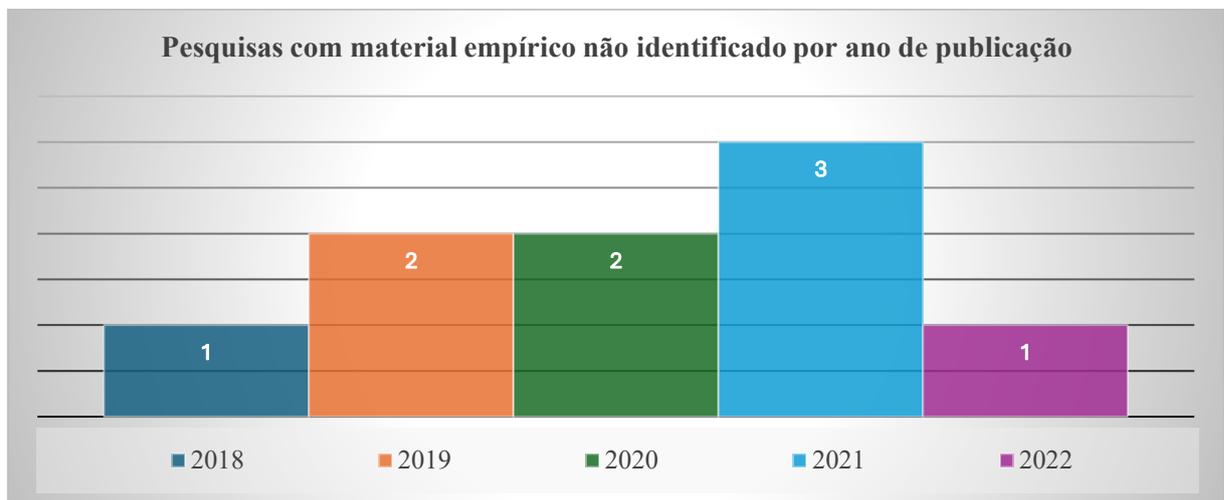
Com relação ao material empírico, destaca-se que, na maioria dos artigos, ele foi identificado (75%). Em 25 (69%) dos artigos, a informação foi claramente explicitada, enquanto em dois (6%) dos 36 artigos, embora o material empírico não tenha sido explicitado, foi possível identificá-lo a partir da leitura integral do texto. Por outro lado, em nove (25%) artigos, o material empírico não foi identificado. Vale ressaltar que muitos desses nove artigos se concentram em discussões teóricas e, por isso, não utilizam dados empíricos na realização da pesquisa.

Diante das pesquisas sobre alfabetização, é importante refletir sobre o fato de que 25% das pesquisas não buscam dados dessa realidade, que precisa ser tão bem compreendida diante de tantos desafios que a alfabetização tem nos colocado. Azanha (2011), sobre as abstrações, destaca que

[...] essenciais ao trabalho teórico, não são suficientes para elucidar-nos sobre situações educacionais concretas historicamente situadas. Enfim, a indispensável orientação teórica geral para o estudo da educação brasileira (ou outra) é simples ponto de partida, condição prévia, e *não pode dispensar o próprio estudo* (Azanha, 2011, pp. 54-55, grifos do autor).

É importante considerar que a presente pesquisa investiga um período (2018-2022) marcado pela pandemia da Covid-19. Com o isolamento instaurado a partir de março de 2020, as escolas ficaram fechadas por um longo período, o que pode ter influenciado o desenvolvimento de pesquisas empíricas durante esse tempo. Essa hipótese não pode ser desconsiderada, embora a maioria dos artigos, não faça menção direta a esse fato. Analisando as datas de publicação dos artigos que não se utilizaram de material empírico, observa-se que um foi publicado em 2022; três em 2021; dois em 2020; dois em 2019; e um em 2018. Ou seja, a maioria foi publicada durante o período pandêmico, conforme mostra o gráfico da Figura 16:

Figura 16 – Pesquisas com material empírico não identificado por ano de publicação



Fonte: A autora, 2024.

Essa contextualização é importante por considerar a possibilidade do impacto da pandemia nas pesquisas em educação, entendendo que as limitações ao acesso a dados empíricos podem ter levado pesquisadores a se concentrarem em discussões teóricas e revisões conceituais. No entanto, as três pesquisas anteriores ao período pandêmico indicam que alguns

debates nas pesquisas em alfabetização podem estar sendo pautados em situações abstratas, sem considerar as especificidades e contextos que envolvem os processos de alfabetização.

5.2.2 – Conhecendo o material empírico das pesquisas sobre alfabetização

De forma sistematizada, o Quadro 6 apresenta o material empírico das 28 pesquisas em que foi possível identificá-lo, conforme informado pelos autores nos seus textos. Observa-se que os pesquisadores que se dedicam a tratar da alfabetização enquanto objeto têm buscado respostas para suas problemáticas em uma variedade de fontes, que abrangem desde aspectos micro, como práticas escolares, até aspectos macro, como documentos de políticas públicas de alfabetização.

Quadro 6 – Material empírico das pesquisas sobre alfabetização

Código do artigo	Ano	Material empírico¹⁰ das pesquisas sobre alfabetização
T21	2022	Não identificado
T28	2022	Trinta <i>softwares</i> livres ou gratuitos para o aprendizado da leitura e escrita nos anos iniciais do ensino fundamental.
T34	2022	Uma criança do sexo masculino, com 9 anos de idade, apresentando dificuldades de aprendizagem, diagnosticada com perda auditiva mista de grau leve no ouvido esquerdo e perda auditiva severa no ouvido direito.
T40	2022	Uma experiência didática com um jogo de ler e contar utilizado como recurso para o processo de alfabetização em língua portuguesa e em matemática de uma sala de alfabetização da Escola de Educação Básica Emílio de Maia, no município de Messias, no estado de Alagoas.
T42	2022	Documentação pedagógica da professora-pesquisadora, a partir dos seguintes instrumentos: fotografias, vídeos, narrativas e diários, oriundos de uma

¹⁰ Neste trabalho, nomeamos de “material empírico” aquilo que encontramos como fonte para as respostas às perguntas de pesquisa, entendendo que elas podem derivar tanto de elementos concretos quanto da contribuição de pessoas.

		pesquisa-ação junto a três salas de educação infantil e duas salas de alfabetização
T05	2021	Documentos e discursos de apresentação do governo federal sobre o curso on-line Alfabetização Baseada na Ciência (ABC).
T08	2021	Não identificado
T18	2021	Narrativas de pesquisadores e professores que realizam planejamento colaborativo.
T24	2021	Dez cadernos escolares de dez estudantes do 1º ano e sete do 2º ano, totalizando em 17 crianças com idade entre 6 e 9 anos.
T26 -	2021	A produção teórica de diferentes autores que tratam das concepções de letramento e alfabetização.
T33	2021	Teses e dissertações defendidas em programas de pós-graduação no Brasil, artigos publicados em periódicos brasileiros e o Manual operacional do sistema de orientação pedagógica e monitoramento do PMALFA.
T50	2021	Material intitulado “Conta para Mim/Guia de Literacia Familiar”.
T55	2021	Memorial escrito de alfabetização de um licenciando indígena que pertence povo Ikolen-Gavião.
T57	2021	22 escolares, de ambos os sexos, na faixa etária de 6 anos a 7 anos e 11 meses do 1º e 2º ano do ensino fundamental I.
T75	2021	Não identificado
T81	2021	<i>Manual Alfabetizamos</i> e os discursos de Fidel Castro pronunciados nos anos de 1960, 1961 e 1967 e o discurso de Che Guevara de 1965.
T02	2020	Grupo focal com seis professores que atuam no 3º ano de três escolas da Prefeitura Municipal de Santos.
T03	2020	Não identificado
T04	2020	Não identificado
T38	2020	Um relato de experiência do primeiro evento do Fórum de Alfabetização, Leitura e Escrita (FALE) Flor do Grão Pará.
T61	2020	Artigos nacionais e internacionais em periódicos, indexados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e nos anais das reuniões anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd).

T62	2020	Entrevistas realizadas com coordenadores e pedagogos da Secretaria Municipal de Educação de Curitiba.
T63	2020	Documentos produzidos por equipes da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo durante as gestões municipais (1983-1985 e 1986-1988) nos quais se verificam indícios da implementação do construtivismo.
T70	2020	Questionário aplicado à duas professoras da educação básica.
T74	2020	Práticas de ensino bilíngue (português/inglês) em uma turma de 1º ano de ensino fundamental de uma escola da rede privada localizada em um bairro de classe média/alta da região metropolitana de Recife.
T20	2019	Não identificado
T45	2019	Questionário padronizado com dois professores da sala de recurso e um coordenador pedagógico.
T59	2019	Não identificado
T12	2018	Memorial dos anos iniciais de escolarização e inventários de docência (relatórios de estágio, planejamento de aulas, caderno de atividades, cartas para colegas professores de outras etnias) – produzidos pelos alunos-professores Laklãnõ/Xokleng como parte das atividades de cursos de formação que realizaram e do próprio fazer docente.
T29	2018	70 estudantes de ambos os gêneros, de seis anos de idade, ingressantes no 1º ano do ensino fundamental I de quatro escolas municipais eleitas em regiões distintas da cidade de Bauru-SP.
T32	2018	Práticas de alfabetização e letramento nas aulas de língua portuguesa desenvolvidas no 5º ano do ensino fundamental da Escola Rural Municipal Rosa Picheth, localizada no município de Araucária, Paraná, Brasil.
T60	2018	A aplicação de projeto de leitura de obras literárias em uma turma com 15 alunos do 1º ano, do Ensino Fundamental, na cidade de Itapororoca, no Estado da Paraíba em um período de seis meses.
T64	2018	Base Nacional Comum Curricular (BNCC)
T67	2018	Os materiais: “Auxiliar de Alfabetização” (1948) e “Manual do Professor para a Cartilha Caminho Suave” (1982); e três entrevistas. Duas delas realizadas com familiares da autora, Branca Alves de Lima e uma com um dos ilustradores da Cartilha Caminho Suave.

T68	2018	Práticas desenvolvidas em uma sala de aula do 3º ano do ensino fundamental de uma escola reconhecida pela qualidade expressa em seus processos pedagógicos, sendo a instituição privada e localizada na capital do estado do Paraná.
T72	2018	Não identificado

Fonte: A autora, 2024.

Diante da diversidade encontrada, buscamos fazer algumas aproximações para uma melhor compreensão do material empírico dos artigos analisados, criando dez categorias. São elas: (1) Documentos legais ou outros documentos oficiais; (2) Escritas narrativas/ memorial de formação; (3) Estudante(s) e seu(s) processo(s) de ensino-aprendizagem; (4) Materiais didáticos históricos e documentos complementares; (5) Material do estudante (cadernos); (6) Material do professor (diários, fotografias...); (7) Narrativas orais/ entrevistas/ relatos de experiência docente ou gestores; (8) Práticas escolares/experiências desenvolvidas; (9) Publicações científicas ou outras fontes bibliográficas; e (10) Recursos didáticos.

Durante a análise para a categorização, entendemos que material empírico dos artigos T12 e o T67 se encaixa em duas categorias. Desta maneira, esses artigos foram contabilizados duas vezes. O T12 tem a sua empiria formada a partir de memoriais de formação e de inventários da docência, produzidos por alunos-professores Laklãnõ/Xokleng, que são estudantes do curso de Licenciatura Intercultural Indígena e professores ao mesmo tempo. No T67, são utilizados materiais de orientação ao professor sobre o uso da Cartilha Caminho Suave e entrevistas com pessoas envolvidas com a sua produção.

A Tabela 12 apresenta essa categorização e mostra que tipo de material empírico aparece com maior frequência nas pesquisas sobre alfabetização, publicadas no período de 2018 a 2022 em periódicos indexados no Portal de Periódicos da Capes.

Tabela 12 – Tipo de material empírico das pesquisas sobre alfabetização (2018-2022)

Tipo de material empírico	Frequência	Artigos
Narrativas orais/ entrevistas/ relatos de experiência docente ou equipe gestora	7	T02, T18, T38, T45, T62, T67, T70
Documentos legais ou outros documentos oficiais	5	T05, T50, T81, T63, T64

Práticas escolares/experiências desenvolvidas	4	T32, T60, T68, T74
Estudante(s) e seu(s) processo(s) de ensino-aprendizagem	3	T34, T57, T29
Material do professor (diários, fotografias...)	2	T12, T42
Publicações científicas ou outras fontes bibliográficas	2	T33, T61
Recursos didáticos	2	T28, T40
Escritas narrativas/ memorial de formação	2	T12, T55
Materiais didáticos históricos e documentos complementares	1	T67
Material do estudante (cadernos)	1	T24

Fonte: A autora, 2024.

Os resultados encontrados em relação ao material empírico mostram que as narrativas orais, entrevistas e relatos de experiência docente ou equipe gestora são as fontes de dados mais recorrentes na amostra investigada, utilizadas pelos pesquisadores no sentido de acrescentar alguma compreensão aos problemas colocados sobre a alfabetização. Esta categoria aparece em sete artigos, indicando que os relatos dos docentes ou gestores têm sido privilegiados, seja no sentido de falar sobre suas práticas ou de trazer suas impressões sobre o processo educativo de forma geral.

A categoria que abarca os documentos legais e oficiais aparece como a segunda mais frequente, envolvendo cinco artigos. Isso sugere uma tendência, no período investigado, de análise de políticas públicas e de outros documentos oficiais para a compreensão das questões em torno da alfabetização enquanto objeto de pesquisa. As categorias “Práticas escolares/experiências desenvolvidas” e “Estudante(s) e seu(s) processo(s) de ensino-aprendizagem” aparecem em quatro e três artigos respectivamente, demonstrando um interesse equilibrado em buscar respostas às problemáticas sobre a alfabetização tanto nos processos de aprendizagem dos estudantes quanto nas práticas escolares.

As categorias “Material do professor (diários, fotografias...)”, “Publicações científicas ou outras fontes bibliográficas”, “Recursos didáticos” e “Escritas narrativas/memorial de formação” aparecem com menor frequência, em dois artigos cada. Apesar de aparecerem menos, a partir delas, pode-se entender que há uma diversificação das fontes de dados utilizadas pelos pesquisadores.

Por fim, “Materiais didáticos históricos e documentos complementares” e “Material de estudantes (cadernos)” são as categorias com apenas um artigo cada. Com isso, entende-se que

essas fontes de dados, no que se refere à amostra analisada, são as menos comuns nas pesquisas sobre alfabetização.

A partir de Azanha (2011) e Gatti (2012a), compreendemos a contribuição da empiria, juntamente com a teoria, no processo de conhecimento da realidade. Identificar as narrativas orais, entrevistas e relatos de experiência docente ou da equipe gestora como fontes mais frequentes de material empírico nas pesquisas analisadas demonstra que os pesquisadores estão considerando compreender a vida escolar a partir de quem vive o processo. Além dessa categoria, entendemos que outras também englobam material empírico ligado ao cotidiano escolar, como “Estudante(s) e seu(s) processo(s) de ensino-aprendizagem”, “Material do professor (diários, fotografias...)”, “Material do estudante (cadernos)”, “Escritas narrativas/memorial de formação” e “Práticas escolares/experiências desenvolvidas”.

Esse é um movimento que coaduna com as ideias de Azanha (2011) no sentido de considerar que, para compreender as questões educacionais, o caminho para pesquisa em educação é o de investigar a vida escolar e o cotidiano dessas instituições para superar a visão simplificadora, abstrata e exterior que se tem sobre o ambiente escolar. A transformação da realidade requer um conhecimento profundo e concreto da vida cotidiana. Entender o jogo das complexas relações presentes na escola é necessário. A escola possui uma cultura específica que se desenvolveu historicamente, e o adentramento nessa cultura só será possível diante de um conjunto amplo de investigações e de um acúmulo sistemático de descrições (Azanha, 1991).

Essa tendência de olhar para as particularidades do processo educativo tendo a escola como um espaço privilegiado para investigações educacionais já havia sido destacada por Maciel (2014) ao observar, mais especificamente em relação à sala de aula, que

Há um investimento no campo da alfabetização de se aproximar cada vez mais da especificidade pedagógica do ensino-aprendizagem da leitura e da escrita. Nesse sentido, o espaço da sala de aula é o *locus* privilegiado para a maioria das investigações efetuadas. É também um espaço onde é possível focalizar as práticas, as interações, as mediações entre os alunos, o professor, os materiais pedagógicos, enfim, os sujeitos, o objeto de conhecimento, os tempos e espaços privilegiados onde ocorre o aprendizado da leitura e escrita (Maciel, 2014, p. 115).

Apesar da variedade do material empírico identificado, compreendemos que a maioria das categorias está ligada ao contexto escolar. Identificamos que, das 27 pesquisas que recorrem à empiria na busca das respostas para as suas questões, o material empírico está ligado ao contexto escolar em 18 delas – T34, T40, T42, T18, T24, T55, T57, T02, T38, T62, T70, T74, T45, T12, T 29, T32, T 60 e T68. A crítica de Azanha (2011) sobre o abstracionismo das

pesquisas aborda a generalidade dos conceitos. Tratando sobre o entendimento de escola, nos provoca a pensar o quanto o termo por si só é abstrato e sobre a necessidade de que se trate da escola como algo vivo (Mendonça; Oliveira; Leandro, 2019), que não é única e que não parou no tempo. Azanha nos alerta que

[...] uma escola é uma escola, e escola brasileira é escola brasileira, porém, a escola pública ou privada situada numa favela da periferia de São Paulo é distinta de outras escolas, públicas ou privadas, em condições socioeconômicas diferentes, ainda que todas se situem no Brasil, na mesma época (Azanha, 2011, p. 54).

É nesse entendimento que, ao identificarmos a escola como empiria, compreendemos a importância de pensar mais sobre o tipo de instituição que vem sendo investigada. Assim, em primeiro momento, buscamos entender a natureza da instituição, no sentido de ser escola da rede pública ou privada, conforme dados apresentados na Tabela 13:

Tabela 13 – Natureza das instituições investigadas pelas pesquisas da amostra

Ano de publicação	Artigo	Natureza da instituição
2022	T34	Privada
2022	T40	Informação não identificada
2022	T42	Pública
2021	T18	Pública
2021	T24	Pública
2021	T55	Pública
2021	T57	Pública
2020	T02	Pública
2020	T38	Pública
2020	T62	Pública
2020	T70	Pública
2020	T74	Privada
2019	T45	Pública
2018	T12	Pública
2018	T29	Pública
2018	T32	Pública
2018	T60	Informação não identificada
2018	T68	Privada

Fonte: A autora, 2024.

A análise dos resultados apresentados mostra uma tendência significativa em relação à natureza das instituições escolares envolvidas na amostra investigada. Das 18 pesquisas que recorrem à empiria em contextos que abrangem a vida escolar, 13 envolvem escolas da rede pública, duas da rede privada e em duas pesquisas a informação sobre a natureza da instituição não foi disponibilizada. Essa disparidade dos resultados sugere que os pesquisadores brasileiros parecem entender que a compreensão da complexidade do processo de alfabetização envolve olhar e dialogar com a escola pública que, apesar das adversidades, encontra meios de superar as limitações.

Azanha (2011) não aborda essa discussão de forma explícita, mas a partir da interpretação de Fiorio (2010) sobre as contribuições teóricas de Lefebvre sobre a vida cotidiana, entende-se que é nas classes populares que ocorrem as dinâmicas sociais mais cruciais e transformadoras. Segundo as discussões da autora, para Lefebvre, é nas esferas da vida cotidiana da classe trabalhadora que os desafios e desigualdades que permeiam a sociedade se manifestam de maneira mais direta, gerando formas de resistência e luta. A compreensão do cotidiano da classe operária é, portanto, essencial para qualquer pesquisa social que busque compreender as dinâmicas reais da sociedade. No entendimento de Lefebvre, “[...] o centro real da produção é a vida cotidiana, na qual vive enquadrada e obrigada a classe operária” (Lefebvre, 1991 *apud* Fiorio, 2010, p. 69).

5.2.3 – O contexto e a influência no material empírico das pesquisas sobre alfabetização

O resultado em relação à predominância de narrativas orais, entrevistas, relatos de experiência e documentos legais ou oficiais pode ser um reflexo do período da pandemia da Covid-19, assim classificada pela Organização Mundial de Saúde (OMS) em março de 2020, no desenvolvimento das pesquisas em educação. Em função das medidas de distanciamento social adotadas no período pandêmico, com as escolas fechadas, os pesquisadores tiveram que buscar fontes alternativas fora dos espaços escolares para continuar a desenvolver suas investigações. É nesse sentido que entendemos que o resultado referente ao material empírico pode ter sido influenciado pela pandemia da Covid-19.

A Tabela 14 apresenta a frequência de cada uma das dez categorias em cada um dos cinco anos da amostra investigada:

Tabela 14 – Tipo de material empírico por ano de publicação

Tipo de material empírico	Ano de publicação do artigo				
	2018	2019	2020	2021	2022
Narrativas orais/ entrevistas/ relatos de experiência docente ou equipe gestora	1	1	4	1	0
Documentos legais ou outros documentos oficiais	1	0	1	3	0
Estudante(s) e seu(s) processo(s) de ensino-aprendizagem	1	0	0	1	1
Práticas escolares/experiências desenvolvidas	3	0	1	0	0
Material do professor (diários, fotografias...)	1	0	0	0	1
Publicações científicas ou outras fontes bibliográficas	0	0	1	1	0
Recursos didáticos	0	0	0	0	2
Escritas narrativas/ memorial de formação	1	0	0	1	0
Materiais didáticos históricos e documentos complementares	1	0	0	0	0
Material do estudante (cadernos)	0	0	0	1	0

Fonte: A autora, 2024.

