

DOSSIÊ

Políticas de formação de professores(as) e valorização docente em contextos neoliberais

Editora

Andreza Barbosa

Disponibilidade de dados

Os dados de pesquisa estão disponíveis no corpo do documento.

Conflito de interesses

Não há conflito de interesses.

Recebido

23 jun. 2025

Versão final

26 nov. 2025

Aprovado

23 fev. 2026

Reconfiguração do compromisso nacional criança alfabetizada: diálogos sobre manifestações/expressões do eixo boas práticas

Reconfiguring the national commitment to literate children: dialogues on manifestations/expressions of the good practices axis

Érica Raiane de Santana **Galvão**¹ , Adriana Cavalcanti dos **Santos**¹ 

¹ Universidade Federal de Alagoas, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação da Rede Nordeste de Ensino. Maceió, AL, Brasil. Correspondência para: E. R. S. GALVÃO: E-mail: <erica.galvao@cedu.ufal.br>.

Como citar este artigo: Galvão, E. R. S.; Santos, A. C. Reconfiguração do compromisso nacional criança alfabetizada: diálogos sobre manifestações/expressões do eixo boas práticas. *Revista de Educação PUC-Campinas*, v. 31, e16308, 2026. Doi: <https://doi.org/10.24220/2318-0870v31a2026e16308>.

Resumo

Este artigo objetiva compreender as relações entre as reconfigurações das formações continuadas no âmbito do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada e as intervenções didáticas consideradas “boas práticas” voltadas ao fomento à leitura. Assim, problematizou-se: qual prática se destacou nos processos de ensino e aprendizagem relacionados à leitura em Campo Alegre/AL para o Seminário de Boas Práticas do CNCA? Trata-se de uma investigação de abordagem qualitativa, cujos instrumentos de coleta de dados consistiram em um questionário, elaborado por meio do *Google Forms*, e em uma entrevista narrativa. O foco da coleta de dados consistiu no projeto desenvolvido na escola no transcorrer de 2023 e selecionado para o Seminário de Boas Práticas. A pesquisa contou com a participação de uma coordenadora de uma Escola Municipal e com uma professora do 2º ano do Ensino Fundamental, que também atua como formadora na Secretaria Municipal de Educação de Campo Alegre/AL. Os resultados revelam que a prática desenvolvida no âmbito do projeto intitulado “Oi, posso ler?” foi considerada significativa para a formação dos estudantes enquanto leitores. O projeto supracitado possibilitou processos de ensino e aprendizagem que ultrapassam os muros da escola, ganharam novas significações e oportunizaram aos estudantes experiências com a leitura. Contudo, foram sinalizadas cobranças no cerne do processo formativo do Compromisso, revelando uma cultura de performatividade.

Palavras-chave: Alfabetização. Políticas educacionais. Seminário de boas práticas.

Abstract

This article aims to understand the relationships between the reconfiguration of continuing education programs within the scope of the National Commitment to a Literate Child and the didactic interventions considered “good practices” aimed at promoting reading. Thus, the following question was posed: which practice stood out in the teaching and learning processes related to reading in Campo Alegre/AL for the CNCA Good Practices Seminar? This is a qualitative



research study, whose data collection instruments consisted of a questionnaire, developed using Google Forms, and a narrative interview. The focus of data collection was the project developed at the school during 2023 and selected for the Good Practices Seminar. The research involved the participation of a coordinator from a Municipal School and a second-grade teacher who also works as a trainer at the Municipal Department of Education of Campo Alegre/AL. The results reveal that the practice developed within the project entitled "Hi, can I read?" was considered significant for the students' development as readers. The aforementioned project enabled teaching and learning processes that go beyond the school walls, gained new meanings, and provided students with experiences with reading. However, demands were identified at the heart of the Commitment's formative process, revealing a culture of performativity.

Keywords: Literacy. Educational policies. Good practices seminar.

Introdução

O Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA) (Brasil, 2023a) foi instituído pelo Ministério da Educação (MEC), por meio do Decreto n.º 11.556, em 12 de junho de 2023. Este Decreto versa sobre os esforços entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, que terão a finalidade de garantir o direito à alfabetização das crianças, elemento estruturante para a construção de trajetórias escolares bem-sucedidas. Neste escopo, compete ao MEC a coordenação estratégica das políticas, dos programas e das ações decorrentes do CNCA.

Os objetivos (art. 5) do CNCA são:

- I. Implementar políticas, programas e ações objetivando que as crianças brasileiras estejam alfabetizadas ao final do segundo ano do ensino fundamental e;
- II. Promover medidas para a recomposição das aprendizagens, com foco na alfabetização, na ampliação e no aprofundamento das competências de leitura e escrita das crianças matriculadas na rede de ensino até o final dos anos iniciais do ensino fundamental (Brasil, 2023a, *online*).

O CNCA tem como objetivo garantir que todas as crianças estejam alfabetizadas ao final do segundo ano do Ensino Fundamental. Para que essa meta seja viabilizada e efetivamente alcançada, são necessárias diversas ações, estratégias e formações continuadas voltadas aos professores dos anos iniciais.

São elencados os seguintes eixos estruturantes no CNCA:

- I - governança e gestão da política de alfabetização;
- II - formação de profissionais da educação e melhoria das práticas pedagógicas e de gestão escolar;
- III - melhoria e qualificação da infraestrutura física e insumos pedagógicos;
- IV - sistemas de avaliação; e
- V - reconhecimento e compartilhamento de boas práticas (Brasil, 2023a, *online*).

No documento que apresenta o CNCA (Brasil, 2023b), é disposto como o MEC apoia as redes de ensino. No que se refere ao eixo formação, são disponibilizados recursos para viabilização de formações locais e uma plataforma virtual interativa (AVAMEC interativo) como espaço de formação para as equipes de articuladores estaduais, regionais e municipais. Além disso, são realizados avaliação e credenciamento de programas de formação. A finalidade do eixo formação é garantir que 100% dos municípios e 100% dos estados implementem sua Política de Formação de Gestores Escolares e sua Política de Formação de Professores Alfabetizadores. Para a viabilização do que está proposto, adota-se o regime de colaboração e engajamento político.

O CNCA defende a concepção de que a formação continuada é um dos principais vetores do desenvolvimento profissional dos educadores. A noção de desenvolvimento profissional pretende abarcar um processo multidimensional e permanente de tomada de consciência a respeito do próprio ofício docente e de ampliação de diferentes capacidades, tais como:

- a) realizar as práticas e procedimentos cotidianos específicos desse ofício; b) refletir criticamente e produzir conhecimento situado sobre o exercício docente em suas múltiplas dimensões; c) compreender as conexões entre o exercício profissional e os macrocampos da vida social, política e econômica de uma dada sociedade; e d) compreender e desafiar os limites e as contradições que emergem no exercício cotidiano da ação docente, mobilizando diferentes formas de conhecimento e valendo-se da capacidade criativa individual e coletiva (Brasil, 2024a, *online*).

No âmbito do CNCA, a compreensão a respeito das políticas e ações de formação continuada está ancorada no reconhecimento dos Profissionais da Educação como sujeitos do próprio processo de desenvolvimento profissional. Portanto, são protagonistas ativos das situações de formação continuada e, como pessoas que acumulam um conjunto de experiências, crenças e saberes sobre o próprio ofício e sobre como esse se materializa em práticas cotidianas (Brasil, 2024a).

Santos (2022, p. 55) pontua que “os professores possuem saberes-fazeres atrelados à prática, bem como à teoria, que lhes conferem *know-how* para atuarem frente às políticas postas”. Nessa perspectiva, os professores também são atores da política, contribuindo para a interpretação e trabalho de tradução (Ball; Maguire; Braun, 2021) no processo de atuação das políticas educacionais.

As atuações das políticas reúnem dinâmicas contextuais, históricas e psicossociais em uma relação com os textos e os imperativos para produzir ação e atividades que são políticas. A atuação de políticas envolve um aspecto dinâmico não-linear de todo o complexo que compõe o processo da política, do qual a política na escola é apenas uma parte. As políticas são iniciadas em pontos diferentes e têm diferentes trajetórias (Ball; Maguire; Braun, 2021) no transcorrer do seu desenvolvimento e efetivação.

No ciclo de políticas (Ball, 1994, 2001; Bowe; Ball; Gold, 1992), compreende-se que os professores e demais profissionais da área de educação exercem um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais. Desse modo, o que eles pensam e no que acreditam têm implicações para o processo de implementação das políticas. O aspecto central é que as políticas estão sujeitas à interpretação para, então, serem “recriadas” (Mainardes, 2006) pelos professores no currículo praticado e pelos demais profissionais da área de educação, isto é, as políticas são reconfiguradas no contexto da prática. Uma grande parte do que se passa nas escolas em termos de atuação da política é a “configuração” e a “reconfiguração” do trabalho docente (Ball; Maguire; Braun, 2021).

A abordagem do ciclo de políticas foi formulada por Ball e colaboradores (Ball, 1994, 2001; Bowe; Ball; Gold, 1992) e tem sido utilizada em diferentes contextos como referencial teórico-analítico para o estudo de políticas educacionais, permitindo a análise crítica da trajetória de programas e políticas educacionais desde sua formulação inicial até a sua implementação no contexto da prática e seus efeitos. Nesse viés, destaca-se a natureza complexa e controversa da política educacional, enfatizam-se os processos micropolíticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local e indica-se a necessidade de se articularem os processos macro e micro na análise de políticas educacionais (Mainardes, 2006).

Por ser o CNCA uma política em curso, estão a ocorrer movimentações formativas em âmbitos locais, ainda que se considere a unidade da proposta em caráter nacional. Dessa forma, é

uma política educacional que defende o protagonismo dos Estados e Municípios, com fomento à construção de políticas territoriais, com indução, coordenação, assistência técnica e financeira da União. Em virtude do que está proposto no CNCA, os institutos, fundações e empresas, junto às redes de ensino, atuam nas formações dos professores que acontecem nos municípios.

Um dos eixos que compõem o CNCA é o reconhecimento de “boas práticas” como elementos técnicos fundamentais, no contexto do regime de colaboração interfederativo. Nesse contexto, cabe ao MEC a responsabilidade de elaborar diretrizes para identificar, reconhecer, premiar e disseminar práticas pedagógicas e de gestão consideradas exitosas na garantia do direito à alfabetização, desenvolvidas por secretarias municipais, distritais e estaduais de educação (Brasil, 2023b). Nesse sentido, os Seminários de Boas Práticas têm se configurado como espaços de ampla divulgação e de socialização das experiências pedagógicas implementadas nos municípios.