A análise do tipo de material empírico, considerando o ano de publicação encontra motivação na possibilidade de uma relação entre o material empírico das pesquisas e a pandemia de Covid-19 que levou ao fechamento das escolas. Nesse sentido, consideramos importante focar nas categorias que têm uma relação direta com o espaço escolar que, no nosso entendimento, são: “Práticas escolares/ experiências desenvolvidas” e “Estudante(s) e seu(s) processos de ensino-aprendizagem”.

Para as pesquisas que utilizam “Práticas escolares/ experiências desenvolvidas” como material empírico, percebe-se uma concentração no ano de 2018 (três das quatro), período anterior à pandemia da Covid-19. Por outro lado, nas pesquisas que têm como material empírico “Estudantes e seus processos de ensino-aprendizagem”, nota-se uma dispersão um pouco maior, já que das quatro pesquisas, uma foi publicada em 2018, antes do período pandêmico; uma em 2021 e uma em 2022, quando a maioria das escolas já havia retomado as atividades presenciais.

Com relação à pesquisa de 2021, a partir das descrições é possível entender que foram encontradas alternativas para realizar pesquisas no período pandêmico. No T57, Stolf *et al*

(2021) descrevem todos os protocolos necessários para a coleta de dados, que aconteceu presencialmente, seguindo as orientações da Organização Mundial de Saúde (OMS).

No que diz respeito à categoria "Narrativas orais/ entrevistas/ relatos de experiência docente ou equipe gestora", que apareceu com maior frequência no resultado geral, conforme Tabela 12, observamos que essas pesquisas se concentram no período de distanciamento social, com quatro pesquisas em 2020 e uma em 2021. Isso reforça a hipótese de que o resultado geral pode ter sido influenciado pela situação imposta pela pandemia, levando os pesquisadores a recorrerem a fontes de dados que não dependessem do espaço escolar.

A categoria "Documentos legais ou outros documentos oficiais", que apresenta alta frequência no resultado geral (Tabela 12), também aparece de maneira significativa no período da pandemia, especialmente em 2021, com três das cinco pesquisas utilizando essa fonte de dados. No entanto, vale ressaltar que esse pode ser um resultado que indica a influência de um contexto macro no desenvolvimento das pesquisas sobre alfabetização. As duas pesquisas publicadas em 2021 tratam de ações da Política Nacional de Alfabetização (PNA) lançadas no final de 2020 – o "Conta pra mim" e o curso "Alfabetização Baseado na Ciência (ABC)".

Outra relação que consideramos importante investigar é a relação do material empírico com o *Qualis* do periódico. A partir de Azanha (2011) e Gatti (2012a), entendemos a experiência do pesquisador como um aspecto fundamental no processo de pesquisa. Considerando que pesquisadores mais experientes tendem a publicar em periódicos de maior *Qualis*, a Tabela 15 apresenta os dados de cada categoria de empiria utilizada nas pesquisas sobre alfabetização, quantificando os artigos publicados em periódicos de diferentes estratos do *Qualis*. Esta análise busca compreender possíveis relações entre a qualificação dos periódicos e o tipo de material empírico, proporcionando uma visão sobre o tipo de material empírico que tem sido mais valorizado por pesquisadores que publicam em periódicos qualificados.

Tabela 15 – Tipo de material empírico em função da qualificação dos periódicos (*Qualis* 2017 – 2020)

Tipo de material empírico	<i>Qualis</i> (2017-2020)						
	A1	A2	A3	A4	B1	B2	B3
Narrativas orais/ entrevistas/ relatos de experiência docente ou equipe gestora	0	3	0	1	1	1	1
Documentos legais ou outros documentos oficiais	0	1	2	4	0	0	0
Estudante(s) e seu(s) processo(s) de ensino-aprendizagem	0	0	1	1	0	1	0

Práticas escolares/experiências desenvolvidas	0	0	0	3	1	0	0
Material do professor (diários, fotografias...)	0	1	0	0	1	0	0
Publicações científicas ou outras fontes bibliográficas	0	1	0	1	0	0	0
Recursos didáticos	0	2	0	0	0	0	0
Escritas narrativas/ memorial de formação	0	0	0	0	1	0	0
Materiais didáticos históricos e documentos complementares	0	1	0	0	0	0	0
Material do estudante (cadernos)	0	1	0	0	0	0	0

Fonte: A autora, 2024.

Sobre as categorias de maior frequência no resultado geral, os dados apresentados na Tabela 15 mostram que “Narrativas orais/ entrevistas/ relatos de experiência docente ou equipe gestora” aparece com maior frequência em periódicos A2, embora também seja encontrada em pesquisas publicadas em periódicos A4, B1, B2 e B3. Isso sugere que esse tipo de material empírico é utilizado tanto por pesquisadores mais experientes, que publicam em periódicos de maior *Qualis*, quanto por aqueles que publicam em periódicos de menor *Qualis*. No que se refere à categoria “Documentos legais ou outros documentos oficiais”, os resultados revelam um indicativo de ser um tipo de empiria mais utilizada em periódicos de *Qualis* A, sendo o A2 com um artigo, o A3 com dois e o A4, com a maior frequência nessa categoria, com quatro artigos.

Nos periódicos de *Qualis* B1, B2 e B3, os dados aparecem dispersos, não revelando uma predominância clara de nenhum tipo de material empírico específico. No entanto, é importante destacar que a categoria “Documentos legais ou outros documentos oficiais” não aparece em nenhuma das pesquisas publicadas nesse conjunto de periódicos.

Finalizadas as análises com relação ao material empírico das pesquisas sobre alfabetização publicadas no período entre 2018 e 2022 em periódicos indexados no Portal de Periódicos da Capes, observamos que a empiria tem sido utilizada por pesquisadores a fim de se chegar a um conhecimento concreto da realidade. Seguindo o caminho defendido por Azanha (2011), a escola tem sido reconhecida como meio de se chegar a esse conhecimento e responder às problemáticas relacionadas à alfabetização enquanto objeto de estudos. No entanto, é crucial ressaltar que o caráter teórico é fundamental.

É nesse sentido que, para este mapeamento das pesquisas sobre alfabetização, finalizada a identificação do material empírico dessas investigações científicas, na próxima seção

abordaremos outro elemento da pesquisa que Azanha (2011) e Gatti (2012a) consideram essenciais para a leitura da realidade: a perspectiva teórica.

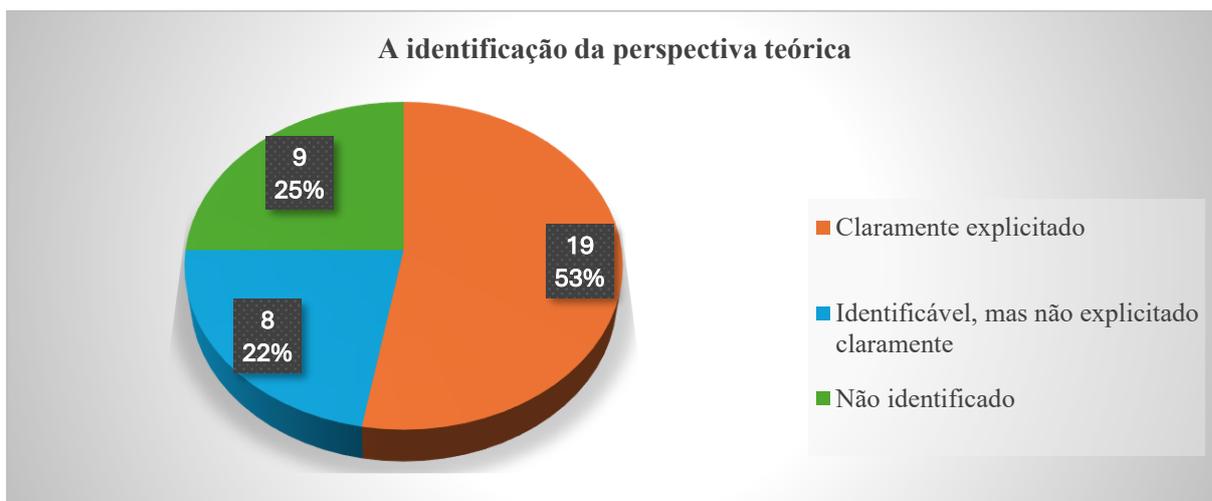
5.3 - AS PERSPECTIVAS TEÓRICAS DAS PESQUISAS SOBRE ALFABETIZAÇÃO

No que se refere às perspectivas teóricas, Gatti (2012b) ressalta a necessidade de uma abordagem teórica para interpretar os dados coletados, visto que os dados por si só são incompletos e representam somente partes do real. A interpretação desses dados exige uma abordagem teórica, tendo em vista que a construção de conhecimento acontece mediante a ancoragem em uma ótica referencial (Gatti, 2012a). Assim, a análise é conduzida de acordo com a perspectiva teórica escolhida.

Essa ideia é complementada pelos pressupostos de Azanha (2011) que, ao postular sobre a fecundidade da vida cotidiana para o conhecimento do homem, entende que, para que se alcance resultados interessantes a partir de dados da vida cotidiana, não se trata de pensar em uma “metodologia adequada”. De acordo com o autor, é imprescindível que a descrição e a análise sejam orientadas por uma teoria, para evitar que se torne um “caos factual” (Azanha, 2011, p.66). Assim, nesta seção, apresentamos os resultados da identificação das perspectivas teóricas das pesquisas sobre alfabetização.

5.3.1 – A identificação da perspectiva teórica nos artigos

Figura 17 – A identificação da perspectiva teórica



Fonte: A autora, 2024.

No que diz respeito à identificação da perspectiva teórica, conforme ilustrado no gráfico da Figura 17, dos 36 artigos analisados, foi possível identificar a fundamentação teórica em 27 deles. Desses, em 19 artigos (53%), a perspectiva teórica foi claramente explicitada pelos autores, enquanto em oito artigos (22%), foi identificável, mesmo que não claramente declarada. É importante notar que, em relação aos 19 artigos, os dados refletem as informações anunciadas pelos próprios pesquisadores nos seus relatórios de pesquisa. Nos casos em que a perspectiva teórica não foi explicitamente declarada, buscamos identificar o referencial teórico utilizado na análise dos dados, conforme Azanha (2011) e Gatti (2012a) destacam.

5.3.2 – Conhecendo o referencial teórico das pesquisas sobre alfabetização

Nesta seção, com o objetivo de apresentar a perspectiva teórica das pesquisas analisadas, primeiramente serão apresentados os autores e, em sequência, as obras mais utilizadas como referencial teórico.

5.3.2.1 – O referencial teórico das pesquisas sobre alfabetização: os autores

Para mapear as perspectivas teóricas das pesquisas sobre alfabetização publicadas entre 2018 e 2022 em periódicos indexados no Portal de Periódicos da Capes, inicialmente contabilizamos todas as referências utilizadas como fundamentação teórica nos artigos, conforme disponível no Apêndice II. É importante ressaltar que um mesmo autor pode ser referenciado mais de uma vez, considerando diferentes obras. No levantamento realizado, identificamos um total de 138 referências nos 27 artigos em que a perspectiva teórica foi identificada. Foram encontrados 63 autores diferentes ou parcerias, sendo que 48 apareceram apenas uma vez, indicando uma ampla diversidade de referências teóricas. Esse quantitativo de autores demonstra uma diversificação na fundamentação teórica das pesquisas analisadas, indicando diferentes perspectivas usadas para a leitura da realidade quando se trata dos dados sobre a alfabetização. Na Tabela 16 são apresentados os autores que apareceram quatro vezes ou mais como aporte teórico para a leitura dos dados.

Tabela 16 - Autores utilizados como referencial teórico

Autores utilizados como referencial teórico	Frequência
SOARES, Magda.	20
FREIRE, Paulo.	13
VIGOTSKI, Lev Semionovitch.	13
BAKHTIN, Mikhail.	10
FERREIRO, Emília.	9
FERREIRO, Emília; TEBEROSKI, Ana.	5
SMOLKA, Ana Luiza Bustamante.	5
MORTATTI, Maria do Rosário Longo.	4

Fonte: A autora, 2024.

Considerando os autores que foram referenciados quatro ou mais vezes, oito foram identificados, incluindo parcerias. A autora brasileira Magda Soares aparece como a mais referenciada, tendo suas obras utilizadas como referência 20 vezes nos artigos analisados.

Na sequência, com quantitativos expressivos de obras referenciadas, aparecem Paulo Freire e Lev Semionovitch Vigotski, com 13, Mikhail Bakhtin, com 10, e Emília Ferreiro, com nove. Esses cinco autores são os mais utilizados pelos pesquisadores da amostra para embasar suas análises em relação às questões em torno do objeto alfabetização.

Um destaque importante é que Emília Ferreiro, além de suas obras individuais, também é frequentemente citada na parceria com Ana Teberosky, com esse trabalho em colaboração

sendo referenciado cinco vezes. Assim, olhando para o quantitativo total, podemos entender que as obras de Ferreiro são mais utilizadas para referenciar as pesquisas em alfabetização que as de Vigotski. Com um quantitativo um pouco menor em comparação com os cinco primeiros, Ana Luiza Bustamante Smolka aparece referenciada por cinco vezes, e Maria do Rosário Longo Mortatti aparece em quatro referências.

Considerando os cinco autores mais referenciados, buscamos identificar o quantitativo de artigos que utilizam cada um desses autores como fundamentação teórica, conforme mostrado na Tabela 17. Ressalta-se que, nos dados referentes a Emília Ferreiro, entendemos a relevância de considerar tanto sua produção individual quanto a parceria com Teberosky, já que o intuito da análise é compreender o quanto a perspectiva de cada um dos autores está sendo utilizada para a análise dos dados.

Tabela 17 - Distribuição quantitativa de artigos por autor utilizado como fundamentação teórica

Autores	Quantitativo de artigos
FERREIRO	9
SOARES	9
FREIRE	8
VIGOTSKI	8
BAKHTIN	5

Fonte: A autora, 2024.

A partir dessa análise, que relaciona os autores ao número de artigos em que foram utilizados como referência, percebe-se um equilíbrio entre as perspectivas de Ferreiro, Soares, Freire e Vigotski no que se refere à sua utilização como fundamentação teórica nas pesquisas sobre alfabetização. As duas primeiras utilizadas como referencial de análise em nove dos 27 artigos, enquanto Freire e Vigotski são a base teórica de oito artigos. Os fundamentos de Bakhtin são utilizados como aporte teórico de cinco dos 27 artigos.

5.3.2.2 – O referencial teórico das pesquisas sobre alfabetização: as obras

A presente seção apresenta os dados relativos às obras mais utilizadas como referencial teórico nas pesquisas sobre alfabetização. Diante da lista total onde foram identificadas 139

referências, excluindo as repetições, diferentes obras foram identificadas. Na Tabela 18 são apresentadas as obras referenciadas duas vezes ou mais.

Tabela 18 - Obras mais referenciadas nas pesquisas sobre alfabetização (2018-2022)

Obras referenciadas	Frequência
BAKHTIN, M. Marxismo e filosofia da linguagem. São Paulo: Hucitec, 1988.	5
FERREIRO, E; TEBEROSKY, A. Psicogênese da língua escrita. 4. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.	5
FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 23. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.	5
FERREIRO, E. Reflexões sobre alfabetização. São Paulo: Cortez, 1985.	4
SOARES, M. Alfabetização: a questão dos métodos. 1ª edição. São Paulo: Contexto, 2016.	4
SOARES, M. Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.	4
BAKHTIN, M. Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 2003.	3
FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.	3
SOARES, M. Alfabetização e letramento. 5 ed. São Paulo: Contexto, 2008.	3
SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. Revista Brasileira de Educação, n. 25, p. 5-17, jan./abr. 2004.	3
VIGOTSKI, L. S. A formação social da mente. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991	3
VIGOTSKI, L. S. Imaginação e criação na infância. São Paulo: Ática, 2009.	3

VIGOTSKI, L. S. <i>Obras Escogidas – Tomo I</i> . 1 ed. Madrid: Visor Distribuciones, 1982.	3
FERREIRO, E. <i>Com Todas as Letras</i> . São Paulo: Cortez, 1993.	2
SMOLKA, A. L. B. <i>A criança na fase inicial da escrita: alfabetização como processo discursivo</i> . 13. ed. São Paulo: Cortez, 2012.	2
SOARES, M. <i>Linguagem e escola</i> . 18 ed. São Paulo: Contexto, 2017.	2
VIGOTSKI, L. S. <i>A Construção do Pensamento e da Linguagem</i> . Martins Fontes, 2001.	2

Fonte: A autora, 2024.

O resultado revela que as obras “Marxismo e filosofia da linguagem”, de Bakhtin (1988), “Psicogênese da língua escrita”, de Ferreiro e Teberosky (1991), e “Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa”, de Paulo Freire (1996), foram as obras mais utilizadas pelos pesquisadores da amostra para fundamentar suas investigações científicas, com cada uma delas aparecendo em cinco dos 27 artigos. “Reflexões sobre alfabetização” é outra obra de Ferreiro (1985) que aparece nessa lista, sendo utilizada em quatro pesquisas. Com a mesma frequência “Alfabetização: a questão dos métodos” e “Letramento: um tema em três gêneros”, de Magda Soares (2016 e 2004, respectivamente) também são bibliografias destacadas.

Ampliam essa lista das obras mais utilizadas pelos pesquisadores para fundamentar suas investigações científicas, “Pedagogia do oprimido”, de Paulo Freire (1987), “Estética da criação verbal” de Mikhail Bakhtin (2003), ambas fundamentando três diferentes pesquisas; “Alfabetização e letramento” e “Letramento e alfabetização: as muitas facetas”, cada uma referenciada três vezes, e “Linguagem e escola”, de Magda Soares (2008, 2004 e 2017, respectivamente) fundamentando duas pesquisas. As obras de Lev Vigotski (1991, 2009, 1982 e 2001, respectivamente) também são frequentemente utilizadas como referencial teórico, com “A formação social da mente”, “Imaginação e criação na infância”, e “*Obras Escogidas – Tomo I*”, cada uma sendo referenciada em três pesquisas, e “A Construção do Pensamento e da Linguagem”, em duas. “Com Todas as Letras” é outra obra de Emília Ferreiro (1993) nessa lista, sendo aporte teórico de duas investigações, assim como, “A criança na fase inicial da escrita: alfabetização como processo discursivo”, de Ana Luiza Bustamante Smolka (2012).

Os dados mostram que as discussões relacionadas à temática da alfabetização são fundamentadas por uma gama de perspectivas teóricas, com obras clássicas e contemporâneas sendo utilizadas para analisar e interpretar os dados da realidade.

Com isso, concluímos a apresentação e análise dos resultados desta pesquisa. No próximo capítulo, serão apresentadas as considerações finais, nas quais refletiremos sobre os principais achados, suas implicações para o campo de estudo e as possíveis direções para futuras pesquisas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das considerações de Gatti (2012a), entendemos a pesquisa como um cerco em torno de um problema. Assim, ao chegarmos às considerações finais desta investigação, retomamos a questão central que orientou esse trabalho de investigação científica: quais são os problemas de pesquisa, os materiais empíricos e as perspectivas teóricas das pesquisas sobre alfabetização publicadas em periódicos indexados no Portal de Periódicos da Capes no período entre 2018 e 2022?

Este mapeamento das pesquisas sobre alfabetização teve como objetivo identificar os problemas de pesquisa, os materiais empíricos e as perspectivas teóricas das pesquisas sobre alfabetização. Para isso, utilizamos como base os pressupostos de Gatti (2012a, 2012b) e Azanha (2011), reconhecendo que não se trata da única leitura possível sobre a pesquisa em educação, mas foram a partir dessas perspectivas que desenvolvemos o mapeamento. Diante desse objetivo, com a intenção de entender como essas pesquisas vêm sendo desenvolvidas em relação aos aspectos teórico-metodológicos, inicialmente buscamos verificar se esses elementos aparecem nos relatórios pesquisas, e, em seguida, procedemos ao mapeamento de cada um deles.

Para alcançar esse objetivo, no Capítulo 1 abordamos sobre a ideia de pesquisa que sustenta esta investigação. Com Gatti (2012a), contextualizamos o surgimento da pesquisa no Brasil, inicialmente voltada para atender às demandas governamentais para a formulação de políticas públicas, caracterizando-se por uma visão utilitarista da ciência. Foi apenas na década de 1960 que ocorreu a implementação sistemática de programas de mestrado e doutorado, em um contexto de ditadura civil-militar e de políticas desenvolvimentistas, com produções científicas voltadas especialmente para a questão da técnica e da eficiência.

Abordagens mais críticas começam a aparecer no final da década de 1970 e início dos anos 1980, conforme destacado por Gatti (2012a). Ainda assim, a autora destaca a dificuldade das pesquisas em educação em abarcar a complexidade das questões educacionais e do contexto social.