Em vista do exposto, traçou-se como objetivo: compreender as relações entre as reconfigurações das formações continuadas no âmbito do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada e as intervenções didáticas consideradas “boas práticas” voltadas ao fomento à leitura. Assim, problematizou-se: qual prática se destacou nos processos de ensino e aprendizagem relacionados à leitura em Campo Alegre/AL para o Seminário de Boas Práticas do CNCA?

Para além desta introdução, este artigo se organiza em quatro seções. A primeira contextualiza o desenho organizacional do CNCA. A segunda aborda alguns dos aspectos conceituais sobre o processo de alfabetização e a prática pedagógica. A terceira apresenta os procedimentos metodológicos. A quarta discute os movimentos do CNCA nas práticas de leitura desenvolvidas em Campo Alegre/AL e, por fim, são tecidas as considerações finais.

Contextualização do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada – CNCA

O campo teórico da política educacional pode ser compreendido como um movimento horizontal, constituído por um contínuo de decisões. Esse contínuo se transforma progressivamente, desde as instâncias decisórias de um governo estatal até o cotidiano dos professores. As decisões políticas desencadeiam diversas transformações na ação educativa, sendo que algumas implicam e modificam outras de maneira rizomática, com múltiplas possibilidades de entrada para a pesquisa (Tello, 2024). Nesse processo, as mudanças nas políticas e nos contextos educacionais reverberam diretamente nas práticas docentes, que podem ser entendidas como “um microprocesso político” (Mainardes, 2006, p. 59), inserido em um macroprocesso mais amplo que é a própria política educacional.

Na proposição do CNCA são delineadas estratégias utilizadas pelo MEC para sua efetivação, são elas:

- I - fortalecimento do regime de colaboração, com vistas a promover a articulação entre os entes federativos e o seu sistema de ensino na realização das políticas, dos programas e das ações estabelecidas no âmbito do Compromisso;
- II - articulação entre os sistemas de avaliação da aprendizagem da educação básica, para o apoio à tomada de decisões de gestão no âmbito da rede de ensino, da escola e dos processos de ensino e aprendizagem, e disponibilização de instrumentos diversificados de avaliação da aprendizagem dos estudantes;
- III - assistência técnica e financeira para a formação de professores e gestores escolares, para a disponibilização de materiais didáticos suplementares e outros recursos pedagógicos e para a melhoria da infraestrutura escolar (Brasil, 2023a, *online*).

O regime de colaboração adotado no CNCA demonstra o posicionamento assumido no que se refere à governança educacional difundida. Nesta política, tem-se assistência técnica e financeira para a formação de professores e gestores escolares, recursos para materiais didáticos complementares e pedagógicos, bem como apoio para elaboração de políticas territoriais. Além disso, realiza-se o acompanhamento para a avaliação de aprendizagem dos estudantes.

As premissas do CNCA (Brasil, 2023b) são: 1) Visão compartilhada de futuro; 2) Regime de colaboração robusto (entre esferas e inter-esferas), envolvendo confiança pública, transparência, diálogo e cooperação; 3) Protagonismo dos Estados e Municípios com fomento à construção de políticas territoriais, com indução, coordenação e assistência técnica e financeira da União; 4) Mobilização e engajamento da sociedade no que se refere à comunicação, ao acompanhamento e ao controle social; 5) Enfrentamento das desigualdades educacionais (regionais, socioeconômicas, raciais e de gênero); 6) Foco nas necessidades da sala de aula, do professor e do estudante, com políticas sistêmicas, nitidez das demandas e corresponsabilização de agentes-chave da gestão; 7) Contextualização e equidade territorial, apoiando estados e regiões em diferentes contextos, de acordo com suas necessidades.

Os estudos sobre a governança (Ball, 2012; Bevir, 2011; Larner; Le Heron, 2022) enfatizam o desafio de revisitar os limites entre o Estado, o mercado e a sociedade, e de explicar a complexidade de seu funcionamento com seus muitos participantes. Ao se compreender o Estado como constituído em e por meio de redes sociais complexas e dinâmicas, que incluem atores privados como parte da estrutura que gerencia serviços públicos, pode-se começar a entender como a política está sendo feita na prática (Avelar; Ball, 2024), como acontece no contexto de movimento e implementação do CNCA.

A arquitetura do CNCA objetiva convocar, orientar, articular, apoiar e fortalecer o protagonismo dos entes subnacionais (Estados, Distrito Federal e Municípios) na liderança local das políticas de alfabetização/letramento. Assim, o MEC atua como parceiro técnico e financeiro, fomentando e articulando boas escolhas epistemológicas e conceituais, em vista de aumentar e fortalecer a capacidade de formulação e implementação dos entes e contribuindo para financiar o trabalho de formação liderado nos sistemas de ensino, conforme indicado nas orientações para a formulação e implementação das estratégias de formação continuada (Brasil, 2024a).

Também cabe ao MEC promover a articulação necessária de cada Estado com seus municípios, favorecendo o desenho colaborativo e a implementação compartilhada das políticas de formação dos territórios estaduais. A perspectiva da articulação entre o Estado e os Municípios está comprometida com o reconhecimento de que as crianças que vivem no território do Estado são sujeitos de um direito (o direito humano à alfabetização) que deve ser garantido de forma diligente pelo poder público, independentemente de qual seja a rede detentora de sua matrícula (Brasil, 2024a).