Nesse contexto, consideramos também as contribuições de Azanha (2011) que critica a visão da pesquisa em educação que relaciona a ciência à produção de tecnologia. Além disso, o autor destaca o abstracionismo pedagógico como uma característica de pesquisas que levam ao escamoteamento ou distorção da realidade.

Na perspectiva trazida por Azanha (2011), a possibilidade de transformação da realidade exige uma compreensão aprofundada dessa realidade. Assim, para que a pesquisa em educação possa se aproximar o máximo possível da realidade e compreender as questões relacionadas à educação, é necessário superar esse abstracionismo. Nesse contexto, a prática e a teoria são inseparáveis, onde a prática refletida teoricamente possibilita a transformação da realidade.

Na ideia de pesquisa abordada nessa investigação, a vida cotidiana é entendida como o caminho para a compreensão da realidade, pois é nas situações cotidianas que as relações são criadas e as transformações ocorrem. Portanto, a empiria, que é a aparência imediata da realidade, se apresenta como o ponto de partida do processo de construção do conhecimento. É nesse sentido que Azanha (2011) entende a vida cotidiana como possibilidade de uma ciência do homem. Com essa discussão, procuramos, nessa dissertação, compreender como as pesquisas sobre alfabetização estão se desenvolvendo na contemporaneidade, por meio de uma proposta de mapeamento que visa identificar o caminho que pesquisadores têm pensado para compreender a realidade.

No Capítulo 2, revisamos o debate sobre as concepções de alfabetização presentes no campo ao longo das últimas décadas no Brasil, ampliando a compreensão sobre o objeto de estudo desta investigação – a pesquisa sobre alfabetização. Um aspecto central discutido foi a polissemia do termo “alfabetização” e a influência dos fatores econômicos, culturais, políticos e sociais na sua definição. Essa discussão revelou a multiplicidade de entendimentos sobre alfabetização, mesmo quando se trata do processo de aquisição inicial da leitura e da escrita. Tal multiplicidade evidencia que, ao tratar de alfabetização, é fundamental situá-la no contexto do entendimento específico que se tem sobre o termo.

O breve resgate da história da alfabetização no Brasil destacou o confronto entre o "moderno" e o "antigo", o "novo" e o "tradicional" como marco de um movimento de disputa por hegemonia nos projetos voltados à leitura e à escrita, baseados na ideia de que os problemas de aprendizagem estariam ligados ao melhor método de ensino utilizado. Na década de 1980, em um contexto de redemocratização do país, o processo de ensino e aprendizagem passou a ser sistematicamente questionado. Naquele período, consolidaram-se três principais modelos teóricos – o construtivismo, o interacionismo e o letramento –, que compartilham uma perspectiva de desmetodização. Esses modelos continuam a influenciar tanto as práticas pedagógicas quanto as investigações científicas até os dias de hoje.

A literatura revisada evidenciou a importância das pesquisas de Emília Ferreiro sobre a psicogênese da língua escrita, que foram consideradas uma “revolução conceitual” no campo da alfabetização. Abordou-se também a hegemonia do construtivismo naquele momento, que

desafiou paradigmas estabelecidos, deslocando o foco das discussões do “como se ensina” para “como a criança aprende”, destacando a criança como um sujeito ativo no processo de construção do conhecimento, capaz de elaborar hipóteses sobre a língua.

Entretanto, apesar da hegemonia do construtivismo, o interacionismo também emergiu como uma "outra revolução conceitual", segundo a análise de Mortatti (2017). Enquanto o construtivismo deslocou o foco das discussões para como as crianças aprendem, o interacionismo propõe um novo enfoque, centrando o debate em questões que envolvem “por que”, “para que”, “quem”, “para/com quem”, “quando”, “onde”, “o que” e “como” ensinar e aprender, enfatizando as dimensões políticas e sociais, configurando-se como uma proposta contra-hegemônica ainda hoje.

A perspectiva do letramento acrescenta uma nova dimensão à discussão, ao abordar não apenas o processo de aquisição da leitura e escrita, mas também as práticas sociais relacionadas ao uso da língua escrita, entendendo-os como processos distintos, mas indissociáveis. Nesse sentido, a alfabetização passa a ser caracterizada por um sentido mais restrito, como a aquisição de um código, enquanto o letramento se refere às práticas sociais de leitura e escrita que vão além da aquisição do sistema de escrita. No entanto, levantamos também um contraponto em relação à pertinência do termo, com críticas que argumentam que ele pode esvaziar a dimensão política e emancipatória da alfabetização, conforme proposta por Freire.

Com a revisão sobre as concepções de alfabetização nas últimas décadas, conduzimos a pesquisa compreendendo que o termo "alfabetização" pode assumir diferentes sentidos, influenciados por contextos econômicos, históricos, sociais e políticos, e atender finalidades distintas. Essa diversidade de sentidos nos levou a observar como essas concepções permeiam as discussões e as práticas sobre alfabetização, influenciando a produção científica. A revisão teórica permitiu identificar tendências que orientam tanto as práticas pedagógicas quanto as pesquisas no campo da alfabetização. A discussão sobre a hegemonia de algumas perspectivas nos ajudou a compreender como esse movimento pode, por vezes, limitar a produção acadêmica. Nesse contexto, Azanha (2011) alerta que muitos problemas de pesquisa seguem tendências predominantes, ao invés de responder a questões que visem contribuir para a transformação da realidade.

O Capítulo 3 abordou o percurso metodológico da pesquisa, detalhando os procedimentos utilizados para a coleta dos dados da pesquisa e o modo como os dados foram abordados. Apresentamos a justificativa pela escolha dos artigos como fonte de dados, bem como a opção pelo Portal de Periódico da Capes como base de busca. A partir das contribuições de Gil (2008), Packer (2011) e Mortatti (2018), justificamos a escolha dos artigos como o

material empírico dessa investigação, reconhecendo sua importância para a comunicação do conhecimento científico.

Contudo, constatamos que, para uma pesquisa dedicada ao mapeamento de aspectos teórico-metodológicos, o uso exclusivo de artigos pode não oferecer uma visão completa sobre as pesquisas, pois, devido à limitação de espaço, os autores nem sempre explicitam de forma detalhada os elementos buscados por essa investigação – perguntas de pesquisa, materiais empíricos e perspectivas teóricas. Diante dessa limitação, levantamos a hipótese de que esses elementos poderiam ser abordados com mais profundidade em teses e dissertações, que possuem maior extensão e permitem um maior detalhamento. Ainda assim, conforme discutido por Azanha (2011), entendemos que esses elementos são essenciais em qualquer relatório de pesquisa, incluindo a pesquisa sobre alfabetização, para que seja possível compreender o trabalho investigativo realizado. Por isso, optamos por identificar esses elementos em artigos, considerando que essas produções, por serem de mais fácil acesso comparados a teses e dissertações, têm uma ampla circulação no campo acadêmico.

Outra limitação observada foi a variedade de tipos de texto disponíveis no Portal de Periódicos da Capes. Como o objetivo desta investigação era analisar artigos resultantes de trabalhos de pesquisa, notamos a necessidade de critérios que considerem esse aspecto e levem a uma seleção adequada do material. A informação sobre o tipo de texto, muitas vezes, só é esclarecida no corpo do artigo e não no resumo, com isso, somente com a leitura integral do material identifica-se não se tratar de um trabalho de pesquisa. Embora isso não tenha ocorrido com frequência no *corpus* investigado, pode representar uma limitação a ser considerada em futuras investigações.

Ainda no Capítulo 3, merece destaque a questão da produção sobre a alfabetização. Os resultados da busca inicial revelaram uma ampla quantidade de publicações envolvendo a temática. Em diálogo com a discussão apresentada no Capítulo 2 sobre a polissemia da palavra alfabetização e seu alargamento (Perez, 2008), observamos, durante a fase de coleta, que o termo "alfabetização" vem sendo utilizado em contextos diversos, abrangendo sentidos que não estão diretamente relacionados ao processo de aquisição inicial da leitura e da escrita. Isso reforça a necessidade de uma análise cuidadosa ao selecionar o material empírico, garantindo que os textos investigados abordem a temática de forma relevante ao objetivo desta pesquisa.

No Capítulo 4, ao iniciar a apresentação dos artigos que compõem a empiria da pesquisa, tratamos do contexto de publicação e produção das pesquisas sobre alfabetização incluídas neste mapeamento. Foram apresentados dados que caracterizam os periódicos nos quais essas pesquisas foram publicadas, bem como o perfil dos pesquisadores envolvidos.

Observamos que a pesquisa sobre alfabetização tem sido divulgada em diversos periódicos, alguns dos quais não pertencem exclusivamente à área da educação, o que reflete a natureza interdisciplinar da temática. No entanto, a Revista Brasileira de Alfabetização (RBA) se destaca, evidenciando a consolidação de um espaço específico para o debate acadêmico centrado exclusivamente na alfabetização. Esse destaque da RBA demonstra o esforço da comunidade acadêmica, especialmente do GT 10 da ANPEd, em organizar e promover uma discussão mais específica, proporcionando maior visibilidade às pesquisas da área.

Outro aspecto relevante é a predominância de periódicos ligados a universidades e programas de pós-graduação, cujos artigos foram submetidos à revisão por pares. Isso nos permite presumir um grau de confiabilidade tanto das revistas científicas quanto das publicações analisadas.

Com relação ao ano de publicação, identificamos um aumento na produção acadêmica durante o período pandêmico da Covid-19, especialmente nos anos de 2020 e 2021. Contudo, observou-se uma queda no número de publicações em 2022, o que pode estar relacionado às dificuldades impostas pela pandemia, além de outros fatores contextuais que merecem investigação mais aprofundada em investigações futuras.

No que diz respeito aos dados relacionados ao contexto de produção dos artigos, focamos inicialmente na questão da autoria, verificando que a maioria das produções sobre alfabetização são escritas por autoria única ou em colaboração com um número reduzido de autores. Embora este trabalho tenha se limitado à análise do tipo de autoria, acreditamos que, conforme discutido por Azanha (2011), a relação entre orientador e orientando desempenha um papel crucial na formação de novos pesquisadores. Ao mesmo tempo, não podemos deixar de considerar o cenário de produtivismo acadêmico, no qual as parcerias podem ser estabelecidas com o intuito de aumentar o número de citações e publicações, o que sugere a necessidade de investigações futuras que explorem esses diferentes contextos de colaboração.

Uma questão relevante identificada foi a origem geográfica das instituições dos autores. Este levantamento revelou uma presença significativa de produções acadêmicas provenientes da Região Nordeste, rompendo com a predominância de autores do Sudeste. Essa representatividade da produção científica nordestina é fundamental, pois traz ao debate acadêmico contextos culturais e sociais específicos que precisam ser considerados na formulação de políticas públicas, indicando especificidades regionais que não podem ser desconsideradas.

Assim, entendemos que o capítulo apresentou dados relevantes em relação ao contexto de produção das pesquisas, essenciais em um trabalho investigativo, considerando o

pressuposto de que, para transformar a realidade, é preciso conhecer também as suas condições de produção. No entanto, destacamos que reconhecemos os limites dos dados apresentados, compreendendo que, para uma análise mais aprofundada, é necessário um acúmulo de descrições, conforme discutido por Azanha (2011). Investigações futuras podem se preocupar em aprofundar esses contextos, oferecendo uma compreensão mais detalhada sobre as especificidades, as intenções dos pesquisadores ao publicar, as parcerias estabelecidas, seus grupos de pesquisa e a experiência acumulada com a pesquisa. Esses aspectos são fundamentais para contribuir com as políticas de pesquisa e de formação de pesquisadores

Após apresentarmos características do contexto de produção e publicação dos 36 artigos no Capítulo 4, o Capítulo 5 trouxe os resultados deste mapeamento, cujo objetivo foi identificar as perguntas de pesquisa, os materiais empíricos e as perspectivas teóricas das pesquisas sobre alfabetização publicadas em forma de artigos. Um aspecto importante a ser destacado é que esses elementos não foram localizados em todas as pesquisas investigadas, inclusive em artigos publicados em periódicos de *Qualis A1*, o que revelou que a presença desses aspectos não está necessariamente relacionada à produção qualificada.

Ao compararmos os três elementos, verificamos que a empiria foi o mais claramente explicitado pelos autores. Em termos quantitativos, o problema de pesquisa foi o elemento que mais pode ser identificado. Mesmo quando não estava claramente explicitado, foi possível identificá-lo a partir dos objetivos das pesquisas, evidenciando sua importância como elemento fundamental na investigação científica.

Com relação aos problemas de pesquisa, o mapeamento revelou uma variedade de questões, abrangendo desde o uso de tecnologias como recurso até questões de políticas públicas, refletindo a diversidade de interesses no que se refere à alfabetização. Além disso, percebemos um destaque para o letramento e para o construtivismo, indicando que essas perspectivas continuam influenciando as práticas pedagógicas e pesquisas atuais. A perspectiva discursiva apareceu com menor destaque sugerindo uma dificuldade de romper com paradigmas estabelecidos.

A tendência ao praticismo nas pesquisas, criticada por Azanha (2011), ainda se faz presente, com problemas de pesquisa voltados para questões imediatas, como a discussão sobre métodos de alfabetização e recursos didáticos. Isso pode refletir uma preocupação excessiva com a aplicabilidade prática em detrimento de questões mais profundas e estruturais, o que, conforme Azanha (2011), pode levar a resultados triviais e pouco relevantes, limitando a pesquisa no que se refere ao seu papel transformador.

Por outro lado, questões em torno das temáticas sobre inclusão e diversidade cultural sugerem uma tentativa de ampliar o olhar para aspectos mais plurais e específicos em torno do processo de alfabetização. Como entendemos com Azanha (2011), é essencial que as especificidades e esses fenômenos diversos sejam captados e relatados para superar explicações abstratas sobre a escola e, mais especificamente nesta pesquisa, para compreender questões envolvidas no processo de alfabetização de diferentes crianças de realidades distintas.

Em relação ao material empírico das pesquisas, os resultados obtidos no mapeamento das pesquisas sobre alfabetização indicaram que a empiria é entendida como um elemento importante na construção do conhecimento. Entretanto, observamos que uma parcela das pesquisas priorizou discussões teóricas, sem o uso de dados empíricos que poderiam proporcionar uma compreensão concreta da realidade da alfabetização. Entendemos a necessidade mais aprofundada sobre os objetivos dessas pesquisas. No entanto, esse resultado levanta algumas questões: a quem serve a produção do conhecimento sobre alfabetização? Se o conhecimento é produzido visando uma transformação social, é possível que isso ocorra sem que se conheça a realidade concreta da alfabetização? As pesquisas em alfabetização estão sendo produzidas para responder a quais necessidades e demandas? Essas são inquietações que surgem e podem orientar futuras investigações.

A alta frequência de narrativas orais, entrevistas e relatos de experiência docente ou de gestores mostra uma ênfase na busca por respostas a partir da perspectiva dos próprios profissionais da educação. Esse dado sugere que as pesquisas têm buscado compreender essa realidade a partir da percepção daqueles que vivenciam as questões em torno do processo de alfabetização nas escolas. Isso está alinhado à crítica de Azanha (2011) sobre a necessidade de superar abstrações e investir na análise da realidade concreta da escola. Além disso, embora com menor frequência, algumas pesquisas também consideram os estudantes e seus processos de ensino-aprendizagem, refletindo uma valorização das perspectivas das crianças no processo de alfabetização.

Nessa mesma linha, identificou-se o uso de práticas escolares e dos cadernos de professores e estudantes como material empírico, reforçando a tendência de compreender a alfabetização a partir do cotidiano escolar

Os resultados também indicam que as políticas públicas influenciam, assim como visto em relação aos problemas de pesquisa, na escolha do material empírico, com um número considerável de pesquisas recorrendo a documentos legais e outros documentos oficiais como fontes de dados. Vale ressaltar que, diante do objetivo deste mapeamento, não buscamos compreender o tipo de análise feita em relação a esses dados. Investigações futuras poderiam

explorar mais profundamente o tratamento dado a esses documentos, para entender se eles estão sendo usados criticamente ou apenas reproduzindo o discurso oficial.

Por fim, não se pode ignorar o impacto da pandemia da Covid-19. As restrições impostas pela pandemia, como o fechamento das escolas, podem ter influenciado diretamente as escolhas de material empírico, levando os pesquisadores a recorrer a fontes alternativas. Esse contexto sugere que, em futuras investigações, seria interessante examinar a relação entre a pandemia e a escolha da empiria, para verificar se houve alguma mudança diante do contexto e se essa influência se estendeu ao período pós-pandêmico de alguma forma

Em relação às perspectivas teóricas das pesquisas sobre alfabetização, os resultados do mapeamento revelaram que a fundamentação teórica não foi identificada em todos os artigos e, mesmo quando presente, nem sempre foi claramente explicitada pelos autores. Esse dado reforça a ideia de que a teoria ainda é um ponto de fragilidade nas pesquisas em educação, sugerindo que, em alguns casos, o referencial teórico não tem sido tratado como um elemento primordial para a construção do conhecimento.

Na identificação dos autores e obras mais referenciadas, Magda Soares, Lev Vigotski, Paulo Freire, Mikhail Bakhtin e Emília Ferreiro foram os mais recorrentes como base teórica para a interpretação dos dados. Esse grupo de autores reflete uma pluralidade teórica que vai além do letramento e construtivismo, ampliando as possibilidades de interpretação dos dados das questões sobre a alfabetização.

Esse mapeamento buscou identificar esses elementos na pesquisa sobre alfabetização, oferecendo uma visão de como essas investigações têm sido conduzidas no que se refere aos seus aspectos teórico-metodológicos. Acreditamos que ele aponta tendências, lacunas e fragilidades, podendo auxiliar pesquisadores a refletir sobre futuras investigações, especialmente no que se refere à construção de problemas de pesquisa, à escolha do material empírico e à definição de referenciais teóricos que orientem a pesquisa e ajudem a compreender a realidade.

Com a finalização desta investigação científica, apresentamos um mapeamento das pesquisas sobre alfabetização publicadas entre 2018 e 2022 em periódicos indexados no Portal de Periódicos da Capes. Diante dos desafios da alfabetização, especialmente das crianças de classes populares, compreendemos que a pesquisa sobre alfabetização deve assumir um compromisso transformador, visando à superação das desigualdades sociais e educacionais. A partir desse mapeamento, foi possível identificar os problemas de pesquisa, as empirias e as perspectivas teóricas presentes nas investigações contemporâneas.

Acreditamos que este mapeamento também possa provocar reflexões importantes para futuros pesquisadores. Entendemos que os debates estabelecidos levantam questões cruciais: Que tipo de problemas de pesquisa estamos nos propondo a investigar? São questões que reforçam a ordem estabelecida ou desafiam as estruturas vigentes? O material empírico escolhido nas pesquisas valoriza a perspectiva de quem? Está se buscando conhecer a realidade a partir do ponto de vista de quem? A perspectiva de alfabetização adotada favorece a emancipação dessas crianças ou opera com uma lógica que busca apenas garantir um "mínimo necessário"?

Ao trazer essas provocações, buscamos enfatizar a importância de refletir sobre as escolhas teórico-metodológicas, com o objetivo de produzir pesquisas que realmente contribuam para a transformação da sociedade, especialmente no contexto das crianças de classes populares, que historicamente têm sido marginalizadas no processo educacional. É fundamental que as pesquisas se afastem de uma lógica de produção acadêmica meramente pela produção e, em vez disso, se concentrem em contribuir para uma educação emancipatória e transformadora.

REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, A. J. Relevância e aplicabilidade da pesquisa em educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.113, p. 39-50, julho. 2001.

AMÂNCIO, L. N. B.; CARDOSO, C. J. Alfabetização como processo discursivo: um “modo de fazer” diferente. In: GOULART, C. M. A.; GONTIJO, C. M. M.; FERREIRA, N. S. A. (Orgs). **Alfabetização como processo discursivo: 30 anos de A criança na fase inicial da escrita**. São Paulo: Cortez, 2017.

ANDRADE, L. T. Escolhas do professor: fonoletra com ciência ou letramento sem letra?. In: ZACCUR, E.; SAMPAIO, C. S. S.; PÉREZ, C. L. V. (Orgs.). **Alfabetização e letramento: o que muda quando muda o nome?**. Rio de Janeiro: Rovellet, 2011.

ANDRÉ, M. Pesquisa em Educação: buscando rigor e qualidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 113, p. 51 – 64, fev. 2001.

ARAÚJO, M. S.; CASTRO, R. M. M. “Pode ir lá no quadro, eu te ajudo, é aquela letra assim...” - para além da cartilha, a alfabetização na sala de aula como forma de mediação de conhecimento. In: LACERDA, M. P. L.; RIBEIRO, T.; SAMPAIO, C. S. (Orgs.) **Alfabetização sem cartilha: gestos, experiências e narrativas**. Rio de Janeiro: Ayvu, 2019.¹¹

AZANHA, J. M. P. **Uma ideia de pesquisa educacional**. São Paulo: EDUSP, 2011.

AZANHA, J. M. P. Cultura escolar brasileira: Um programa de pesquisas. **Revista USP**, São Paulo, Brasil, n. 8, p. 65–69, 1991. DOI: 10.11606/issn.2316-9036.v0i8p65-69. Disponível em: <https://revistas.usp.br/revusp/article/view/52136>. Acesso em: 10 abr. 2024.

BEIGEL, F *et al.* *La Producción Científica Indexada en América Latina. Diversidad Disciplinar, Colaboración Institucional y Multilingüismo en SciELO y Redalyc (1995-2018)*. **Dados**, v. 67, n. 1, p. e20210174, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/dados.2024.67.1.307>. Acesso em: 12 de fev. 2024.

BRASIL. **Alfabetização como liberdade**. Brasília: UNESCO, MEC, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (CAPES). Requisitos para apresentação de propostas de cursos novos (APCN) – Área 38: Ensino. Brasília, 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/educacao-doc-area-2-pdf>. Acesso em: 15 de jan. 2023.

BRASIL Ministério da Educação. Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (CAPES). Documento Técnico do Qualis Periódicos [Internet]. [acesso em 12 jan. 2023]. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/documentos/avaliacao/avaliacao-quadrinial-2017/DocumentotecnicoQualisPeridicosfinal.pdf>. Acesso em: 12 de jan. 2023.

¹¹ Artigo originalmente publicado na Revista ANDE Nº15, p. 25-26, dez./1985. Sua republicação foi uma homenagem afetiva à saudosa professora Regina Leite Garcia, professora Emérita da Universidade Federal Fluminense.

CAMPOS, M. M.; FÁVERO, O. A pesquisa em educação no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 88, p. 5–17, 1994. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/911>. Acesso em: 16 jul. 2023.

CAPOVILLA, F. C.; CAPOVILLA, A. G. S. **Alfabetização**: método fônico. Colaboradores: Fernanda Silveira e outros. 2. ed. São Paulo: Memnon. 2003.

CARDOSO, M. L. O mito do método. **Boletim Carioca de Geografia**, RJ, Ano XXV, 1976.

CARVALHO, J. S. F. **José Mário Azanha**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

CHARTIER, A. M. 1980-2010: trinta anos de pesquisas sobre a história do ensino da leitura. que balanço?. In: MORTATTI, M. R. L.(org.). **Alfabetização no Brasil**: uma história de sua história. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2011.

CHARTIER, R. **A aventura do livro**: do leitor ao navegador - conversações com Jean Lebrun. Tradução de Reginaldo Carmello Corrêa de Moraes. São Paulo: UNESP, 1998.

CRUZ, R. M. *et al.* A Avaliação por Pares em Periódicos Científicos. **Revista Psicologia: Organizações e Trabalho**, v. 22, n. 2, p. I-IV, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/dados.2024.67.1.307>. Acesso em: 20 de fev. 2024.

DAMIANI, M. F.; PIRES, F. L. B.; CASTRO, R. F. A preocupação com a metodologia de pesquisa está fora de moda?. Análise de trabalhos apresentados em um evento da área da Educação. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 28, n. 1, 227-246, jan./jun. 2010.

FERREIRO, E. **Passado e presente dos verbos ler e escrever**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009. (Nova coleção Questões da nossa época, 38).

FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização**. Tradução Horácio Gonzales *et al.* 24. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FERREIRO, E; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Tradução: Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco e Mário Corso. Porto Alegre: Artmed, 1985.

FIORIO, A. F. C. Um breve entrelaçamento entre os fios de Heller, Lefebvre, Pais e Certeau na compreensão da vida cotidiana. **PRÓ-DISCENTE**, v. 16, n. 2, 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/prodiscente/article/view/5772>. Acesso em: 24 de abr. 2024.

FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade**. 55. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2023.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 22. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, M. Prefácio: alfabetização e letramento - como negar nossa história?. In: ZACCUR, E; SAMPAIO, C. S. S.; PÉREZ, C. L. V. (Orgs.). **Alfabetização e letramento**: o que muda quando muda o nome?. Rio de Janeiro: Rovel, 2011.

GARCIA, D. C. F.; GATTAZ, C. C.; GATTAZ, N. C. A Relevância do Título, do Resumo e de Palavras-chave para a Escrita de Artigos Científicos. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 23, n. 3, p. 1–9, maio 2019.

GARCIA, R. L. Alfabetização: responsabilidade de todos. In: LACERDA, M. P. L.; RIBEIRO, T.; SAMPAIO, C. S. (Orgs.) **Alfabetização sem cartilha: gestos, experiências e narrativas**. Rio de Janeiro: Ayvu, 2019.¹²

GATTI, B. A. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Liber Livro Editora. 2012a.

GATTI, B. A. A construção metodológica da pesquisa em educação: desafios. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. v. 28, n. 1, p. 13- 34, jan/abr. 2012b.

GATTI, B. A. A pesquisa em Educação e o campo da formação de educadores: diálogos com Marli André. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 13, n. 28, p. 47-56, set./dez. 2021. DOI: <https://doi.org/10.31639/rbfp.v13i28>.

GATTI, B. A. Algumas considerações sobre procedimentos metodológicos nas pesquisas educacionais. **EccoS Revista Científica**, UNINOVE, São Paulo, v.1, n.1, p. 63-79, dez. 1999.

GATTI, B. A. Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 113, p. 65–81, 2001. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/600>. Acesso em: 24 jan. 2024.

GATTI, B. A. Pesquisa em educação: considerações sobre alguns pontos-chave. **Revista Diálogo Educacional** – PUCPR, Curitiba, v.6, n.19, p. 25- 35, set./dez. 2006.

GATTI, B. A. Pós-graduação e pesquisa em educação no Brasil, 1978-1981. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 44, p. 3 – 17, fev. 1983.

GERALDI, J. W. Alfabetização e letramento: perguntas de um alfabetizado que lê. In: ZACCUR, E; SAMPAIO, C. S. S.; PÉREZ, C. L. V. (Orgs.). **Alfabetização e letramento: o que muda quando muda o nome?**. Rio de Janeiro: Rovellet, 2011b.

GERALDI, J. W. (Org.) **O texto na sala de aula: leitura & produção**. 5.ed. São Paulo: Ática, 2011a.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. 5. ed. São Paulo: Editora WMA, 2013.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/150/o/Anexo_C1_como_elaborar_projeto_de_pesquisa_-_antonio_carlos_gil.pdf. Acesso em: 26 de jun. 2023.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

¹² Artigo originalmente publicado na Revista ANDE Nº15, p. 25-26, dez./1985. Sua republicação foi uma homenagem afetiva à saudosa professora Regina Leite Garcia, professora Emérita da Universidade Federal Fluminense.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar**: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. 17. ed. Rio de Janeiro: Record, 2022.

GONTIJO, C. M. M. **Alfabetização**: políticas mundiais e movimentos nacionais. Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

GONTIJO, C. M. M. Conceito de alfabetização e formação de docentes. In: GÓES, M. S.; ANTUNES, J. S. C.; COSTA, D. M. V. (Org.). **Experiências de formação de professores alfabetizadores**. São Paulo: Pedro & João Editores, 2019.

GONTIJO, C. M. M.; SCHWARTZ, C. M. Considerações sobre o ensino da leitura e a aprendizagem da escrita. **Revista Brasileira de Alfabetização**, [S. l.], v. 1, n. 1, 2015. Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/30>. Acesso em: 15 set. 2023.

GONTIJO, C. M. M.; SCHWARTZ, C. M. (Des) caminhos da alfabetização no Brasil. In: ZACCUR, E; SAMPAIO, C. S. S.; PÉREZ, C. L. V. (Orgs.). **Alfabetização e letramento: o que muda quando muda o nome?**. Rio de Janeiro: Rovellet, 2011.

GOULART, C. M. A. Alfabetização, linguagem, discurso: uma entrevista com a professora Dra. Cecília Goulart. **Pensares em Revista**, São Gonçalo-RJ, n. 11, p. 167-175, 2017. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/pensaresemrevista/article/view/33372/0>. Acesso em: 10 out. 2023.

GOULART, C. M. A.; SANTOS, A. P. **Estudos do discurso como referência para processos de alfabetização em perspectiva discursiva**. In: GOULART, C. M. A.; GONTIJO, C. M. M.; FERREIRA, N. S. A. (Orgs.). **Alfabetização como processo discursivo: 30 anos de A criança na fase inicial da escrita**. São Paulo: Cortez, 2017.

GOULART, C.; SCHWARTZ, C. M.; MACIEL, F. Alfabetização, leitura e escrita: uma análise das pesquisas apresentadas no período 2002-2006 na (ANPED)/GT-10. **Cadernos de Pesquisa em Educação** - PPGE/UFES, Vitória, ES. a. 12, v. 19, n. 41, p. 15-39, jan./jun. 2015.

GOUVEIA, A. J. A pesquisa educacional no Brasil. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n. 01, p. 01-48, jul. 1971. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15741971000100001&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 23 out. 2022.

GOUVEIA, A. J. A pesquisa sobre educação no Brasil: de 1970 para cá. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 19, p. 75-79, 1976. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1765>. Acesso em: 23 out. 2022.

KATO, M. **No mundo da escrita**: uma perspectiva psicolinguística. São Paulo: Ática, 1986.

KLEIMAN, A. B. (Org.). **Os significados do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

LACERDA, M. P. A alfabetização e o espaço. In: LACERDA, M. P. L.; RIBEIRO, T.; SAMPAIO, C. S. (Orgs.) **Alfabetização sem cartilha**: gestos, experiências e narrativas. Rio de Janeiro: Ayvu, 2019.

LIMA, T. C. S. de; MIOTO, R.C.T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katalysis**, v. 10, p. 35-45, 2007.

MACIEL, F. I. P. Alfabetização no Brasil: pesquisas, dados e análise. In: MORTATTI, M. R. L.; FRADE, I. C. A. S. (Org.) **Alfabetização e seus sentidos: o que sabemos, fazemos e queremos?**. São Paulo: Editora Unesp, 2014.

MACIEL, F. I. P. Onde estão as pesquisas sobre alfabetização no Brasil?. **Revista Brasileira de Alfabetização**, [S. l.], v. 1, n. 10, 2020. DOI: 10.47249/rba.2019.v1.376. Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/376>. Acesso em: 16 out. 2023.

MAINARDES, J. *et al.* Histórico Do Fórum De Editores De Periódicos De Educação Da Região Sul (2008-2021). **Regae: Revista de Gestão e Avaliação Educacional**. Santa Maria, v. 11, n. 20, 2022. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2318-13382022000100234&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 16 set. 2024.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas. 2003. Disponível em: https://docente.ifrn.edu.br/olivianeta/disciplinas/copy_of_historia-i/historia-ii/china-e-india. Acesso em: 28 jun. 2023.

MENDONÇA, S.; OLIVEIRA, R. P.; LEANDRO, K. C. Limites da pesquisa educacional: abstracionismo pedagógico e fragilidades do campo. **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, [S. l.], v. 4, p. 1-15, 2019. DOI: 10.5212/retepe.v.4.019. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/retepe/article/view/14556>. Acesso em: 17 abr. 2024

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MORAIS, E. M. M. Uma ideia de pesquisa educacional: ou um oásis no deserto, da tese de José Mário Pires Azanha. **Rev. Fac. Educ.**, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 122-129, jun. 1992. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551992000100008&lng=es&nrm=iso>. Acesso em: 26 jan. 2024.

MORTATTI, M. R. L. A "querela dos métodos" de alfabetização no Brasil: contribuições para metodizar o debate. Acolhendo a alfabetização em países de língua portuguesa. **ACOALFAPLP**, v. III, p. 91-114, 2008. Disponível em: <<http://www.acoalfaplp.net>>. Acesso em: 10 set. 2023.

MORTATTI, M. R. L. 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.

MORTATTI, M. R. L. **Educação e letramento**. São Paulo: Editora Unesp, 2004.

MORTATTI, M. R. L. Em tempos sombrios, a produção acadêmica brasileira sobre alfabetização: avaliação da qualidade e impacto científico e social. **Laplage em Revista**, Sorocaba, vol.4, n.2, p.8-26, maio-ago. 2018.

MORTATTI, M. R. L. O “discurso fundador” de Smolka: alfabetização e produção do conhecimento como processos discursivos. In: GOULART, C. M. A.; GONTIJO, C. M. M.; FERREIRA, N. S. A. (Orgs). **Alfabetização como processo discursivo: 30 anos de A criança na fase inicial da escrita**. São Paulo: Cortez, 2017.

MORTATTI, M. R. L. Os órfãos do construtivismo. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, p. 2267–2286, 2016. DOI: 10.21723/riaee.v11.n.esp4.9193. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/9193>. Acesso em: 7 set. 2023.

MORTATTI, M. R. L. Brasil, 2091: Notas sobre a “Política Nacional de Alfabetização”. **Olhares: Revista do Departamento de Educação da Unifesp**, [S. l.], v. 7, n. 3, p. 17–51, 2019a. DOI: 10.34024/olhares. 2019.v7.9980. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/olhares/article/view/9980>. Acesso em: 20 ago. 2023.

MORTATTI, M. R. L. (Org.). **Métodos de alfabetização no Brasil: uma história concisa** [online]. São Paulo: Editora UNESP, 2019b, 175 p. ISBN: 978-85-95463-39-4. <https://doi.org/10.7475/9788595463394>. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/fqrmr/pdf/mortatti-9788595463394.pdf>. Acesso em: 04 jun. 2023.

MORTATTI, M. R. L. **Os sentidos da alfabetização**: São Paulo, 1876-1994. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

MORTATTI, M. R. L. **Os sentidos da alfabetização**: São Paulo, 1876-1994. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2021.

MORTATTI, M. R. L. O texto na sala de aula: uma revolução conceitual na história do ensino de língua e literatura no Brasil. In: SILVA, L. L. M.; FERREIRA, N. S. A; MORTATTI, M. R. L. (Orgs). **O texto na sala de aula: um clássico sobre o ensino de língua portuguesa**. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2023.

MORTATTI, M. R. L. Produção acadêmica brasileira sobre alfabetização: avaliação da qualidade e impacto científico e social. In: MORTATTI, M. R. L.; FRADE, I. C. A. S. (Orgs.) **Alfabetização e seus sentidos: o que sabemos, fazemos e queremos?**. São Paulo: Editora Unesp, 2014.

MORTATTI, M. R. L.; OLIVEIRA, F. R.; PASQUIM, F. R. 50 anos de produção acadêmica brasileira sobre alfabetização: avanços, contradições e desafios. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v.5, n.13, p.06-31, 2014.

PACKER, A. L. Os periódicos brasileiros e a comunicação da pesquisa nacional. **Revista USP**, [S. l.], n. 89, p. 26-61, 2011. DOI: 10.11606/issn.2316-9036.v0i89p26-61. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/13868>. Acesso em: 17 jan. 2024

PÉREZ, C. L. V. Alfabetização: um conceito em movimento. In: GARCIA, R. L.; ZACCUR, E. (Orgs.). **Alfabetização**: reflexões sobre saberes docentes e saberes discentes. São Paulo: Cortez, 2008.

PÉREZ, C. L. V.; ARAÚJO, M. A. “palavramundo” como conteúdo alfabetizador: problematizando o conceito de letramento. In: ZACCUR, E; SAMPAIO, C. S. S.; PÉREZ, C. L. V. (Orgs.). **Alfabetização e letramento**: o que muda quando muda o nome?. Rio de Janeiro: Rovellet, 2011.

RIBEIRO, T. Alfabetização: reflexões acerca de um conceito em transformação. **CAMINE**: Caminhos da Educação, Franca, v.5, n.1, 2013. Disponível em: <https://periodicos.franca.unesp.br/index.php/caminhos/article/view/676>. Acesso em: 05 maio 2023.

SAMPAIO, C. S.; MORAES, J. F. S. Superação da dicotomia alfabetização e letramento na articulação prática-teoria-prática. In: ZACCUR, E; SAMPAIO, C. S. S.; PÉREZ, C. L. V. (Orgs.). **Alfabetização e letramento**: o que muda quando muda o nome?. Rio de Janeiro: Rovellet, 2011.

SAVIANI, D. O legado educacional do regime militar. **Cadernos CEDES**, v. 28, n. 76, p. 291–312, set. 2008a.

SAVIANI, D. Teorias pedagógicas contra-hegemônicas no Brasil. **Revista Ideação**, Feira de Santana, v.10, n.2, p.11-28, 2008b.

SMOLKA, A. L. B. **A criança na fase inicial da escrita**: alfabetização como processo discursivo. 13. Ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SOARES, M. **Alfabetização**: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto. 2018

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. 7. ed. São Paulo: Contexto. 2021a

SOARES, M. **Alfabetização no Brasil**: o estado do conhecimento. Brasília, DF: INEP; Santiago: REDUC, 1989.

SOARES, M. Apresentação à primeira edição. In: MORTATTI, M. R. L. **Os sentidos da alfabetização**: São Paulo, 1876-1994. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2021b.

SOARES, M. As muitas facetas da alfabetização. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: n. 52, p.19-24, fev. 1985.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**. n. 25. Jan /Fev /Mar /Abr. 2004

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

SOARES, M.; MACIEL, F. I. P. **Alfabetização no Brasil**: o estado do conhecimento. Brasília, DF: MEC/INEP/COMPED, 2000.

SCHWARTZ, C. M.; FRADE, I. C. S.; MACEDO, M. S. A. N. Grupos de pesquisa em alfabetização no Brasil: diálogos com redes de pesquisa. **Roteiro**, Joaçaba, v. 44, n. 3, e20502, jan. 2019. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2177-60592019000300405&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 26 fev. 2024. <https://doi.org/10.18593/r.v44i3.20502>.

SCHWARTZ, C. M.; GONTIJO, C. M. M. Alfabetização, letramento e a política de avaliação diagnóstica no Brasil. In: ZACCUR, E; SAMPAIO, C. S. S.; PÉREZ, C. L. V. (Orgs.). **Alfabetização e letramento: o que muda quando muda o nome?**. Rio de Janeiro: Rovellet, 2011.

TFOUNI, L. V. **Adultos não-alfabetizados: o avesso do avesso**. Campinas: Pontes. 1988.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

WEFFORT, F. C. Prefácio - Educação como prática de liberdade. In: FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade**. 55 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023.

ZACCUR, E. Alfabetização: práticas emancipatórias em vez de velhos métodos com novos discursos. In: ZACCUR, E; SAMPAIO, C. S. S.; PÉREZ, C. L. V. (Orgs.). **Alfabetização e letramento: o que muda quando muda o nome?**. Rio de Janeiro: Rovellet, 2011.

APÊNDICE I

Quadro 7 – Panorama da situação final dos artigos localizados na busca inicial

Código do artigo	Situação final	Título do artigo	Motivo da exclusão	Palavras-chave
T01	E ¹³	Conversa, Partilha e Formação docente: o fórum de alfabetização, leitura e escrita (FALE)	Não se caracteriza como trabalho de pesquisa	*** ¹⁴
T02	M.E. ¹⁵	A alfabetização no 3º ano do ensino fundamental em escolas do município de Santos e as dificuldades de leitura e escrita encontradas nesse processo		Ensino. Aprendizagem. Metodologias de alfabetização. Dificuldades. Ensino Fundamental.
T03	M.E.	Concepções Históricas da Alfabetização na Leitura e Escrita no contexto das escolas públicas		Aprendizagem. Educação básica. Formação. Alfabetização.
T04	M.E.	Alfabetização e Letramento: uma abordagem teórico-metodológica do processo de leitura e escrita		Alfabetização, Letramento, Leitura, Escrita.
T05	M.E.	Quando a “Alfabetização baseada em ciência” é sonegação e negação: perguntas sobre Política Nacional de Alfabetização (PNA) e programa		Formação de professores. Alfabetização. Ciência. Leitura e escrita.

¹³ A letra “E” foi utilizada como um código para representar os artigos que foram excluídos.

¹⁴ Os textos excluídos em etapas anteriores não tiveram suas palavras-chave consultadas.

¹⁵ A sigla M.E. foi utilizada para artigos que atendem aos critérios para compor o Material Empírico deste trabalho de pesquisa.

		governamental Alfabetização Baseada na Ciência (ABC)		
T06	E	Quando a “Alfabetização baseada em ciência” é sonegação e negação: perguntas sobre Política Nacional de Alfabetização (PNA) e programa governamental Alfabetização Baseada na Ciência (ABC)	REPETIDO 5	***
T07	E	Quando a “Alfabetização baseada em ciência” é sonegação e negação: perguntas sobre Política Nacional de Alfabetização (PNA) e programa governamental Alfabetização Baseada na Ciência (ABC)	REPETIDO 5	***
T08	M.E.	Avanços e recuos presentes nas políticas nacionais de alfabetização no Brasil desde o século XX: a escrita como um código ou como um sistema?		Alfabetização. Leitura e escrita. Construtivismo. Didática. Formação de professores.
T09	E	Avanços e recuos presentes nas políticas nacionais de alfabetização no Brasil desde o século XX: a escrita como um código ou como um sistema?	REPETIDO 8	***
T10	E	Avanços e recuos presentes nas políticas nacionais de alfabetização no Brasil desde o século XX: a escrita como um código ou como um sistema?	REPETIDO 8	***

T11	E	Dossiê “Alfabetização, leitura e escrita como processo discursivo na/para a infância”	Apresentação de Dossiê	***
T12	M.E.	Trilhando caminhos de alfabetização na escola indígena Laklãnõ/Xokleng		Escola Indígena. Alfabetização. Leitura e escrita.
T13	E	Apresentação do dossiê: Leitura e escrita na educação básica: interfaces entre teoria e prática	Apresentação de Dossiê	***
T14	E	As crianças e o processo de apropriação da linguagem escrita	"Alfabetização" apenas no título do periódico	***
T15	E	"Devo muito à Caminho Suave": lembranças da cartilha	"Alfabetização" apenas no título do periódico	***
T16	E	"Antonio da Silva Jardim (1860-1891) e a divulgação do "novo e científico" método "João de Deus" para o ensino da leitura e da escrita"	"Alfabetização" apenas no título do periódico	***
T17	E	Alfabetização inicial via ensino sistemático para crianças com comportamentos externalizantes	"Alfabetização" não é uma das palavras-chave	Ensino. Aprendizagem escolar. Problemas de comportamento.
T18	M.E.	Voos da alfabetização discursiva: nas asas da poesia com crianças e adultos		Alfabetização. Processo discursivo. Literatura infantil. Poesia. Criação.