Nas orientações sobre o desenho da governança e o funcionamento do Comitê Estratégico Estadual do CNCA, está disposto que o fortalecimento da gestão e da governança da política de alfabetização do território com a definição de expectativas de atuação dos sujeitos permitirá o apoio e a coordenação de todas as ações, bem como efetivará a comunicação, a articulação e o engajamento de todos os envolvidos (Brasil, 2024b). Estas orientações implicam na movimentação da política, na formação dos professores e na participação de outros atores sociais no CNCA.

Tendo em vista as estratégias de formação e acompanhamento, o MEC orienta que os entes subnacionais necessitam assegurar momentos de disseminação e compartilhamento das aprendizagens e dos resultados do processo formativo. Para garanti-los, deve ser prevista a

realização de ao menos um seminário municipal e/ou regional de formação. Nesta ocasião, os profissionais em formação e seus formadores serão responsáveis por organizar e realizar painéis, grupos de discussão, oficinas, debates e/ou conferências com os principais temas discutidos durante as formações e com a apresentação das principais aprendizagens consolidadas. Esse é o momento-chave de acúmulo da rede/sistema de ensino em torno do desenvolvimento institucional. As redes envolvidas podem, nessas oportunidades, ampliar o alcance da formação para outros públicos e estimular as trocas entre diferentes grupos de formação (Brasil, 2024a).

No que se refere ao reconhecimento e à disseminação de boas práticas, compete aos Estados identificar, premiar e divulgar práticas pedagógicas e de gestão voltadas à garantia do direito à alfabetização, desenvolvidas por secretarias municipais de educação e por escolas. Aos municípios, por sua vez, cabe reconhecer, premiar e divulgar práticas exitosas promovidas por escolas e por professores (Brasil, 2023b). O reconhecimento dessas boas práticas valoriza gestores e profissionais comprometidos com a implementação de políticas públicas em seus territórios, contribuindo para o fortalecimento da alfabetização e para a redução das desigualdades educacionais.

Macêdo (2011, p. 28) enfatiza que “[...] o entrelaçamento entre práticas pedagógicas e políticas públicas exige uma visão ampla sobre a função social da educação na sociedade”. Assim, a formação docente deve ser vista como a contínua reconstrução da identidade pessoal e profissional dos professores. É necessário que este processo esteja vinculado à concepção e à análise dos contextos sociais e culturais, construindo um conjunto de valores, saberes e atitudes encontrados nas experiências e vivências dos docentes, as quais acarretam significados ao fazer educativo (Costa; Montenegro, 2011) e (re)significam as orientações dos discursos formativos.

Reconfigurações das políticas no contexto da prática

Posto que o CNCA está em fase de implementação, destaca-se que a política é o horizonte, algo de longo alcance, que tem uma amplitude e direcionamentos. As pesquisas, como as de Ball (2001), Mainardes (2006) e Lopes (2004), contemplam diferentes dimensões do objeto da política educacional: a análise do processo de formulação de políticas; o discurso da política; os processos de implementação, tradução e interpretação da política ou programa no contexto da prática; avaliação de políticas, que pode abranger os resultados e consequências (Mainardes, 2018).

As reconfigurações das políticas educacionais, bem como a forma como são interpretadas e traduzidas na prática, estão diretamente relacionadas ao contexto local em que se desenvolvem e se concretizam. Esse processo envolve as formações docentes, os saberes construídos ao longo da trajetória profissional dos professores e os saberes-fazeres mobilizados no cotidiano escolar. Conforme enfatizado por Santos (2022, p. 57), “[...] a recontextualização, para além da política proposta e em processo de implementação, considera o contexto no qual os sujeitos se inserem, as ideologias que os constituem e os saberes-fazeres construídos na prática pedagógica”. Nessa direção, “[...] o currículo tem essa relação, compondo uma tênue linha entre os discursos pedagógicos oficiais e os discursos pedagógicos de recontextualização” (Santos; Santos, 2024, p. 4).

Bernstein (1996) define a recontextualização em dois campos distintos: o campo recontextualizador oficial e o campo da recontextualização pedagógica. O primeiro campo está relacionado à produção, distribuição, reprodução e mudanças de identidades pedagógicas. Já o segundo, constitui-se pelas universidades, periódicos da área de educação, entre outros. Ao objetivar compreender a produção, reprodução e transformação de formas de consciência e de prática, faz-se necessário entender a base social de uma dada distribuição de poder e os princípios

de controle que, de forma preferencial, posicionam, reposicionam e opositoriam formas de consciência e prática.

A recontextualização das políticas, por meio de processos híbridos que envolvem textos e definições curriculares, desenvolve-se a partir de princípios que impõem certos constrangimentos e limitam as possibilidades de interpretação. No entanto, esses mesmos processos podem engendrar espaços de resistência, os quais tendem a se ampliar na medida em que as definições políticas assumam intencionalmente esse propósito. Nas propostas apresentadas pelos documentos oficiais, os sentidos atribuídos à prática docente estão claramente evidenciados. No cotidiano das escolas, as marcas desses discursos institucionais também se fazem presentes (Lopes, 2004); contudo, podem ser resignificadas. Embora os discursos oficiais permeiem as formações e os saberes-fazeres docentes, suas traduções nas práticas pedagógicas podem assumir diferentes configurações, a depender dos contextos e das mediações realizadas pelos sujeitos envolvidos.