T19	E	Voos da alfabetização discursiva: nas asas da poesia com crianças e adultos	REPETIDO 18	***
T20	M.E.	Políticas Públicas De Alfabetização		Psicolinguística e Educação; Políticas Públicas de Alfabetização; Avaliações Nacionais e Internacionais; Neurociência da Leitura; Sistema Scliar de Alfabetização
T21	M.E.	A política nacional de alfabetização (PNA) de 2019		Alfabetização. Política Nacional de Alfabetização. Política pública.
T22	E	A política nacional de alfabetização (PNA) de 2019	REPETIDO 21	***
T23	E	O que se estudou no Brasil sobre Alfabetização de 2016 a 2018	Artigo indisponível durante o período da busca	***
T24	M.E.	Alfabetização intercultural na Escola Gavião Ikolen: quando os cadernos falam		Educação Intercultural. Alfabetização. Docência. Amazônia.
T25	E	Alfabetização intercultural na Escola Gavião Ikolen: quando os cadernos falam	REPETIDO 24	***
T26	M.E.	Alfabetização e letramento: explorando conceitos		Alfabetização. Letramento. Conceitos.

T27	E	Alfabetização na perspectiva do letramento durante a pandemia	"Alfabetização" não é uma das palavras-chave	Letramento. Práticas de ensino. Intervenções pedagógicas.
T28	M.E.	Software educativo no contexto da alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental: um estudo exploratório		Educação. Alfabetização. Software livre. Software gratuito. Direitos de aprendizagem.
T29	M.E.	Competências iniciais para o processo de alfabetização		Linguagem Infantil. Educação Infantil. Alfabetização. Aprendizagem. Educação Baseada em Competências.
T30	E	Alfabetização e letramento de surdos: mapeamento das contribuições de pesquisas	"Alfabetização" não é uma das palavras-chave	Educação bilíngue de surdos. Formação de professores. Leitura e escrita.
T31	E	Software educativo no contexto da alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental	REPETIDO 28	***
T32	M.E.	Práticas pedagógicas na perspectiva da alfabetização e letramento		Alfabetização. Letramento. Práticas pedagógicas.
T33	M.E.	O Programa Mais Alfabetização (PMALFA) no entretempo 2018 a 2020		Leitura. Escrita. Formação. Políticas de alfabetização.
T34	M.E.	Dificuldades no processo de alfabetização e letramento de aluno com deficiência auditiva		Deficiência auditiva. Alfabetização. Letramento. Aprendizagem.

T35	E	O Programa Mais Alfabetização (PMALFA) no entretempo 2018 a 2020	REPETIDO 33	***
T36	E	O Programa Mais Alfabetização (PMALFA) no entretempo 2018 a 2020	REPETIDO 33	***
T37	E	Por entre parlendas, quadrinhas, cordéis e poemas: tecendo saberes em práticas de alfabetização e letramento	Texto publicado em Periódico classificado, no Qualis CAPES 2017-2020, com estrato C.	Alfabetização. Letramento. Prática docente.
T38	M.E.	Transvendo a docência na alfabetização das águas		Alfabetização discursiva. Formação docente instituinte. Processo discursivo.
T39	E	Tecnologias na educação: uma trama sutil em práticas de autoria e subjetivação na alfabetização escolar	"Alfabetização" não é uma das palavras-chave	Pedagogia da esperança. Autoria. Tecnologias digitais. Narrativas de si. Aprendizagens.
T40	M.E.	O uso do jogo digital no processo de alfabetização: um relato de experiência		Jogo digital. Tecnologias educacionais. Alfabetização.
T41	E	Hora da diversão: jogos como ferramenta na alfabetização pós isolamento social pandêmico na Amazônia Amapaense	"Alfabetização" não é uma das palavras-chave	Ludicidade. Pandemia. Leitura. Escrita. Brincar.
T42	M.E.	Literatura infantil como objeto mediador das práticas de letramento e do processo de alfabetização		Literatura infantil. Letramento. Alfabetização.

T43	E	A instabilidade da noção de palavra e a segmentação não convencional na alfabetização	"Alfabetização" não é uma das palavras-chave	Aquisição da escrita. Noção de palavra. Segmentações não-convencionais.
T44	E	Anne-Marie Chartier fala sobre alfabetização e letramento na França e no Brasil	Não se caracteriza como trabalho de pesquisa	***
T45	M.E.	O processo de alfabetização com alunos surdos		Alfabetização. Alunos. Surdez.
T46	E	Alfabetização científica versus letramento científico: um problema de denominação ou uma diferença conceitual?	O termo ALFABETIZAÇÃO não se refere ao ensino-aprendizagem inicial da leitura e da escrita (alfabetização científica)	***
T47	E	Letramento e alfabetização nas práticas de ensino de uma docente participante do PNAIC – Educação Infantil	Não trata da alfabetização nos Anos Iniciais (Ed. Infantil)	***
T48	E	Letramento e alfabetização nas práticas de ensino de uma docente participante do PNAIC – Educação Infantil	REPETIDO 47	***
T49	E	Letramento e alfabetização nas práticas de ensino de uma docente participante do PNAIC – Educação Infantil	REPETIDO 47	***

T50	M.E.	Programa “Conta pra Mim”: a proposta da “educação literária” no cerco da Política Nacional de Alfabetização		Política Nacional de Alfabetização. Literatura infantil. Literacia familiar. Alfabetização. Conta pra Mim.
T51	E	Programa “Conta pra Mim”: a proposta da “educação literária” no cerco da Política Nacional de Alfabetização	REPETIDO 50	***
T52	E	Programa “Conta pra Mim”: a proposta da “educação literária” no cerco da Política Nacional de Alfabetização	REPETIDO 50	***
T53	E	Dossiê “Cultura Escrita Digital e Alfabetização”	Apresentação de Dossiê	***
T54	E	Uso de jogos para o atendimento a crianças com dificuldades na alfabetização	Artigo indisponível durante o período da busca	***
T55	M.E.	Alfabetização intercultural: os memoriais indígenas como fontes de saberes para a educação		Alfabetização Intercultural. Povos indígenas. Gavião Ikolen. Cultura escrita.
T56	E	Análise do Programa Mais Alfabetização - precarização na formação e trabalho docente	"Alfabetização" não é uma das palavras-chave	Educação básica. Políticas Educacionais. Neoliberalismo. Formação docente. Pedagogia histórico-crítica.

T57	M.E.	Desempenho de escolares em fase inicial de alfabetização em habilidades cognitivo-linguísticas durante a pandemia		Alfabetização. Pandemia. Aprendizagem. Desenvolvimento infantil. Educação.
T58	E	Jornada de alfabetização de jovens e adultos no estado do Maranhão	Não trata da alfabetização nos Anos Iniciais (EJA)	***
T59	M.E.	Alfabetização inicial e continuada: oralidade, leitura, escrita e análise linguística		Alfabetização. Formação de professores. Análise linguística.
T60	M.E.	Literatura Infantil e alfabetização: uma experiência para ler e escrever		Educação. Literatura infantil. Alfabetização. Letramento
T61	M.E.	Mapeamento de Estudos sobre Deficiência Intelectual, Alfabetização e Tecnologia: Estado da Questão		Deficiência intelectual. Alfabetização. Tecnologia.
T62	M.E.	Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) e as Repercussões Político-Pedagógicas na Rede Municipal de Ensino de Curitiba/PR		Avaliação Nacional da Alfabetização. Políticas de alfabetização. Avaliação em larga escala.
T63	M.E.	A Implementação do Construtivismo em Alfabetização na Perspectiva de Ferreiro e Teberosky na Rede Municipal de Ensino de São Paulo (1983-1988)		Alfabetização. Construtivismo. Rede Municipal de Ensino São Paulo. História da educação.

T64	M.E.	Diferentes perspectivas de alfabetização a partir da Base Nacional Comum Curricular: concepções e desafios		Base Nacional Comum Curricular. Alfabetização. Leitura. Escrita. Políticas de alfabetização.
T65	E	Benedito e Jovelina: A História da Alfabetização de Trabalhadores Rurais em Goiás nos Anos Sessenta (Século XX)	Não trata da alfabetização nos Anos Iniciais (EJA)	***
T66	E	Diferentes perspectivas de alfabetização a partir da Base Nacional Comum Curricular: concepções e desafios	REPETIDO 64	***
T67	M.E.	Cartilha Caminho Suave: um estudo sobre as orientações para aplicação do Método de Alfabetização pela Imagem		Cartilha Caminho Suave. Alfabetização pela imagem. Orientações para professores.
T68	M.E.	Alfabetização de alunos com deficiência intelectual: um estudo sobre estratégias de ensino utilizadas no ensino regular		Práticas docentes. Alfabetização. Deficientes intelectuais.
T69	E	Alfabetização inicial via ensino sistemático para crianças com comportamentos externalizantes	REPETIDO 17	***
T70	M.E.	O Letramento e a Alfabetização no Ensino Fundamental: Anos Iniciais nas Escolas Públicas Joaquim Tavares de Sá e José Martinho de Sá em Verdejante – PE		Alfabetização. Ensino. Escola. Família. Letramento.
T71	E	Competências iniciais para o processo de alfabetização	REPETIDO 29	***

T72	M.E.	Paulo Freire e a Alfabetização: Fronteiras e Comprometimentos com o Humano, o Pedagógico, o Epistemológico e o Político		Alfabetização. Práxis educativa crítico-libertadora. Transformação. Dimensões do ler e do aprender.
T73	E	Jornada de alfabetização de jovens e adultos no estado do Maranhão	REPETIDO 58	***
T74	M.E.	Efeitos das práticas pedagógicas na alfabetização de crianças do 1º ano do Ensino Fundamental de uma escola bilíngue		Educação bilíngue. Bilinguismo. Português/inglês. Alfabetização. Letramento.
T75	M.E.	A Importância da Oralidade no Processo de Alfabetização com enfoque na contação de história		Ensino Infantil. Alfabetização. Oralidade.
T76	E	Antônio Firmino de Proença, escritor didático, e a Belle Époque educacional paulista	"Alfabetização" apenas no título do periódico	***
T77	E	Uma análise sobre habilidades narrativas nas proposições de um currículo bilíngue para surdos	"Alfabetização" apenas no título do periódico	***
T78	E	Um manuscrito, dois olhares sensíveis e uma viagem	"Alfabetização" apenas no título do periódico	***
T79	E	Práticas alfabetizadoras: quais as permanências e avanços?	"Alfabetização" apenas no título do periódico	***
T80	E	Práticas alfabetizadoras: quais as permanências e avanços?	REPETIDO 79	***

T81	M.E.	A construção do homem novo em Cuba (1959-1961): um processo de transformação por meio da alfabetização como prática de liberdade		Educação. Cuba. Formação docente. Alfabetização. Homem novo.
T82	E	Práticas de letramento dos estudantes jovens e adultos no espaço escolar: expectativas, tensões e resistências	Não trata da alfabetização nos Anos Iniciais (EJA)	***
T83	E	<i>Cognitive-linguistic performance of schoolchildren in the literacy cycle in the public school context: universal screening</i>	Artigo em inglês	***

APÊNDICE II

Quadro 8 - T21 – (Viana; Costa; Cunha, 2022)

T21 – (Viana; Costa; Cunha, 2022)			
Título:	A Política Nacional de Alfabetização (PNA) de 2019: algumas reflexões		
Autores:	Magna Melo Viana; Glauber Barros Alves Costa; Ana Luiza Salgado Cunha.		
Ano de publicação:	2022	Qualis do Periódico:	A1
Algumas considerações sobre o artigo:	O artigo tem por objetivo analisar a Política Nacional de Alfabetização, criada pelo Decreto nº 9.765 de 11 de abril de 2019. Nas análises, os autores se debruçam sobre diferentes aspetos. Primeiramente, na seção intitulada “A educação norte-centrada da PNA”, discutem a perspectiva colonial desta ação governamental. Na segunda seção, intitulada “Entrelaçamentos de formação, currículo e politicidade”, analisam a perspectiva de formação do professor alfabetizador dessa política; a concepção de currículo pressuposta nas entrelinhas da PNA; e a educação/alfabetização enquanto ato político. A discussão apresentada é de caráter teórico-conceitual.		
Problema de Pesquisa:	Não identificado		
Material Empírico:	Não identificado		
Perspectiva Teórica:	Não identificado		

Fonte: A autora, 2024.

Quadro 9 - T28 – (Lima; Alencar; Vicente; Silva, 2022)

T28 – (Lima; Alencar; Vicente; Silva, 2022)			
Título:	<i>Software</i> educativo no contexto da alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental		
Autores:	LIMA, Adriana de Araújo; ALENCAR, Anderson Fernandes de; VICENTE, Renata Barbosa; SILVA, Leila Nascimento da.		
Ano de publicação:	2022	Qualis do Periódico:	A2
Algumas considerações sobre o artigo:	O artigo apresenta resultados de uma pesquisa realizada no âmbito		

	de um Curso de licenciatura em Pedagogia que teve por objetivo analisar <i>softwares</i> livres ou gratuitos para o aprendizado da leitura e da escrita nos anos iniciais do ensino fundamental. Os autores anunciam, em uma seção destinada a tratar da empiria e dos procedimentos, realizar uma pesquisa bibliográfica e documental.
Problema de Pesquisa:	Identificável, mas não explicitado claramente. As propostas dos softwares livres ou gratuitos com foco no aprendizado da leitura e escrita nos anos iniciais do Ensino fundamental dialogam com as perspectivas teóricas dos estudos atuais acerca da alfabetização da leitura e escrita?
Material Empírico:	Claramente explicitado Trinta <i>softwares</i> livres ou gratuitos para o aprendizado da leitura e escrita nos anos iniciais do ensino fundamental.
Perspectiva Teórica:	Identificável, mas não explicitado claramente. TEBEROSKY, A.; COLOMER, T. Aprender a ler e escrever: uma proposta construtivista. Porto Alegre: Artmed, 2003. FERREIRO, E. (1985). A Representação da Linguagem e o Processo de Alfabetização. México: Departamento de Pesquisas Educacionais, Centro de Pesquisas e de Estudos Avançados do Instituto Politécnico Nacional, 2007. FREIRE, P. Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 16ª ed. 2009. MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. Hipertexto e gêneros emergentes. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

Fonte: A autora, 2024.

Quadro 10 - T34 – (Damasceno, 2022)

T34 – (Damasceno, 2022)			
Título:	Dificuldades no processo de alfabetização e letramento de aluno com deficiência auditiva		
Autora:	DAMASCENO, Aline Karina Queiroz Faustinelli		
Ano de publicação:	2022	Qualis do Periódico:	A4

Algumas considerações sobre o artigo:	O artigo é um recorte de um trabalho de conclusão da graduação em Pedagogia. A pesquisa aborda a questão das dificuldades enfrentadas por um aluno com deficiência auditiva, que faz uso de implante coclear, em seu processo de alfabetização. O objetivo é analisar esse processo de alfabetização. Trata-se uma pesquisa qualitativa de cunho descritivo, caracterizada como estudo de caso, baseada em observação. A pesquisa empírica foi desenvolvida no ano de 2022, com uma criança do sexo masculino, com 9 anos de idade, diagnosticada com perda auditiva mista de grau leve no ouvido esquerdo e perda auditiva severa no ouvido direito apresentando dificuldades de aprendizagem.
Problema de Pesquisa:	Claramente explicitado Quais as dificuldades que alunos com deficiência auditiva, oralizados e não usuários da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), apresentam?
Material Empírico:	Claramente explicitado Uma criança do sexo masculino, com 9 anos de idade, apresentando dificuldades de aprendizagem, que foi diagnosticada com perda auditiva mista de grau leve no ouvido esquerdo e perda auditiva severa no ouvido direito.
Perspectiva Teórica:	Claramente explicitado GATTO, G. I.; TOCHETTO, T. M. Deficiência auditiva infantil: implicações e soluções. CEFAC, São Paulo, v. 9, n. 1, p. 110-15, jan-mar, 2007. REDONDO, M. C. F.; CARVALHO, J. M. Deficiência auditiva. Brasília: Cadernos da TV Escola 1, 2000. SEABRA, A, G.; CAPOVILLA, F. C. Problemas de leitura e escrita: como identificar, prevenir e remediar numa abordagem Fônica. 6. ed. São Paulo: MEMNON, 2011. SOARES, M. Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

	<p>SOARES, M. Alfabetização e letramento. 5 ed. São Paulo: Contexto, 2008.</p> <p>SOARES, M. Alfabetização: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2018.</p> <p>TORQUATO, R. J. A Alteração do Processamento Auditivo e a Relação com a Dificuldade de Aprendizagem da Escrita. 2012. 45f. Monografia (Especialização em Psicopedagogia) - Faculdade de Ciências Humanas, Letras e Artes, da Universidade Tuiuti do Paraná, 2012.</p>
--	--

Fonte: A autora, 2024.

Quadro 11 - T40 – (Santos; Silva, 2022)

T40 – (Santos; Silva, 2022)			
Título:	O uso do jogo digital no processo de alfabetização: um relato de experiência		
Autores:	SANTOS, Michelle Catherine Rocha Gomes Barros dos; SILVA, Givanildo da.		
Ano de publicação:	2022	Qualis do Periódico:	A2
Algumas considerações sobre o artigo:	O artigo apresenta uma discussão sobre o uso do jogo digital no processo de alfabetização como instrumento pedagógico, procurando analisar as possibilidades desse jogo como recurso pedagógico e apresentar um relato de experiência de trabalho com ele em uma turma de alfabetização. Como resultado, destacou-se que o uso dos jogos digitais favorece a aprendizagem e são recursos pedagógicos importantes para o processo de alfabetização, capazes de contribuir para a aquisição das letras, das sílabas e das palavras, além de favorecer a interação entre os envolvidos.		
Problema de Pesquisa:	Claramente explicitado. Até que ponto os jogos digitais na alfabetização estimulam o aprendizado das crianças que se encontram no processo inicial de leitura e escrita?		
Material Empírico:	Claramente explicitado		

	Uma experiência didática com um jogo de ler e contar utilizado como recurso para o processo de alfabetização em língua portuguesa e em matemática de uma sala de alfabetização da Escola de Educação Básica Emílio de Maia, no município de Messias, no estado de Alagoas.
Perspectiva Teórica:	Identificável, mas não explicitado claramente.

Fonte: A autora, 2024.

Quadro 12 - T42 – (Bruno Zuin; Zuin; Mariotto, 2022)

T42 – (Bruno Zuin; Zuin; Mariotto, 2022)			
Título:	Literatura Infantil como objeto mediador das práticas de letramento e do processo de alfabetização		
Autores:	BRUNO ZUIN, Poliana; ZUIN, Luís Fernando Soares; MARIOTTO, Isadora Pascoalino.		
Ano de publicação:	2022	Qualis do Periódico:	A2
Algumas considerações sobre o artigo:	O artigo aborda a apropriação da língua materna por meio de práticas de letramento e do processo de alfabetização, tendo como principal objeto mediador a Literatura Infantil. No texto do resumo, as fundamentações teóricas são anunciadas: a Filosofia da Linguagem de Bakhtin, a perspectiva Histórico-Cultural de Vigotski, Luria e Leontiev e a metodologia de Paulo Freire. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, caracterizada como pesquisa-ação. Os dados foram obtidos a partir das práticas de umas das pesquisadoras em turmas de alfabetização e Educação Infantil. Os resultados destacam o quanto práticas de letramento mediadas pela literatura infantil suscitam a dialogia e ampliam a leitura de mundo das crianças, possibilitando a apropriação das diferentes linguagens e tornando a aprendizagem da leitura e escrita mais significativa no processo de alfabetização.		
Problema de Pesquisa:	Identificável, mas não explicitado claramente Como as práticas de letramento mediadas pela literatura infantil contribuem para a apropriação das diferentes linguagens pelas crianças de 03 a 08 anos?		

Material Empírico:	Claramente explicitado Documentação pedagógica da professora-pesquisadora, contendo fotografias, vídeos, narrativas e diários, oriundos de uma pesquisa-ação junto a três turmas de Educação Infantil e duas turmas de alfabetização.
Perspectiva Teórica:	Claramente explicitado BAKHTIN, M. Estética da Criação Verbal. Martins Fontes, 4 ed., 2003. BAKHTIN, M. Marxismo e Filosofia da Linguagem. Editora Hucitec, 14 ed., 2010. FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 31 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. VIGOTSKI, L. S. A Construção do Pensamento e da Linguagem. Martins Fontes, 2001. VIGOTSKI, L. S. <i>La Imaginación y el arte en la Infancia</i> , 9, ed. AKAL, 2009.