As práticas de formação que tomam como referência as dimensões coletivas contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção dos seus saberes. Dessa forma, a formação pode estimular o desenvolvimento profissional, no quadro de uma autonomia contextualizada da profissão docente. É fundamental a valorização da preparação de professores reflexivos que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas. É preciso investir positivamente nos saberes de que o professor é portador, trabalhando-os de um ponto de vista teórico e conceitual (Nóvoa, 1992). Para Chartier (2010), os professores necessitam de saberes científicos e não param de introduzir em sua cultura profissional categorias de análise que esclarecem suas práticas e modificam seus pontos de vista sobre as aprendizagens das crianças.

Os saberes-fazeres docentes são o conjunto das habilidades e conhecimentos construídos na formação inicial e continuada e na prática pedagógica, isto é, nas relações dialógicas/ideológicas que se tecem no ato educativo formal e informal, tendo em vista que, enquanto sujeitos sociais e ideológicos, os professores encontram-se no emaranhado de forças centrífugas e centrípetas que lhes constituem, no contínuo processo de ser e vir a ser (Santos, 2022). Diante disso, considera-se que saberes-fazeres docentes estão sendo construídos/tecidos no contexto da prática a partir da formação no CNCA e, conseqüentemente, dos seus atravessamentos no ser professor/educador em face do trabalho com a leitura e a escrita no ciclo de alfabetização.

O processo de alfabetização e os diálogos com as práticas pedagógicas que se atrelam aos contextos sociais

Para Mortatti (2010), a alfabetização escolar – entendida como processo de ensino e aprendizagem da leitura e escrita em língua materna – é um processo complexo e multifacetado que envolve ações especificamente humanas; sendo assim, envolve políticas, caracterizando-se como dever do Estado e direito constitucional do cidadão. Em sociedades letradas contemporâneas, essa relação entre as ações dos sujeitos e as políticas públicas perfaz a necessidade de inserção dos não alfabetizados no mundo público da cultura escrita e nas instâncias públicas de uso da linguagem, quando demanda a formulação de diversos meios e modos para implementar ações, visando concretizar essa inclusão, a serviço de determinadas urgências políticas, sociais e educacionais.

Em sua dimensão pedagógica, a aprendizagem inicial da língua escrita, embora entendida e tratada como fenômeno multifacetado, deve ser desenvolvida em sua inteireza, porque essa é a natureza real dos atos de ler e escrever, em que a complexa interação entre as práticas sociais da

língua escrita e aquele que lê ou escreve pressupõe o exercício simultâneo de muitas e diferenciadas competências. É o que se tem denominado alfalettrar (Soares, 2018, 2021).

A leitura é vista como um ato de relacionar um discurso (texto) com outros discursos anteriores e posteriores a ele, como possibilidades infinitas de réplica, gerando novos discursos/textos. O discurso/texto é compreendido como um conjunto de sentidos e apreciações de valor atribuídos às pessoas e aos elementos do mundo, os quais estão diretamente relacionados ao lugar social do autor e do leitor, bem como à situação de interação entre eles – como as finalidades da leitura e da produção textual, e a esfera social de comunicação em que ocorre o ato de leitura. Nessa perspectiva, as capacidades discursivas e linguísticas desempenham um papel central no processo de construção de sentidos (Rojo, 2004).

Destaca-se que novos tipos de ambiente escolar e de *designers* de aprendizagem de leitura e de escrita, que se pretendem catalisadores para a próxima geração de estudantes, estão emergindo. Os currículos desses novos ambientes escolares encorajam estudantes a se tornarem sujeitos ativos e intencionalmente engajados em seus processos de aprendizagem, ao inseri-los em desafios intelectuais e práticos (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020).

É fundamental refletir que, no contexto dos problemas educacionais, a constatação de concepções e práticas pedagógicas focadas apenas na alfabetização parece insuficiente se não for incorporada por reflexões sobre os desafios do ler e do escrever no mundo de hoje. Assim sendo, é preciso ajustar as práticas pedagógicas à realidade da sociedade tecnológica e globalizada (Colello, 2021).

Neste viés, Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020) conceituam os letramentos críticos e discorrem que estes envolvem os estudantes como atores sociais. O objetivo dos letramentos críticos é contribuir para que os estudantes compreendam como os sentidos são construídos no mundo pelos valores e ações das pessoas. Nesse entendimento, os conhecimentos oriundos do mundo da vida cotidiana que os estudantes trazem para o ambiente escolar constituem-se como pano de fundo fundamental para a construção de suas aprendizagens.

As aprendizagens ocorrem entre os múltiplos ensinamentos inevitavelmente presentes na vida das pessoas, os quais competem com o ensino escolar ou o potencializam (Franco, 2012). A alfabetização se coloca além de um conteúdo a ser ensinado, é progressivo e infundável acesso a um universo de conhecimentos cujas relações e interdependências pressupõem a profusão de frentes cognitivas, impactando assim o indivíduo nas dimensões política e social. A alfabetização não se limita a um estoque de saberes e de habilidades, mas configura-se como forma de ser e estar no mundo (Colello, 2021). Nessa perspectiva, no lugar de um estudante que recebe aos poucos uma linguagem inteiramente fabricada por outros, surge um estudante que reconstrói por si mesmo a linguagem, tomando seletivamente a informação que lhe provê o meio (Ferreiro; Teberosky, 1999). Essa aprendizagem promovida pelo meio não deixa de ser intencionalmente direcionada e sistematicamente ensinada pelos professores.

Tendo em vista esses apontamentos, considera-se que o processo pedagógico não existe sozinho, mas em função de um estudante que, de acordo com o contexto cultural, está envolvido em práticas de leitura, vivência e valoriza a escrita de diferentes formas e tem oportunidades diversificadas de compreender o funcionamento do Sistema de Escrita Alfabética. A pluralidade e a complexidade dos caminhos para ensinar a língua escrita justificam o desafio dos professores alfabetizadores de criar momentos em sala de aula, mediar situações, aproximando-se de contextos reais do uso da língua e, ao mesmo tempo, valendo-se de planejamento, intencionalidade e sistematização da intervenção pedagógica, de modo a favorecer o processo de efetiva

aprendizagem. Portanto, a alfabetização, em seu sentido mais amplo, ocorre por meio da reconfiguração dos modos de interagir e de posicionar-se no mundo, na medida em que insere o sujeito na corrente comunicativa do universo letrado (Colello, 2021).

O alfabetizar letrando merece ser visto como um projeto pedagógico e político de longo prazo na sociedade democrática: antes, durante e depois da escolaridade (Colello, 2021). Em virtude disso, é necessário considerar a amplitude, a diversidade e a complexidade que envolvem a alfabetização, em sua dimensão pedagógica e com suas múltiplas facetas, conforme apontado por Soares (2018), e nas suas significações nos contextos sociais.

Procedimentos Metodológicos

A investigação qualitativa busca compreender o significado das vidas das pessoas em suas condições reais de existência. Os participantes assumem seus papéis cotidianos e expressam-se por meio de diários, registros periódicos, textos, entre outros. A pesquisa qualitativa valoriza as visões e perspectivas dos participantes, cuja captação pode constituir um objetivo central do estudo (Yin, 2016). Considerando o contexto local e os métodos de coleta de dados empregados, esta pesquisa classifica-se como qualitativa. Nesse sentido, investigaram-se as compreensões das participantes acerca das intervenções didáticas voltadas ao fomento da leitura, desenvolvidas no município onde atuam e vinculadas ao CNCA.

Seguiu-se o viés de uma pesquisa narrativa, na qual as narrativas circulam por meio de textos orais, escritos e visuais (Oliveira; Paiva, 2008). A pesquisa narrativa consiste em uma atividade orientada à compreensão do mundo, ao desejo de revelar o que está oculto, relacionando-se ao ato de indagar e questionar aquilo que é dado como natural (Thesing; Costas, 2017). A análise dessas narrativas caracteriza-se tanto pela atenção cuidadosa à interpretação do pesquisador quanto pela valorização da voz dos participantes (Rabelo, 2011). Esses pressupostos teórico-metodológicos fundamentaram a coleta e a análise dos dados.

Os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram um questionário elaborado no *Google Forms* e uma entrevista narrativa. Esta última, enquanto ferramenta não estruturada, visa à investigação aprofundada de aspectos específicos, a partir dos quais emergem histórias de vida dos entrevistados, permeadas por entrecruzamentos de contextos situacionais (Jovchelovich; Bauer, 2002).

No que se refere ao questionário *online*, Faleiros *et al.* (2016) enfatizam que com o acesso crescente à internet em todo o mundo, as pesquisas com o uso do ambiente virtual mostram-se como uma tendência para a coleta de dados. Dessa maneira, a utilização da internet, como recurso auxiliar de troca e disseminação de informações, possibilita a melhoria e a agilidade do processo de pesquisa, além de permitir ao pesquisador o contato preciso com os participantes do estudo.

As seguintes questões compuseram o questionário: (a) Relate um pouco sobre sua formação; (b) Em qual município você atua? (c) Como se realizou a seleção para o Seminário de Boas Práticas? (d) Quais são as relações das boas práticas com as formações desenvolvidas no âmbito do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada? (e) Descreva a prática desenvolvida e selecionada para ser apresentada no Seminário de Boas Práticas.

O questionário foi aplicado a uma coordenadora de uma escola municipal, localizada em Campo Alegre – Alagoas. A participante tem formação em pedagogia e pós-graduação em alfabetização e letramento. O foco da coleta de dados residiu no projeto desenvolvido no transcórrer

de 2023 e selecionado para o Seminário de Boas Práticas no âmbito das ações do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada.

Foi realizada uma entrevista narrativa com uma professora do 2º ano do Ensino Fundamental, que também atua como formadora na Secretaria Municipal de Educação de Campo Alegre/AL. Ela concluiu o curso de Pedagogia em 2005 e, posteriormente, realizou uma especialização. Com a autorização da participante, a entrevista foi gravada e, em seguida, transcrita para possibilitar a análise dos dados deste estudo.

As perguntas que nortearam a entrevista narrativa foram: (a) Relate um pouco sobre a sua formação; (b) Como foi o início do projeto selecionado para o Seminário de Boas Práticas? (c) Como você percebe que as formações que ocorrem no município repercutem na prática dos professores? A partir destas questões, a professora também destacou outros projetos que têm acontecido em outras escolas do município, assim como discorreu sobre como ocorre o processo de planejamento de ações conjuntas dos professores e sobre os avanços nas aprendizagens dos estudantes.