Fonte: A autora, 2024.

Quadro 13 - T05 – (Demenech; Paula; Pasini, 2021)

T05 – (Demenech; Paula; Pasini, 2021)			
Título:	Quando a “Alfabetização baseada em ciência” é sonegação e negação: perguntas sobre Política Nacional de Alfabetização (PNA) e programa governamental Alfabetização Baseada na Ciência (ABC)		
Autores:	DEMENECH, Flaviana; PAULA, Flávia Anastácio de; PASINI, Juliana Fatima Serraglio.		
Ano de publicação:	2021	Qualis do Periódico:	A4
Algumas considerações sobre o artigo:	O artigo apresenta uma pesquisa documental, que busca descrever e compreender as ações que implicam em sonegação e negação da ciência brasileira analisando o discurso sobre o curso Alfabetização Baseada na Ciência (ABC). No resumo, as autoras indicam adotar os preceitos teóricos da alfabetização discursiva, além das contribuições de Soares, Mortatti, e a dimensão epistemológica de Santos. Como resultado, observa-se que o		

	<p>programa apresenta uma concepção reducionista do conceito de alfabetização, negligenciando as produções e avanços acerca da aquisição do processo de leitura e escrita realizados desde a década de 1980. Conclui-se que essa postura implica em uma negação da produção científica nacional.</p>
Problema de Pesquisa:	<p>Claramente explicitado</p> <p>Qual ciência, ou qual projeto de nação o Programa Nacional de Alfabetização (PNA) de 2019 a 2021, evoca?</p>
Material Empírico:	<p>Identificável, mas não explicitado claramente.</p> <p>Documentos e discursos de apresentação do governo federal sobre o curso on-line Alfabetização Baseada na Ciência (ABC).</p>
Perspectiva Teórica:	<p>Claramente explicitado</p> <p>MACIEL, F. I. P. Alfabetização no Brasil: pesquisas, dados e análise. In: MORTATTI, M. R. L.; FRADE, I. C. A. S0(org.). Alfabetização e seus sentidos: o que sabemos, fazemos e queremos? São Paulo: Editora Unesp; Marília: Oficina Universitária, 2014. p. 109 a 129.</p> <p>MORTATTI, M. R. L. Métodos de Alfabetização no Brasil – Uma história concisa. São Paulo: Editora Unesp; Marília, 2019.</p> <p>SANTOS, B. de S. Um discurso sobre as ciências. Porto: Afrontamento, 1988.</p> <p>SOARES, M. B. Alfabetização no Brasil: O estado do conhecimento. Brasília, DF: INEP; Santiago; REDUC, 1989.</p> <p>SOARES, M. B. Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.</p> <p>SOARES, M. B.; MACIEL, F. I. P. Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento. Brasília, DF: MEC/INEP/COMPED, 2000. □SANTOS, J. N.; SANTOS, A. C.; PINHEIRO, V. C. S. Política Nacional de Alfabetização: O foco na literacia e o silenciamento do letramento. Muiiraquitã: Revista de Letras e Humanidades, UFAC, v.8, n.2, 2020. DOI: https://doi.org/10.29327/210932.8.2-13.</p>

Quadro 14 - T08 – (Garcia, 2021)

T08 – (Garcia, 2021)			
Título:	Avanços e recuos presentes nas políticas nacionais de alfabetização no Brasil desde o século XX: a escrita como um código ou como um sistema?		
Autores:	GARCIA, Marisa.		
Ano de publicação:	2021	Qualis do Periódico:	A4
Algumas considerações sobre o artigo:	O artigo se propõe a abordar a história mais recente da alfabetização, de acordo com a autora. Na primeira parte do texto, por meio de revisão de literatura e pesquisa documental, recupera a disputa por métodos que se dá desde o início do século XX, até os estudos de Ferreiro e Teberosky (1985) promoverem uma mudança paradigmática. Em seguida, apresenta uma breve análise sobre as implicações didáticas do revezamento entre os métodos nas políticas nacionais de alfabetização em diferentes momentos, entre os quais ganham destaque dois exemplos de adesão à teoria construtivista, e as consequências das escolhas que envolvem a PNA (Política Nacional de Alfabetização) de 2019. Finalizando, apresenta relatos de experiência ancorados na teoria construtivista.		
Problema de Pesquisa:	Não identificado		
Material Empírico:	Não identificado		
Perspectiva Teórica:	Não identificado		

Fonte: A autora, 2024.

Quadro 15 - T18 – (Pereira; Saldanha, 2021)

T18 – (Pereira; Saldanha, 2021)			
Título:	Voos da alfabetização discursiva: nas asas da poesia com crianças e adultos		
Autores:	PEREIRA, Bárbara Cortella; SALDANHA, Roger Cardoso.		
Ano de publicação:	2021	Qualis do Periódico:	A2
Algumas considerações sobre o artigo:	O artigo apresenta uma pesquisa desenvolvida pelo Grupo de Estudo e Pesquisa Linguagem Oral, Leitura e Escrita na Infância (UFMT), que enfoca as narrativas de pesquisador/a e professor/a		

	<p>mediante pesquisa colaborativa sobre as vivências de crianças e estudantes do curso de Pedagogia, a partir da literatura infantil como direito na formação do ser humano. Constatou-se com a pesquisa a importância da parceria entre a universidade e as escolas, que potencializou o desenvolvimento profissional tanto dos professores iniciantes quanto dos mais experientes, a partir de um planejamento colaborativo.</p>
Problema de Pesquisa:	Não identificado
Material Empírico:	<p>Identificável, mas não explicitado claramente.</p> <p>Narrativas de pesquisadores e professores que realizam planejamento colaborativo.</p>
Perspectiva Teórica:	<p>Claramente explicitado</p> <p>BAKHTIN, M. Marxismo e Filosofia da linguagem. 4. ed. Tradução de Michel Lahud e Yara F. Vieira. São Paulo: Hucitec, 1988.</p> <p>BAKHTIN, M. Estética da criação verbal. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.</p> <p>SMOLKA, A. L. B. Ensinar e significar: as relações de ensino em questão ou das (não) coincidências nas relações de ensino. In: SMOLKA, A. L. B; NOGUEIRA, A. L. H. (org.). Questões de desenvolvimento humano: práticas e sentidos. Campinas: Mercado de Letras, 2010.</p> <p>SMOLKA, A. L. B. A criança na fase inicial da escrita: alfabetização como processo discursivo. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2012.</p> <p>SMOLKA, A. L. B. Da alfabetização como processo discursivo: os espaços de elaboração nas relações de ensino. In: SMOLKA, A. L. B: A alfabetização como processo discursivo: 30 anos de A criança na fase inicial da escrita. São Paulo: Cortez, 2017.</p> <p>VIGOTSKI, L. S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.</p>

	VIGOTSKI, L. S. Imaginação e criação na infância. São Paulo: Ática, 2009.
--	---

Fonte: A autora, 2024.

Quadro 16 - T24 – (Gomes Neves; Gavião; Sampaio dos Santos, 2021)

T24 – (Gomes Neves; Gavião; Sampaio dos Santos, 2021)			
Título:	Alfabetização Intercultural na escola Gavião Ikolen: quando os cadernos falam		
Autores:	GOMES NEVES, Josélia; GAVIÃO, Alberto Júnior Ihv Kuhj; SAMPAIO DOS SANTOS, Vanubia		
Ano de publicação:	2021	Qualis do Periódico:	A2
Algumas considerações sobre o artigo:	O resumo possibilita a compreensão do percurso metodológico. Tem como objeto a entrada dos Povos Indígenas nas culturas do escrito por meio da Educação/Alfabetização Intercultural. O objetivo é analisar nos cadernos pistas referentes às concepções de alfabetização presentes nas atividades iniciais de crianças indígenas de turmas de 1º e 2º anos da Escola Indígena Estadual de Ensino fundamental Zavidjaj Xikov Pipòhv localizada na Terra Indígena Igarapé Lourdes em Ji-Paraná, Rondônia. Trata-se de uma pesquisa documental, de abordagem qualitativa. A partir das análises dos cadernos, foram encontradas pistas importantes sobre as concepções de como a alfabetização é pensada e sobre a inserção da sociedade Ikolen na cultura escrita, com indícios que evidenciam aproximações com a concepção construtivista e algumas empiristas.		
Problema de Pesquisa:	Identificável, mas não explicitado claramente. O que evidenciam os cadernos das crianças indígenas Gavião Ikolen em relação às concepções de alfabetização presentes nas atividades iniciais de crianças indígenas?		
Material Empírico:	Claramente explicitado. 10 (dez) cadernos escolares de 10 (dez) estudantes do 1º ano e 7 (sete) do 2º ano, totalizando em 17 (dezessete) crianças com idades entre 6 (seis) e 9 (nove) anos.		

Perspectiva Teórica:	<p>Claramente explicitado.</p> <p>FERREIRO, E. Com Todas as Letras. São Paulo: Cortez, 1993.</p> <p>FERREIRO, E. Passado e presente dos verbos ler e escrever. São Paulo, Cortez, 2002.</p> <p>FERREIRO, E. Reflexões sobre alfabetização. [livro eletrônico]. São Paulo: Cortez, 2017.</p> <p>WEISZ, T. Idéias, concepções e teorias que sustentam a prática de qualquer professor, mesmo quando ele não tem consciência delas. In: BRASIL. Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA). Módulo 1. Brasília: MEC/SEF, 2001.</p>
----------------------	--

Fonte: A autora, 2024.

Quadro 17 - T26 – (Marchesoni; Shimazaki, 2021)

T26 – (Marchesoni; Shimazaki, 2021)			
Título:	Alfabetização e letramento: explorando conceitos		
Autores:	MARCHESONI, Laís Bastos; SHIMAZAKI, Elsa Midori.		
Ano de publicação:	2021	Qualis do Periódico:	A2
Algumas considerações sobre o artigo:	Trata-se de uma pesquisa bibliográfica que tem o objetivo de compreender os conceitos de letramento e alfabetização a partir das contribuições de diferentes autores que discutem e investigam sobre tais processos. A autora anuncia que o aporte teórico é baseado nos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural. A conclusão é que há conceitos distintos sobre alfabetização e letramento e que são processos distintos, mas indissociáveis, destacando a importância do alfabetizar letrando.		
Problema de Pesquisa:	Identificável, mas não explicitado claramente. Quais os diferentes conceitos sobre alfabetização e letramento e sua implicação no campo educacional?		
Material Empírico:	Identificável, mas não explicitado claramente. A produção teórica de diferentes autores que tratam das concepções de letramento e alfabetização		
Perspectiva Teórica:	Claramente explicitado		

	VIGOTSKI, L. S. A formação social da mente. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
--	---

Fonte: A autora, 2024.

Quadro 18 - T33 – (Silva; Silva; Sambugari, 2021)

T33 – (Silva; Silva; Sambugari, 2021)			
Título:	O Programa Mais Alfabetização (PMALFA) no entretempo 2018 a 2020		
Autores:	SILVA, Elizania Bruno Prado da; SILVA, Eliane Damasceno da; SAMBUGARI, Márcia Regina do Nascimento		
Ano de publicação:	2021	Qualis do Periódico:	A4
Algumas considerações sobre o artigo:	O artigo apresenta uma pesquisa sobre o Programa Mais Alfabetização (PMALFA), investigando o conceito de alfabetização defendido no Programa por meio da análise <i>Manual operacional do sistema de orientação pedagógica e monitoramento</i> do PMALFA, além de investigar o enfoque em pesquisas brasileiras sobre programa. Para isso, são analisadas teses, dissertações e artigos publicados entre 2018 e 2020. Na conclusão, destaca-se que o PMALFA, conforme explorado nas pesquisas, não atende às demandas de formação e de trabalho dos alfabetizadores, tampouco propicia avanços no processo de aprendizagem dos alunos. Quanto ao manual, ressalta-se a falta de discussão aprofundada e de posicionamento explícito sobre o conceito de alfabetização, indicando uma visão superficial e reducionista do processo de aprendizagem da leitura e escrita.		
Problema de Pesquisa:	Claramente explicitado. Que conceito de alfabetização é defendido no PMALFA, considerando a antecipação da consolidação para o 2º ano? O que as pesquisas que abordaram o PMALFA têm apontado?		
Material Empírico:	Claramente explicitado. Teses e dissertações defendidas em programas de pós-graduação no Brasil, artigos publicados em periódicos brasileiros e o Manual		

	operacional do sistema de orientação pedagógica e monitoramento do PMALFA ¹⁶ ,.
Perspectiva Teórica:	Identificável, mas não explicitado claramente MORAIS, A. G. Sistema de Escrita Alfabética. São Paulo: Melhoramentos, 2012. SOARES, M. Alfabetização: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2017.

Fonte: A autora, 2024.

Quadro 19 - T50 - (Silva, Souza, Signorelli, 2021)

T50 - (Silva, Souza, Signorelli, 2021)			
Título:	Programa “Conta pra Mim”: a proposta da “educação literária” no cerco da Política Nacional de Alfabetização		
Autores:	SILVA, Fernanda Duarte de Araújo; SOUZA, Vilma Aparecida; SIGNORELLI, Gláucia.		
Ano de publicação:	2021	Qualis do Periódico:	A4
Algumas considerações sobre o artigo:	O presente artigo apresenta uma pesquisa que investiga as concepções de literatura infantil permeiam a proposta do Programa “Conta pra Mim”, com o objetivo de identificar e problematizar a proposta para a literatura infantil subjacente ao programa. Trata-se de uma pesquisa documental com a análise textual do material, intitulado “Conta para Mim/Guia de Literacia Familiar”. A partir das análises, as autoras entendem que o Programa representa um retrocesso para a literatura infantil, desconsiderando as pesquisas da área, desvalorizando a função social da escola, que é de formar leitores e escritores, ao e transferindo a “educação literária” para a família.		
Problema de Pesquisa:	Claramente explicitado. Quais as concepções de literatura infantil permeiam a proposta do Programa “Conta pra Mim”?		
Material Empírico:	Claramente explicitado.		

¹⁶ BRASIL. **Manual operacional do sistema de orientação pedagógica e monitoramento**. Programa Mais Alfabetização. Brasília: Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Coordenação-Geral de Ensino Fundamental, 2018.

	Documento “Conta para Mim/Guia de Literacia Familiar” ¹⁷
Perspectiva Teórica:	<p>Claramente explicitado</p> <p>BAKHTIN, M. Problemas da poética em Dostoievski. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 2008.</p> <p>CANDIDO, A. O Direito à Literatura e outros ensaios. Coimbra, PT: Angelus Novus, 2004.</p> <p>COSSON, R. Letramento literário: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2006.</p> <p>DUARTE, N. O currículo em tempos de obscurantismo beligerante. Ver. Espaço do Currículo (online), João Pessoa, v. 11, n. 2, p. 139-145, mai./ago. 2018.</p> <p>MORTATTI, M. R. L. Brasil, 2091: notas sobre a “Política Nacional de Alfabetização”. Olhares - Revista Eletrônica do Departamento de Educação da Unifesp, v. 7, n. 3, nov. 2019.</p> <p>OSTETTO, L. E. Na jornada de formação: tocar o arquétipo do mestre-aprendiz. Pro-Posições, Campinas, v. 18, n. 3 (54), p. 195-210, set./dez. 2007.</p> <p>RAMALHETE, M. P. O Retrocesso empurra a porta: A Literatura Infantil e o Programa Conta pra Mim. Caderno de Letras, Pelotas, n. 38, pp.151-167, set-dez 2020.</p> <p>SOUZA, R. J. de; COSSON, R. Letramento Literário: uma proposta para a sala de aula, 2011. Disponível em: https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40143/1/01d16t08.pdf.</p> <p>SMOLKA, A. L. B. A atividade da leitura o desenvolvimento das crianças considerações sobre a constituição de sujeitos leitores. In: SMOLKA, Ana Luiza B. (org.). Leitura desenvolvimento da linguagem. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1989, p. 23-42.</p> <p>VIGOTSKI, L. S. A construção do pensamento e da linguagem. Tradução. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2009.</p>

¹⁷ BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. Conta pra Mim: guia de literacia familiar. - Brasília: MEC, SEALF, 2019b. Disponível em: <http://alfabetizacao.mec.gov.br/images/pdf/conta-pra-mim-literacia.pdf>.

	<p>VIGOTSKI, L. S. Sete aulas de Vigotski sobre os fundamentos da pedagogia. Org. Trad. PRESTES, Z.; TUNES, E. Tradução: C.C.G. Santana. Rio de Janeiro: E-papers, 2018.</p> <p>ZILBERMAN, R. O escritor lê o leitor, o leitor escreve a obra. In: SMOLKA, Ana Luiza B. (org.). Leitura desenvolvimento da linguagem. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1989.</p>
--	---

Fonte: A autora, 2024.

Quadro 20 - T55 – (Neves, 2021)

T55 – (Neves, 2021)			
Título:	Alfabetização intercultural: os memoriais indígenas como fontes de saberes para a educação		
Autores:	NEVES, Josélia Gomes		
Ano de publicação:	2021	Qualis do Periódico:	A4
Algumas considerações sobre o artigo:	<p>O artigo apresenta uma discussão em torno da Alfabetização Intercultural, que constitui um campo de estudos dedicado aos processos de aprendizagem da leitura e escrita em contextos indígenas. O objeto da pesquisa é o processo inicial de aquisição da língua escrita nas aldeias indígenas em diferentes temporalidades. Para compreender esse processo, recorre-se às narrativas (auto)biográficas de um licenciando em Educação Básica Intercultural da UNIR, em Ji-Paraná (RO), que também é professor e pertence ao povo Ikolen-Gavião. De acordo com os resultados, pode-se inferir que nas escolas indígenas mantidas pela Funai, especialmente no contexto Gavião Ikolen nos anos 1980, existia um "ensino bilíngue" dual e fragmentado. Os missionários trabalhavam com a escrita na língua indígena, enquanto, os funcionários do órgão indigenista focavam no trabalho de introdução à escrita em língua portuguesa.</p>		
Problema de Pesquisa:	<p>Claramente explicitado.</p> <p>Como ocorre o processo inicial de aquisição da língua escrita nas aldeias indígenas em diferentes temporalidades?</p>		
Material Empírico:	Claramente explicitado.		

	Memorial de alfabetização de um licenciando indígena que pertence povo Ikolen-Gavião.
Perspectiva Teórica:	Claramente explicitado. FERREIRO, E. Com Todas As Letras. Ed. Cortez, 4. ed. 1993. FERREIRO, E. PALÁCIOS, M. G. Os processos de leitura e escrita. Artes Médicas, 1987. FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

Fonte: A autora, 2024.

Quadro 21 - T57 – (Stolf; Santos; Del Bianco; Giaconi; Capellini, 2021)

T57 – (Stolf; Santos; Del Bianco; Giaconi; Capellini, 2021)			
Título:	Desempenho de escolares em fase inicial de alfabetização em habilidades cognitivo-linguísticas durante a pandemia		
Autores:	STOLF, Mariana Taborda; SANTOS, Natália Lemes dos; D'ANGELO, Ilaria; DEL BIANCO, Noemi; GIACONI, Cátia; CAPELLINI, Simone Aparecida.		
Ano de publicação:	2021	Qualis do Periódico:	A4
Algumas considerações sobre o artigo:	Trata-se de um artigo escrito em parceria por pesquisadores das áreas da educação e da fonoaudiologia. A pesquisa teve como objetivo caracterizar o desempenho de habilidades cognitivo-linguísticas de escolares em fase inicial de alfabetização durante a pandemia. Para isso, foram selecionados 28 escolares de ambos os sexos, na faixa etária de 6 anos a 7 anos e 11 meses do 1º e 2º ano do Ensino Fundamental I, com queixas de problemas de aprendizagem foram encaminhados pelas escolas públicas municipais da região de Marília-SP. Os estudantes foram submetidos a aplicação do Protocolo de Avaliação das Habilidades Cognitivo-Linguísticas, que envolve escrita do nome, escrita e reconhecimento do alfabeto, ditado de figuras, palavras e números, entre outras. Os dados foram tratados estatisticamente, verificando o nível de desempenho dos estudantes. Os resultados revelam que estudantes do 1º e 2º anos apresentaram desempenhos inferiores em habilidades cognitivo-linguística importantes para o		

	desenvolvimento e a aprendizagem da leitura e escrita.
Problema de Pesquisa:	Claramente explicitado. O período do ensino em acesso remoto estabelecido durante a pandemia comprometeu o desenvolvimento das habilidades cognitivo-linguísticas necessárias para a plena alfabetização de escolares em fase inicial de alfabetização?
Material Empírico:	Claramente explicitado. 22 escolares, de ambos os sexos, na faixa etária de 6 anos a 7 anos e 11 meses do 1º e 2º ano do ensino fundamental I.
Perspectiva Teórica:	Não identificada

Fonte: A autora, 2024.