Visando manter o anonimato e preservar as questões éticas da pesquisa, optou-se por identificar os participantes como: Coordenadora e Professora. Para a realização desta pesquisa, utilizou-se a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Alagoas - UFAL, aprovada pelo Parecer Consubstanciado nº 7.415.358.

Na próxima seção, apresentam-se a discussão e análise dos dados. A análise de dados inicia-se com uma breve contextualização e está organizada em duas subseções: (a) Práticas desenvolvidas em Campo Alegre/AL e suas relações com as formações desenvolvidas no âmbito do CNCA; e (b) Diálogos sobre o projeto “Oi, posso ler?” e suas significações como prática de leitura.

Os movimentos do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada nas práticas de leitura desenvolvidas em Campo Alegre/AL

As orientações formativas do CNCA reverberam nos contextos práticos dos municípios que aderiram à política voluntariamente, por meio de termo acessível no Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle do Ministério da Educação (Simec), tendo em vista que é necessário seguir o que é indicado no CNCA. O panorama² do CNCA – Alagoas, disponível no site do MEC, mostra que 100% dos municípios aderiram à política. A formação voltada à etapa do Ensino Fundamental alcançou 7.156 professores.

As formações do CNCA em Campo Alegre/AL ocorrem uma vez por mês. Tem um(a) formador(a) para cada ano do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano). As formações estão alinhadas à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017) e às habilidades propostas nas avaliações do CNCA. No CNCA (Brasil, 2025), segue-se a Matriz de Referência do Saeb para avaliação somativa do Ensino Fundamental, avaliando as habilidades desenvolvidas nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental.

No que tange às práticas desenvolvidas, no contexto pesquisado, elas estão alicerçadas nas orientações do CNCA, nas traduções que essa política recebeu das participantes da pesquisa e nos saberes-fazer dos professores alfabetizadores que participaram do projeto. Conforme afirma Mainardes (2007), o discurso pedagógico é constituído por meio de um processo de seleção e recontextualização de um discurso primário. Assim, a política é constantemente reconstruída e recriada em função do contexto em que se insere (Avelar, 2016). Torna-se, portanto, relevante

² Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/centrais-de-conteudo/infograficos/panorama-compromisso-nacional-crianca-alfabetizada/panorama-crianca-al.png>.

“seguir a política” (Ball, 2017), ou seja, buscar compreensões acerca de como o CNCA tem se mobilizado e repercutido em processos formativos, ultrapassando o que está apenas subjacente ao discurso oficial e às ações derivadas dessa política no contexto de um município alagoano.

De acordo com o que está descrito no site da Associação dos Municípios Alagoanos (2025), Campo Alegre/AL recebeu o Selo Ouro do CNCA. É salientado que a pontuação obtida é resultado de ações estruturantes, como formação continuada de professores, distribuição de materiais didáticos, investimentos em infraestrutura e monitoramento constante da progressão da alfabetização.

O Selo Nacional Compromisso com a Alfabetização constitui um reconhecimento dos esforços e das iniciativas exitosas das Secretarias de Educação na formulação e implementação de políticas, programas e estratégias voltados à garantia do direito à alfabetização das crianças. A iniciativa foi instituída por meio do Decreto n.º 12.191, de 20 de setembro de 2024. Em sua primeira edição, foram agraciados com o Selo Ouro – a mais alta distinção da premiação – 2.592 municípios e 13 estados. Além desses, nove estados e 1.062 municípios receberam o Selo Prata, enquanto três estados e 533 municípios foram contemplados com o Selo Bronze (Brasil, 2024d).

A iniciativa do Ministério da Educação visa reconhecer o trabalho das Secretarias de Educação na alfabetização das crianças brasileiras, celebrando os avanços alcançados ao longo do ano. Participam as Secretarias Estaduais, Municipais e Distrital de Educação que aderiram ao CNCA (Brasil, 2024c).

Após esta breve contextualização, destaca-se que uma das práticas desenvolvidas (Projeto: Oi, posso ler?) em Campo Alegre/AL foi selecionada para o Seminário de Boas Práticas do CNCA. O referido Seminário visa o compartilhamento de iniciativas escolares no que se refere à alfabetização. O objetivo é difundir estratégias para garantir que todas as crianças brasileiras sejam alfabetizadas até o final do 2º ano do Ensino Fundamental. No eixo voltado ao reconhecimento de boas práticas (Brasil, 2023b), no que diz respeito aos municípios, estabelece-se o objetivo de reconhecer, premiar e disseminar práticas pedagógicas e de gestão no âmbito da garantia do direito à alfabetização, desenvolvidas por escolas e por professores.

Práticas desenvolvidas em Campo Alegre/AL e suas relações com as formações desenvolvidas no âmbito do CNCA

As práticas pedagógicas desenvolvidas em contextos locais estão relacionadas com a formação inicial e continuada dos professores. Para Chartier (2010), as teorias não podem agir diretamente; elas devem ser interpretadas por instâncias de três tipos: as instruções oficiais (currículos, regulamentos), os recursos didáticos e os professores. Nesses três espaços de ação, as comissões, a produção de novos recursos didáticos e a formação de professores e os pesquisadores se encontram implicados.