Quadro 22 - T75 – (Marques; Alves, 2021)

T75 – (Marques; Alves, 2021)			
Título:	A Importância da oralidade no processo de alfabetização com enfoque na contação de história		
Autores:	MARQUES, Luana Thais Dos Anjos; ALVES, Francisca Ivoneide Benicio Malaquias.		
Ano de publicação:	2021	Qualis do Periódico:	B3
Algumas considerações sobre o artigo:	Trata-se de um artigo O objetivo da pesquisa é discutir sobre a necessidade de introduzir a oralidade desde a alfabetização, ensinando os estudantes a ouvirem e compreenderem o que está sendo falado. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa. O objeto de análise, anunciado no artigo, foram as contribuições ofertadas pela oralidade como ferramenta de aprendizagem. Para isso, buscou-se a discussão sobre oralidade como ferramenta apresentadas na BNCC. Conclui-se que, a partir das contribuições trazidas, a importância da oralidade no contexto da aprendizagem e do desenvolvimento do processo de alfabetização, utilizando da contação de história para mediar a aplicação das atividades orais.		
Problema de Pesquisa:	Claramente explicitado.		

	De que forma a oralidade facilita o processo de alfabetização e como a contação de história se comporta dentro do Ensino Infantil?
Material Empírico:	Não identificado
Perspectiva Teórica:	Não identificado

Fonte: A autora, 2024.

Quadro 23 - T81 – (Rosa; Amaral; Melo, 2021)

T81 – (Rosa; Amaral; Melo, 2021)			
Título:	A construção do homem novo em Cuba (1959-1961): um processo de transformação por meio da alfabetização como prática de liberdade		
Autores:	ROSA, Dayane de Freitas Colombo; AMARAL, Roseli Gall do; MELO, José Joaquim Pereira.		
Ano de publicação:	2021	Qualis do Periódico:	A3
Algumas considerações sobre o artigo:	A partir dos dados obtidos no grupo focal, são criadas quatro categorias que sistematizam os motivos apontados para a questão do insucesso na alfabetização: formação docente, relação escola-família, o fracasso escolar e as concepções de alfabetização e letramento são categorias que apontadas como apontadas.		
Problema de Pesquisa:	Identificável, mas não explicitado claramente Como se iniciou a construção, por meio da alfabetização, do modelo de homem ideal cubano - o Homem Novo?		
Material Empírico:	Claramente explicitado. <i>Manual Alfabetice</i> e os discursos de Fidel Castro pronunciados nos anos de 1960, 1961 e 1967 e o discurso de Che Guevara de 1965.		
Perspectiva Teórica:	Claramente explicitado. FREIRE, P. <i>Pedagogia do oprimido</i> . 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. AMARAL, R. G. A. S.; RESENDE, S. G. Educação e contradição: implicações teórico-práticas na formação docente. <i>Colloquium Humanarum</i> , v. 15, n. especial 2, jul./dez. 2018.		

	<p>MARX, K. Manuscritos econômico-filosóficos. Tradução de Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2004.</p> <p>MARX, K.; ENGELS, F. A ideologia alemã (Feuerbach). 5. ed. Tradução de José Carlos Bruni e Marco Aurélio Nogueira. São Paulo: Hucitec, 1986.</p> <p>SOARES, M. Alfabetização e letramento. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2017.</p>
--	--

Fonte: A autora, 2024.

Quadro 24 - T02 - (Castro; Malavasi; Santos, 2020)

T02 - (Castro; Malavasi; Santos, 2020)			
Título:	A alfabetização no 3º ano do ensino fundamental em escolas do município de Santos e as dificuldades de leitura e escrita encontradas nesse processo		
Autores:	CASTRO, Sumaya Pimenta de; MALAVASI, Abigail; SANTOS, Gerson Tenório dos.		
Ano de publicação:	2020	Qualis do Periódico:	B2
Algumas considerações sobre o artigo:	A pesquisa objetivou levantar as dificuldades dos alunos do 3º ano do ensino fundamental. Realizou uma pesquisa de abordagem qualitativa, utilizando o grupo focal como procedimento de coleta de dados, com a participação de seis professores que atuam no 3º ano de três escolas da Prefeitura Municipal de Santos. A análise dos dados do grupo focal em relação às dificuldades no processo de alfabetização, do ponto de vista dos professores, revelou quatro categorias: formação docente, relação escola/família, fracasso escolar e concepções de alfabetização e letramento. Nas conclusões, destaca-se a importância da formação docente, compreensão teórica em relação à alfabetização e o letramento, uma visão crítica dos fatores sociais e políticos que influenciam no processo, e a importância de uma ação efetiva da direção e coordenação pedagógica da escola.		
Problema de Pesquisa:	Identificável, mas não explicitado claramente Quais as razões que têm levado as dificuldades de leitura e de escrita por parte dos alunos do 3º ano do ensino fundamental?		

Material Empírico:	<p>Claramente explicitado.</p> <p>Seis professores que atuam no 3º ano de três escolas da Prefeitura Municipal de Santos.</p>
Perspectiva Teórica:	<p>Identificável, mas não explicitado claramente</p> <p>ARAÚJO, R. N. de; REIS, S. R. dos. A formação continuada e sua contribuição para o professor alfabetizador. In: X ANPED SUL. Florianópolis, 2014. Anais [...]. Florianópolis: ANPED, 2014.</p> <p>CAGLIARI, L. C. Alfabetizando sem o BA, BE, BI, BO, BU. São Paulo: Scipione, 2009.</p> <p>_____. Alfabetização e linguística. 10 ed. São Paulo: Scipione, 2007.</p> <p>FERREIRO, E; TEBEROSKY, A. Psicogênese da língua escrita. 4. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.</p> <p>FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 43. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.</p> <p>GIROUX, H. A. Os professores como Intelectuais: Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.</p> <p>NEPOMUCENO, C. P; BRIDI, J. C. A. O papel da escola e dos professores na educação de crianças que apresentam dificuldade de aprendizagem. Revista Eletrônica de Ciências da Educação, Campo Largo, v. 9, n. 1, jul. 2010.</p> <p>NÓVOA, A. Profissão professor. 2 ed. Porto: Porto Editora, 1999.</p> <p>PARO, V. H. Escritos sobre educação. São Paulo: Xamã, 2001.</p> <p>RODRIGUES, C; HEINDRICH, G. Formação continuada de professores na escola. 2010.</p> <p>SACRISTÁN, J. G; PEREZ-GÓMEZ, A. I. Compreender e transformar o ensino. 4 ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.</p> <p>SEABRA, A. G; CAPOVILLA, F. C. Alfabetização: método fônico. 5 ed. São Paulo: Memnon, 2010.</p> <p>SOARES, M. Alfabetização: a questão dos métodos. 1 ed. 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2018.</p> <p>_____. Linguagem e escola. 18 ed. São Paulo: Contexto, 2017.</p>

	VIGOTSKI, L. S. Pensamento e Linguagem. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
--	--

Fonte: A autora, 2024.

Quadro 25 - T03 - (Lobato; Miguel, 2020)

T03 - (Lobato; Miguel, 2020)			
Título:	Concepções históricas da alfabetização na leitura e escrita no contexto das escolas públicas		
Autores:	LOBATO, Alessandra de Jesus; MIGUEL, Joelson Rodrigues		
Ano de publicação:	2020	Qualis do Periódico:	B3
Algumas considerações sobre o artigo:	O artigo apresenta uma pesquisa que teve como procedimento a revisão integrativa. O objetivo é apresentar uma discussão histórica sobre as concepções da alfabetização na leitura e na escrita. Os autores partem do princípio de que, para tratar de uma temática, é necessário compreender sua historicidade, justificando assim a pertinência da pesquisa. Nas conclusões, indicam entender que houve avanços teóricos no que diz respeito ao processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita. Esses avanços, no entanto, ainda não se refletem na prática educacional, tendo em vista os números do fracasso escolar.		
Problema de Pesquisa:	Não identificado		
Material Empírico:	Não identificado		
Perspectiva Teórica:	<p>Claramente explicitado</p> <p>CARVALHO, M. Alfabetiza e letrar: um diálogo entre a teoria e a prática. 12 ed. Petrópolis: Vozes, 2015.</p> <p>FERREIRO, E; TEBEROSKY, A. Psicogênese da língua escrita. Trad. Diana Myriam Lichtenstein et al. Porto Alegre; Artes Médicas, 2007 (original de 1979, Los sistemas de escritura em el desarrollo del niño).</p> <p>FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 23. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.</p> <p>ROJO, R. Letramentos Múltiplos, escola e inclusão. 1 edição. São Paulo: Parábola, 2009.</p>		

	<p>SOARES, M. Alfabetização: a questão dos métodos. 1ª edição. São Paulo: Contexto, 2016.</p> <p>_____. Linguagem e escola: uma perspectiva social. 18ª ed. São Paulo: Contexto, 2017</p> <p>_____. Alfabetização e letramento. 7ª edição. São Paulo: Contexto, 2018.</p>
--	---

Fonte: A autora, 2024.

Quadro 26 - T04 - (Mateus; Silva; Silva; Lima, 2020)

T04 - (Mateus; Silva; Silva; Lima, 2020)			
Título:	Alfabetização e letramento: uma abordagem teórico-metodológica do processo de leitura e escrita		
Autores:	MATEUS, Raquel Da Silva; SILVA, Juliana Alves da; SILVA, Tiago da; LIMA, Paula Veruska Alexandre de.		
Ano de publicação:	2020	Qualis do Periódico:	B3
Algumas considerações sobre o artigo:	O artigo apresenta uma pesquisa bibliográfica cujo objetivo é refletir sobre a história e o conceito de alfabetização. Realiza-se um resgate histórico do conceito de alfabetização e suas transformações ao longo do tempo. Como conclusão, destaca-se a importância de uma discussão mais abrangente sobre o conceito de alfabetização, essencial para uma reflexão sobre os métodos, a função e os materiais utilizados no processo de alfabetização.		
Problema de Pesquisa:	Identificável, mas não explicitado claramente Como se deu o processo histórico da alfabetização e letramento, quais os seus conceitos e os métodos utilizados pelos educadores nesse processo?		
Material Empírico:	Não identificado		
Perspectiva Teórica:	Não identificado		

Fonte: A autora, 2024.

Quadro 27 - T38 - (Lucio, 2020)

T38 - (Lucio, 2020)	
Título:	Transvendo a docência na alfabetização das águas
Autores:	LUCIO, Elizabeth Orofino.

Ano de publicação:	2020	Qualis do Periódico:	A2
Algumas considerações sobre o artigo:	<p>O artigo apresenta uma pesquisa que se propõe a discutir os desafios do processo <i>ensinoaprendizagem</i> inicial da leitura e da escrita como processo discursivo, a partir da experiência do Fórum de Alfabetização, Leitura e Escrita (FALE) Flor do Grão Pará. Tem como objetivos refletir sobre o aporte teórico que trata da alfabetização como uma prática discursiva e realizar um diálogo da prática alfabetizadora, a fim de refletir sobre a possibilidade de <i>pensar/fazer</i> uma prática de alfabetização numa perspectiva que supere o mero compromisso com o saber, à medida que a escola tome como ponto de partida a vida em plena dialogia/discursividade. A referência teórica baseia-se na linguagem como processo enunciativo-discursivo, de Bakhtin, e na alfabetização como processo discursivo, de Smolka.</p>		
Problema de Pesquisa:	<p>Claramente explicitado</p> <p>Até que ponto o processo de aquisição da linguagem escrita, nas instituições escolares, tem sido compreendido como ação discursiva, como postula Ana Luiza Smolka? De que maneira a concepção discursiva da alfabetização emerge no FALE Flor do Grão Pará, sendo a região Norte encharcada de simbologias e saberes que se presentificam na oralidade, sendo considerada o “berço da oralidade”?</p>		
Material Empírico:	<p>Claramente explicitado</p> <p>O relato de uma professora no primeiro evento do Fórum de Alfabetização, Leitura e Escrita (FALE) Flor do Grão Pará.</p>		
Perspectiva Teórica:	<p>Claramente explicitado</p> <p>BAKHTIN, M. Marxismo e filosofia da linguagem. São Paulo: Hucitec, 1992.</p> <p>SMOLKA, A. L. B. A criança na fase inicial da escrita: alfabetização como processo discursivo. 12. ed. Campinas: Ed. Cortez; Ed. da Universidade Estadual de Campinas, 2008.</p>		

Fonte: A autora, 2024.

Quadro 28 - T61 - (Almada Nunes; Lustosa, 2020)

T61 - (Almada Nunes; Lustosa, 2020)			
Título:	Mapeamento de estudos sobre deficiência intelectual, alfabetização e tecnologia: estado da questão		
Autores:	ALMADA NUNES, Camila; LUSTOSA, Francisca Geny.		
Ano de publicação:	2020	Qualis do Periódico:	A2
Algumas considerações sobre o artigo:	O artigo apresenta uma pesquisa sobre a elaboração do Estado da Questão (EQ) relativa à temática do uso de aplicativos de leitura e escrita na alfabetização e letramento de crianças com deficiência intelectual, na área da Educação. A partir de um levantamento de estudos publicados em periódicos indexados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e nos anais das reuniões anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), foram localizados 78 estudos que apresentaram proximidade com o objeto investigado, abordando as temáticas de deficiência intelectual, alfabetização e letramento, tecnologia e/ou aplicativos. No entanto, poucos tratam o objeto da pesquisa de forma específica.		
Problema de Pesquisa:	Identificável, mas não explicitado claramente O que foi" e “o que está sendo” produzido pelos estudiosos com relação ao uso de aplicativos de leitura e escrita na alfabetização e letramento de crianças com deficiência intelectual, na área da Educação?		
Material Empírico:	Claramente explicitado Estudos publicados em periódicos indexados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e nos anais das reuniões anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd).		
Perspectiva Teórica:	Não identificado		

Fonte: A autora, 2024.

Quadro 29 - T62 - (Angeli; Fontana, 2020)

T62 - (Angeli; Fontana, 2020)

Título:	Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) e as repercussões Político-Pedagógicas na rede municipal de Ensino de Curitiba/PR		
Autores:	ANGELI, Raquel; FONTANA, Maria Iolanda.		
Ano de publicação:	2020	Qualis do Periódico:	B1
Algumas considerações sobre o artigo:	O artigo apresenta uma discussão sobre a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) no contexto das políticas educacionais de alfabetização e das avaliações em larga escala no Brasil e tem o objetivo de analisar as repercussões da ANA em ações político-pedagógicas adotadas pela Secretaria Municipal da Educação de Curitiba, para a superação dos insuficientes níveis de leitura e escrita na sua rede de escolas. A partir dos resultados da pesquisa de abordagem quanti-qualitativa, conclui-se que a formação continuada não enfatiza a avaliação da aprendizagem articulada aos dados diagnósticos da ANA e às demandas político-pedagógicas do contexto escolar.		
Problema de Pesquisa:	Claramente explicitado Os resultados de alfabetização e letramento apresentados pela Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) são referenciais para embasar políticas públicas educacionais, institucionais e pedagógicas para a elevação dos níveis de leitura e escrita dos estudantes do 3º ano do ensino fundamental na RME de Curitiba?		
Material Empírico:	Claramente explicitado Entrevistas realizadas com coordenadores e pedagogos da Secretaria Municipal de Educação (SME).		
Perspectiva Teórica:	Identificável, mas não explicitado claramente. ESTEBAN, M. T. Considerações sobre a política de avaliação da alfabetização. Revista Brasileira de Educação, v. 17, n. 51, set./dez. 2012. FREITAS, L. C. de. Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. Educação e Sociedade, Campinas, v.28, n.100, out. 2007. FREITAS, L.C. et al. Avaliação educacional: caminhando pela contramão. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.		

	LUCKESI, C. C. Avaliação em educação: questões epistemológicas e práticas. São Paulo: Cortez, 2018.
--	---

Fonte: A autora, 2024.

Quadro 30 - T63 - (Oliveira; Benjamim Neves, 2020)

T63 - (Oliveira; Benjamim Neves, 2020)			
Título:	A implementação do construtivismo em alfabetização na perspectiva de Ferreiro e Teberosky na rede municipal de ensino de São Paulo (1983-1988)		
Autores:	OLIVEIRA, Fernando Rodrigues de; BENJAMIM NEVES, Diego.		
Ano de publicação:	2020	Qualis do Periódico:	A2
Algumas considerações sobre o artigo:	O artigo tem como foco a implementação de prescrições construtivistas em alfabetização em documentos curriculares produzidos por equipes da Secretaria Municipal de Educação do Município de São Paulo, entre 1983 e 1988. O objetivo é contribuir para a produção de uma História do ensino de leitura e escrita no Brasil, de modo a identificar e problematizar os sentidos das primeiras prescrições relativas ao construtivismo em alfabetização na rede municipal de ensino de São Paulo.		
Problema de Pesquisa:	Identificável, mas não explicitado claramente Os sentidos das primeiras prescrições relativas ao construtivismo em alfabetização na rede municipal de ensino de São Paulo		
Material Empírico:	Claramente explicitado Documentos produzidos por equipes da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo durante as gestões municipais (1983-1985 e 1986-1988) nos quais se verificam indícios da implementação do construtivismo.		
Perspectiva Teórica:	Identificável, mas não explicitado claramente. FERREIRO, E; TEBEROSKY, A. Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. Cidade do México: Siglo Veintiuno Editores, 1979.		

	<p>FERREIRO, E; TEBEROSKY, A. Psicogênese da língua escrita. Tradução de Diana M. Linchestein et al. Porte Alegre: Artes Médicas, 1985.</p> <p>FERREIRO, E. Reflexões sobre alfabetização. Trad. Horacio Gonzalez et al. São Paulo: Cortez, 1985.</p> <p>MORTATTI, M. R. L. Os órfãos do construtivismo. Revista IberoAmericana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 11, n. esp. 4, p.2267-2286, 2016.</p> <p>MORTATTI, M. R. L. Os sentidos da alfabetização: São Paulo 1876/1994. São Paulo: UNESP; Brasília: MEC, INEP, COMPED, 2000.</p>
--	--

Fonte: A autora, 2024.

Quadro 31 - T70 - (Silva; França; Sousa, 2020)

T70 - (Silva; França; Sousa, 2020)			
Título:	O Letramento e a alfabetização no ensino fundamental: anos iniciais nas escolas públicas Joaquim Tavares de Sá e José Martinho de Sá em Verdejante – PE		
Autores:	SILVA, Milene Iraneide da; FRANÇA, Aurenia Pereira de; SOUSA, Maria do Socorro Cordeiro de.		
Ano de publicação:	2020	Qualis do Periódico:	B3
Algumas considerações sobre o artigo:	O artigo apresenta uma pesquisa desenvolvida no âmbito da graduação que tem como objetivo analisar o desempenho de alunos dos anos iniciais do ensino fundamental, na perspectiva do letramento. Para isso, realiza-se um estudo de caso com professoras, por meio de entrevistas.		
Problema de Pesquisa:	Claramente explicitado Qual a importância do letramento na sala de aula juntamente com a alfabetização?		
Material Empírico:	Claramente explicitado Entrevista com duas professoras da Educação Básica		
Perspectiva Teórica:	Claramente explicitado		

	<p>ALMEIDA, V. F.; FARAGO, A. C. A importância do letramento nas séries iniciais. <i>Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade, Bebedouro</i>, v. 1, n.1, p. 204-218, 2014.</p> <p>JUSTO, M. A. P. S.; RUBIO, J. A. S. Letramento: o uso da leitura e da escrita como prática social. <i>Revista Eletrônica Saberes da Educação, São Paulo</i>, v. 4, n. 1, p. 1-17, 2013.</p> <p>KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. B. (org.) <i>Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita</i>. Campinas: Mercado das Letras, 1995.</p> <p>MALDONADO, M. T. <i>Comunicação entre pais e filhos: a linguagem do sentir</i>. São Paulo: Saraiva 1997.</p> <p>MORAIS, A. G.; ALBUQUERQUE, E. B. C. de. Alfabetização e letramento: O que são? Como se relacionam? Como “alfabetizar letrando”? <i>Construir notícias, Recife</i>, v. 7, n. 37, p. 5-29, nov/dez, 2007.</p> <p>PARO, V. H. <i>Qualidade do ensino: a contribuição dos pais</i>. 3 ed. São Paulo: Xamã, 2007.</p> <p>SOARES, M. <i>Letramento: um tema em três gêneros</i>. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.</p>
--	---

Fonte: A autora, 2024.

Quadro 32 - T74 - (De Moura; Franca; Ferreira, 2020)

T74 - (De Moura; Franca; Ferreira, 2020)			
Título:	Efeitos das práticas pedagógicas na alfabetização de crianças do 1º ano do ensino fundamental bilíngue		
Autores:	DE MOURA, Maria Elisa Novaes Cahú; FRANCA, Amanda Marília De Moura; FERREIRA, Andrea Tereza Brito.		
Ano de publicação:	2020	Qualis do Periódico:	A4
Algumas considerações sobre o artigo:	O artigo apresenta uma pesquisa que tem como objetivo analisar as práticas pedagógicas dos professores no processo de alfabetização de crianças matriculadas no 1º ano do ensino fundamental em escolas bilíngues (português/inglês). A pesquisa foi realizada em uma escola bilíngue de um bairro de classe		

	<p>média/alta da rede privada na região metropolitana do Recife, Através de uma pesquisa de campo, foram observadas, coletadas e analisadas as práticas pedagógicas em uma turma do primeiro ano do ensino fundamental. Os resultados obtidos permitiram identificar e refletir sobre as práticas que favorecem ou dificultam a construção das aprendizagens das crianças em duas línguas simultaneamente.</p>
Problema de Pesquisa:	<p>Claramente explicitado</p> <p>Tendo em vista o ensino bilíngue no 1º ano do ensino fundamental," como ocorre o processo de ensino na alfabetização? Como os docentes constroem suas práticas?"</p>
Material Empírico:	<p>Claramente explicitado</p> <p>Práticas de ensino bilíngue (Português/inglês) em uma turma de 1º ano de ensino fundamental de uma escola da rede privada localizada em um bairro de classe média/alta da Região Metropolitana de Recife.</p>

Perspectiva Teórica:	<p>Claramente explicitado</p> <p>HAMERS, J; BLANC, M. Bilinguality and Bilingualism. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.</p> <p>BIALYSTOK, E. Acquisition of literacy in bilingual children: A framework for research. Language Learning 52:1. 2002.</p> <p>BIALYSTOK, E.; LUK, G.; KWAN, E. (2005). Bilingualism, biliteracy and learning to read: interactions among languages and writing systems. Scientific Studies Reading, v.9, n1, 43-61, 2005.</p> <p>FERREIRO, E. Reflexões sobre alfabetização. 26 ed. São Paulo: Cortez, 2011.</p> <p>FLORY, E. V.; SOUZA, M. T. C. C. Bilinguismo: diferentes definições, diversas implicações. Revista Intercâmbio, São Paulo: LAEL/PUC-SP, V. XIX, 2009.</p> <p>NOBRE, A. P. M. C.; HODGES, L. V. S. D. A relação bilinguismo - cognição no processo de alfabetização e letramento. Ciências & Cognição. Vol 15 (3), 2010.</p> <p>SOARES, M. Concepções de linguagem e o ensino da língua portuguesa. In: BASTOS, N. (org.). Língua portuguesa: história, perspectivas, ensino. São Paulo: Educ, 1998.</p> <p>_____. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 25, abr, 2004.</p> <p>SOLÉ, I. Estratégias de leitura. Porto Alegre: ArtMed, 1998.</p>
----------------------	---

Fonte: A autora, 2024.

Quadro 33 - T20 - (Scliar-Cabral, 2019)

T20 - (Scliar-Cabral, 2019)			
Título:	Políticas Públicas de Alfabetização		
Autores:	SCLIAR-CABRAL, Leonor		
Ano de publicação:	2019	Qualis do Periódico:	A1
Algumas considerações sobre o artigo:	O artigo apresenta uma análise dos fundamentos de duas políticas públicas em alfabetização: a versão final da Base Nacional Comum Curricular e o decreto 9.765, de 11 de abril de 2019, que institui a Política Nacional de Alfabetização. Além disso, a autora se propõe a explicar a falta de conhecimento sobre os avanços das		

	ciências como a linguística, a psicolinguística, a neuropsicologia e a neurociência conduzem ao fracasso na alfabetização. É apresentada também uma experiência de formação continuada, tendo como referência o Sistema Scliar de Alfabetização, desenvolvido pela autora.
Problema de Pesquisa:	Não identificado
Material Empírico:	Não identificado
Perspectiva Teórica:	Identificável, mas não explicitada claramente. SAUSSURE, F. Cours de Linguistique Générale. Publicado por C. Bally; A. Sechehaye, com a colaboração de A. Riedlinger. Ed. crítica preparada por Tulio de Mauro. Paris: Payot, 1972.

Fonte: A autora, 2024.

Quadro 34 - T45 - (Almeida, 2019)

T45 - (Almeida, 2019)			
Título:	O processo de alfabetização com alunos surdos		
Autores:	ALMEIDA, Ivalucia Rodrigues de.		
Ano de publicação:	2019	Qualis do Periódico:	A4
Algumas considerações sobre o artigo:	O artigo relata o processo de alfabetização de um aluno surdo no ensino fundamental, com o objetivo de analisar o processo de alfabetização do aluno surdo e a metodologia adequada para a aprendizagem de leitura e escrita. A pesquisa foi realizada por meio de observação participante e questionários aplicados a três professores em uma Escola Municipal de Educação Básica localizada na cidade de Sinop, Mato Grosso. Os resultados foram obtidos a partir dos dados coletados nas entrevistas.		
Problema de Pesquisa:	Identificável, mas não explicitado claramente. Como se deu o processo de alfabetização do aluno com deficiência auditiva e os quais os processos metodológicos para facilitar a aprendizagem da leitura e escrita, realizados em em duas escolas municipais de educação básica, em Sinop-MT no mês de outubro de 2018?		

Material Empírico:	Claramente explicitado Questionário padronizado com dois Professores da sala de recurso e um coordenador pedagógico
Perspectiva Teórica:	Claramente explicitada FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. QUADROS, R. M. Educação de surdos: a aquisição da linguagem. Porto Alegre, RS: ArtMed, 1997.

Fonte: A autora, 2024.

Quadro 35 - T59 - (Andrade, 2019)

T59 - (Andrade, 2019)			
Título:	Alfabetização inicial e continuada: oralidade, leitura, escrita e análise linguística		
Autores:	ANDRADE, Ludmila Thomé de.		
Ano de publicação:	2019	Qualis do Periódico:	B1
Algumas considerações sobre o artigo:	O texto apresenta uma discussão teórico-conceitual sobre o ensino da língua portuguesa, focando especificamente no ensino da língua escrita durante o processo de alfabetização. O objetivo é delinear uma pauta para o ensino da língua materna, compreendida aqui em seu sentido amplo, que se inicia antes e continua após o período escolar.		
Problema de Pesquisa:	Não identificado.		
Material Empírico:	Não identificado.		
Perspectiva Teórica:	Identificável, mas não explicitada claramente. BAKHTIN, M. Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 2003. BAKHTIN, M. Marxismo e filosofia da linguagem. São Paulo: Hucitec, 1988. BAKHTIN, M. Questões de estilística no ensino da língua. São Paulo: Ed. 34, 2013.		

Fonte: A autora, 2024.

Quadro 36 - T12 - (Hentz, 2018)

T12 - (Hentz, 2018)			
Título:	Trilhando caminhos de alfabetização na escola indígena Laklãnõ/Xokleng		
Autores:	HENTZ, Maria Izabel de Bortoli		
Ano de publicação:	2018	Qualis do Periódico:	B1
Algumas considerações sobre o artigo:	<p>O artigo apresenta uma análise da relação entre a concepção de língua e alfabetização que fundamentou a aprendizagem e o ensino da leitura e escrita na escola indígena Laklãnõ/Xokleng, conforme vivenciada por alunos-professores. Essas experiências foram relatadas em textos produzidos por eles durante sua formação e no exercício da docência em diferentes períodos. Trata-se de uma pesquisa documental e bibliográfica, de base interpretativista, fundamentada na perspectiva sócio-histórica. Os resultados indicam que as concepções que sustentam a aprendizagem e o ensino da leitura e escrita entre os participantes se diferenciam significativamente quando assumem a docência em escolas de sua comunidade, em pelo menos um dos momentos analisados.</p>		
Problema de Pesquisa:	<p>Claramente explicitado</p> <p>Que experiências foram vivenciadas pelos alunos-professores Laklãnõ/Xokleng em seu processo de escolarização, particularmente em relação à aprendizagem da leitura e da escrita? Em que medida elas se aproximam ou se distinguem quando esses mesmos sujeitos assumem a função de ensinar a ler e a escrever na escola indígena em situação de aprendizagem do ser professor e no exercício da docência? Essas experiências permitem refletir sobre a concepção de língua e de alfabetização que fundamentou momentos de aprendizagem e de ensino da leitura e da escrita na escola Laklãnõ/Xokleng? Como a análise dessas experiências pode contribuir para o planejamento de ações de ensino da leitura e da escrita na escola indígena na contemporaneidade?</p>		
Material Empírico:	Claramente explicitado		

	Memorial dos anos iniciais de escolarização e inventários de docência (relatórios de estágio, planejamento de aulas, caderno de atividades, cartas para colegas professores de outras etnias) – produzidos pelos alunos-professores Laklãnõ/Xokleng como parte das atividades de cursos de formação que realizaram e do próprio fazer docente.
Perspectiva Teórica:	Claramente explicitada BAKHTIN, M. Marxismo e filosofia da linguagem. 10. ed. São Paulo: Hucitec, 1990. SOARES, M. As muitas facetas da alfabetização. Cadernos de Pesquisa, v. 52, p. 19-24, fev. 1985. _____. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. Revista Brasileira de Educação, n. 25, p. 5-17, jan./abr. 2004. VIGOTSKI, L. S. A formação social da mente. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991

Fonte: A autora, 2024.

Quadro 37 - T29 - (Côrrea; Machado; Hage, 2018)

T29 - (Côrrea; Machado; Hage, 2018)			
Título:	Competências iniciais para o processo de alfabetização		
Autores:	CÔRREA, Kelli Cristina do Prado; MACHADO, Maria Aparecida Miranda de Paula; HAGE, Simone Rocha de Vasconcellos.		
Ano de publicação:	2018	Qualis do Periódico:	A3
Algumas considerações sobre o artigo:	O artigo apresenta uma pesquisa que tem como objetivo investigar as competências iniciais em crianças em processo de alfabetização e verificar se elas estabelecem uma relação positiva com o nível de apropriação da escrita. Utilizou-se a BACLE - Bateria de Avaliação de Competências Iniciais para a Leitura e a Escrita, um instrumento baseado nos princípios da neuropsicologia para avaliar as habilidades iniciais para a alfabetização. Para verificar o nível de escrita, foi utilizado o Diagnóstico de Sondagem de Escrita, inspirado em Ferreiro e Teberosky (1985). Os resultados indicam que os escolares tiveram desempenho satisfatório nas		

	tarefas da BACLE. Quanto à hipótese de escrita, a maioria das crianças apresentou a hipótese silábica com valor sonoro.
Problema de Pesquisa:	Identificável, mas não explicitado claramente Quais as competências iniciais em crianças em processo de alfabetização e que relações estabelecem com o nível de apropriação da escrita?
Material Empírico:	Claramente explicitado 70 estudantes de ambos os gêneros (30 meninos e 40 meninas), de seis anos de idade, ingressantes no 1º ano do ensino fundamental I de quatro escolas municipais eleitas em regiões distintas da cidade de Bauru (Estado de São Paulo).
Perspectiva Teórica:	Não identificado

Fonte: A autora, 2024.

Quadro 38 - T32 - (Silva, 2018)

T32 - (Silva, 2018)			
Título:	Práticas pedagógicas na perspectiva da alfabetização e letramento		
Autores:	SILVA, Eliane de Souza.		
Ano de publicação:	2018	Qualis do Periódico:	A4
Algumas considerações sobre o artigo:	A pesquisa tem como objetivo analisar as práticas de alfabetização e letramento na disciplina de Língua Portuguesa e apoiar as práticas desenvolvidas no 5º ano do ensino fundamental da Escola Rural Municipal Rosa Picheth, localizada em Araucária, Paraná, Brasil. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, que se utilizou de questionário, observações das aulas de língua portuguesa e análise documental para a obtenção dos dados. Como conclusão, destaca-se que as professoras se comprometem não só com o cumprimento do conteúdo do planejamento, mas também com a formação integral de seus educandos.		
Problema de Pesquisa:	Identificável, mas não explicitado claramente As práticas pedagógicas desenvolvidas na escola investigada priorizam conteúdos que são muito distantes da prática social dos educandos, com ensino estruturalista e materiais didáticos que		

	valorizam muito as relações urbanas e menosprezam os sujeitos do campo?
Material Empírico:	Claramente explicitado Práticas de alfabetização e letramento nas aulas de língua portuguesa desenvolvidas no 5º ano do ensino fundamental da Escola Rural Municipal Rosa Picheth, localizada no município de Araucária, Paraná, Brasil.
Perspectiva Teórica:	Claramente explicitado SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 26., Caxambu, 2003. _____. Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. 128p. Reimpressão. KLEIMAN, A. (Org.) Os significados do letramento: Uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

Fonte: A autora, 2024.

Quadro 39 - T60 - (Segabinazi; Brito, 2018)

T60 - (Segabinazi; Brito, 2018)			
Título:	Literatura Infantil e alfabetização: uma experiência para ler e escrever		
Autores:	SEGABINAZI, Daniela; BRITO, Rosa Suzana Alves de.		
Ano de publicação:	2018	Qualis do Periódico:	B1
Algumas considerações sobre o artigo:	O artigo apresenta uma pesquisa de abordagem qualitativa que tem como objetivo investigar as contribuições da literatura infantil no processo de aquisição da leitura e escrita nos anos iniciais, através de um estudo de caso realizado com uma turma de 1º ano em uma escola de Itapororoca, Paraíba. Durante seis meses, um projeto de leitura foi aplicado, cuja análise dos dados revelou que as crianças iniciam o 1º ano com dificuldades significativas nessas habilidades e com pouco contato prévio com a literatura infantil. Os resultados destacam o papel fundamental da literatura infantil na formação de leitores fluentes.		

Problema de Pesquisa:	Identificável, mas não explicitado claramente Como a literatura infantil contribui no processo de aquisição da leitura e da escrita no primeiro ano do ciclo da alfabetização.
Material Empírico:	Claramente explicitado A aplicação de projeto de leitura de obras literárias em uma turma com 15 alunos do 1º ano, do Ensino Fundamental, na cidade de Itapororoca, no Estado da Paraíba por um período de seis meses.
Perspectiva Teórica:	Claramente explicitado FERREIRO, E.; TEBEROSKI, A. A psicogênese da língua escrita. Porto Alegre: Artmed, 2011. PAULINO, G.; COSSON, R. Letramento Literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, R.; RÖSING, T. M. K. Escola e leitura: velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global, 2009. REGO, L. L. B. Literatura Infantil: uma nova perspectiva da alfabetização na pré-escola. 2. ed. São Paulo: FTD, 1995.

Fonte: A autora, 2024.

Quadro 40 - T64 - (Bortolanza; Goulart; Cabral, 2018)

T64 - (Bortolanza; Goulart; Cabral, 2018)			
Título:	Diferentes perspectivas de alfabetização a partir da Base Nacional Comum Curricular: concepções e desafios		
Autores:	BORTOLANZA, Ana Maria Esteves; GOULART, Ilsa do Carmo Vieira; CABRAL, Giovanna Rodrigues.		
Ano de publicação:	2018	Qualis do Periódico:	A3
Algumas considerações sobre o artigo:	O artigo discute a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O objetivo é refletir sobre o sentido atribuído à alfabetização na versão final da BNCC, problematizando as descrições de aspectos legais instituídos pelo documento com destaque para os elementos que permanecem ou se diferenciam em relação aos demais documentos oficiais sobre o tema. Trata-se de uma pesquisa descritiva, de abordagem qualitativa, apoiada na análise do		

	documento oficial da BNCC e no aporte teórico sobre alfabetização e sobre a leitura como produção de sentidos.
Problema de Pesquisa:	Identificável, mas não explicitado claramente Qual é o sentido atribuído à alfabetização na versão final aprovada da BNCC?
Material Empírico:	Claramente explicitado Base Nacional Comum Curricular (BNCC).
Perspectiva Teórica:	Claramente explicitado BAJARD, E. Nova embalagem, mercadoria antiga. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.32, n.3, p. 493-507, 2006. CHARTIER, R. História Cultural: entre práticas e representações. Tradução de Maria Manuela Galhardo. Lisboa: Difel; Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990. CHARTIER, R. (Org.). Práticas da leitura. São Paulo: Estação da Liberdade, 1996. GOULEMOT, J. M. “Da leitura como produção de sentidos”. In: VIGOTSKI, L. S. Obras Escogidas. v. III. Madrid: Visor, 2000.

Fonte: A autora, 2024.

Quadro 41 - T67 - (Carvalho; Rocha; Santos, 2018)

T67 - (Carvalho; Rocha; Santos, 2018)			
Título:	Cartilha Caminho Suave: um estudo sobre as orientações para aplicação do método de alfabetização pela imagem		
Autores:	CARVALHO, Silvia Aparecida Santos de; ROCHA, Juliano Guerra; SANTOS, Sônia Maria dos.		
Ano de publicação:	2018	Qualis do Periódico:	A2
Algumas considerações sobre o artigo:	O artigo apresenta uma análise sobre o material de apresentação do método da Cartilha Caminho Suave. Inicialmente, são discutidas duas versões do material: o Auxiliar de Alfabetização (1948) e o Manual do Professor para a Cartilha Caminho Suave (1982), situando-as na história editorial de Branca Alves de Lima. A pesquisa aborda o processo de incursão da autora no mercado editorial, seus objetivos, seu processo de escrita e os cuidados na		

	publicação. Por fim, a comparação entre o Auxiliar de 1948 e o Manual de 1982 revela aspectos de sua materialidade e analisa os pressupostos teórico-metodológicos que embasam as orientações, os recursos utilizados para a orientação dos professores sobre a aplicação do método de alfabetização pela imagem, bem como as modificações e continuidades observadas nas duas edições.
Problema de Pesquisa:	Claramente explicitado Como e por que a autora Branca Alves de Lima organizou e concebeu orientações para a aplicação do método de alfabetização pela imagem? Quais os pressupostos teóricos e metodológicos embasadores dessas orientações? Quais recursos utilizados para a orientação dos professores acerca da aplicação do método? Que modificações e continuidades observamos entre as duas edições?
Material Empírico:	Claramente explicitado Os materiais: <i>Auxiliar de Alfabetização</i> (1948) e <i>Manual do Professor para a Cartilha Caminho Suave</i> (1982); e três entrevistas, duas delas realizadas com familiares da autora, Branca Alves de Lima, e uma com um dos ilustradores da Cartilha Caminho Suave.
Perspectiva Teórica:	Não identificado

Fonte: A autora, 2024.

Quadro 42 - T68 - (Guebert, 2018)

T68 - (Guebert, 2018)			
Título:	Alfabetização de alunos com deficiência intelectual: um estudo sobre estratégias de ensino utilizadas no ensino regular		
Autores:	GUEBERT, Mirian Célia Castellain.		
Ano de publicação:	2018	Qualis do Periódico:	A4
Algumas considerações sobre o artigo:	O artigo apresenta uma pesquisa que tem por finalidade identificar as estratégias de ensino desenvolvidas por professores alfabetizadores para que alunos com deficiência intelectual aprendam a ler e escrever. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, por meio de observação direta em sala de aula do		

	terceiro ano de uma escola privada reconhecida pela qualidade de seus processos pedagógicos, localizada na capital do Paraná. Os resultados mostram que as práticas desenvolvidas pelo professor observado não atendem às diferentes formas de aprendizagem dos alunos, resultando em déficits nos processos de construção da leitura e escrita, o que compromete a escolarização dos educandos, especialmente dos alunos com deficiência intelectual.
Problema de Pesquisa:	Claramente explicitado Quais as estratégias de ensino utilizadas por professores de alunos diagnosticados com deficiência intelectual incluídos em sala de aula no ensino fundamental que estão em processo de alfabetização?
Material Empírico:	Claramente explicitado Práticas desenvolvidas em uma sala de aula do 3º ano do ensino fundamental de uma escola reconhecida pela qualidade expressa em seus processos pedagógicos, sendo a instituição privada e localizada na capital do estado do Paraná.
Perspectiva Teórica:	Claramente explicitado FERREIRO, E. Reflexões sobre alfabetização. 20. ed. São Paulo: Cortez, 1995. VIGOTSKI, L. S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997. (1984, 1989, 1994) BERNSTEIN, B (1988) – A obra não foi listada nas referências.

Fonte: A autora, 2024.

Quadro 43 - T72 – (Henz; Bolzan; Freitas, 2018)

T72 – (Henz; Bolzan; Freitas, 2018)			
Título:	Paulo Freire e a alfabetização: fronteiras e comprometimentos com o humano, o pedagógico, o epistemológico e o político		
Autores:	HENZ, Celso Ilgo; BOLZAN, Doris Pires Vargas; FREITAS, Larissa Martins.		
Ano de publicação:	2018	Qualis do Periódico:	A2

Algumas considerações sobre o artigo:	Trata-se de um artigo que apresenta uma discussão teórico-conceitual sobre as perspectivas que emergem da proposta de alfabetização em Freire e da concepção sobre leitura e escrita em Vigotski a serem assumidas humana, pedagógica, epistemológica e politicamente em toda a práxis educativa crítico-libertadora.
Problema de Pesquisa:	Não identificado
Material Empírico:	Não identificado
Perspectiva Teórica:	<p>Claramente explicitado</p> <p>FREIRE, P. <i>Pedagogia do oprimido</i>. 7 ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1979.</p> <p>_____. <i>Conscientização</i>. 1 ed. Teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. Tradução de Kátia de Mello e Silva. São Paulo: Centauro, 1980.</p> <p>_____. <i>A importância do ato de ler</i>. 41 ed. São Paulo. Cortez, 1992.</p> <p>_____. <i>Professora Sim, Tia Não</i>. 11 ed. São Paulo. Cortez, 2001.</p> <p>_____. <i>Pedagogia da Autonomia</i>. 1 ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 2006.</p> <p>_____. <i>Educação como prática da liberdade</i>. 32 ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra. 2009.</p> <p>VIGOTSKI, L. S. <i>Obras Escogidas – Tomo I</i>. 1 ed. Madrid: Visor Distribuciones, 1982a.</p> <p>_____. <i>Obras Escogidas</i>. 1 ed. TOMO II. Madrid: Visor Distribuciones, 1982b.</p>

Fonte: A autora, 2024.