Quando indagada sobre quais as relações das “boas práticas” com as formações desenvolvidas no âmbito do CNCA, a Coordenadora enunciou que *“através das formações procuramos relacionar a nossa prática com as teorias apresentadas”* (Coordenadora). Tardif (2000) aponta que o saber-fazer docente está cercado por diferentes sujeitos que também fazem parte dessa ação, contemplados pelas trocas de experiências com outros professores, leituras de textos, cursos e programas que fazem parte.

Na continuidade discursiva, a Coordenadora afirmou:

Vale salientar que os momentos formativos são relevantes quando não saímos de lá com 'mais demandas' e burocracias. São relevantes quando nos instigam a ser melhores profissionais, quando encontramos soluções para os problemas e desafios que enfrentamos na sala de aula. Ser professor nos dias atuais, não tem sido uma missão fácil, são muitas situações adversas para lidar e em meio a tudo isso, a valiosa tarefa que é alfabetizar. Por isso, as formações e os formadores precisam assumir a postura de parceiros dos professores e não cobradores.

Apesar das relações teóricas e práticas que têm sido desenvolvidas, percebe-se, a partir da enunciação da Coordenadora, um cenário de demandas, exigências e burocracias. Ball *et al.* (2013) afirmam que com a implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Brasil, 1996), inicia-se um processo de descentralização, que traz consigo novas formas de governança: ao mesmo tempo em que estados e municípios tornam-se responsáveis pela administração e oferta da educação, nos diferentes níveis, as escolas, como unidades, são chamadas a se tornarem mais autônomas em seu funcionamento. Contudo, a União manteve a avaliação como sua responsabilidade, assim como a produção de relatórios sobre a oferta da educação, ambos servindo como tecnologias de controle e recentralização.

Considerando a declaração da Coordenadora sobre as cobranças, observa-se que os mecanismos de controle se (re)contextualizam na disseminação e no reforço de uma lógica de performatividade, evidenciando a adoção da governança educacional e os ideais do neoliberalismo. Além da ênfase na performatividade, destaca-se a cultura do *accountability*, que está presente nas orientações sobre a estrutura e o funcionamento do Comitê Estratégico Estadual do CNCA (Brasil, 2024b). Conforme apontam Ball *et al.* (2013, p. 13), “[...] uma gestão performática (baseada no desempenho) e sistemas de prestação de contas e responsabilização (*accountability*) têm colonizado os sistemas educacionais em todo o mundo”.

A performatividade constitui uma das principais forças impulsionadoras das reformas educacionais contemporâneas, modificando substancialmente a estrutura do cotidiano escolar e das práticas de ensino. Trata-se, ainda, de um novo modo de regulação estatal (Ball, 2003). A ênfase na competição e no desempenho tem transformado não apenas o que os professores fazem, mas também como se percebem em sua atuação profissional. Alinhados cada vez mais à lógica, aos valores e à ética do imperativo econômico, os docentes passam a ser regulados por definições constantes de metas, sistemas de avaliação e comparações de desempenho. Tais mecanismos funcionam como tecnologias de regulação que produzem novas posições de sujeito, gerando, assim, novos papéis e subjetividades no interior da cultura da performatividade (Ball *et al.*, 2013). Esse cenário repercute em um conjunto de determinações que afetam diretamente a autonomia, a identidade e o trabalho docente.

Como enfatizam Avelar e Ball (2024, p. 26), “[...] esses novos espaços de governança reflexivos, autorreguladores e horizontais são uma nova formação histórica que tem repercussões para os objetos e para os domínios abordados”. Desse modo, segue-se uma perspectiva de mercantilização da educação, trazendo como imbricações os diversos interesses e influências de setores privados.

Diálogos sobre o projeto “Oi, posso ler?” e suas significações como prática de leitura

Nos contextos escolares, é de fundamental importância o desenvolvimento de um trabalho voltado à alfabetização que vá além dos muros da escola e que promova uma interseção com o contexto social, oportunizando um processo de alfabetização articulado ao letramento. Mendes, Siqueira e Oliveira (2023) destacam que, partindo do contexto da mudança social e educacional, é

necessário que seja feita uma relação no que se refere à importância da aprendizagem da língua como instrumento de comunicação social, visto que a aquisição da linguagem oral e escrita é uma das maneiras de desenvolvimento do sujeito.

Nessa perspectiva, as práticas pedagógicas precisam ser pensadas de modo a valorizar os enunciados dos sujeitos que estão no contexto escolar. Conforme Volóchinov (2021), os enunciados são um momento de comunicação discursiva ininterrupta (cotidiana, literária, científica, política). Essa comunicação é apenas uma fração da constituição ininterrupta e multilateral de uma coletividade social.

Quando perguntada sobre como foi feita a seleção para o Seminário de Boas Práticas, a Coordenadora afirmou que o município selecionou uma das escolas para participar do Seminário. Com base na contextualização da proposta, selecionou-se uma das escolas que tinham proporcionado ações de leitura para além dos muros da escola.

A Professora enunciou como se deu a ação selecionada e sobre o início do projeto “Oi, posso ler?”.

Em 2023, quando nós realizamos a primeira avaliação de fluência aqui na rede, nas turmas de segundos anos, nós fomos muito mal no primeiro resultado. A minha preocupação surgiu, como formadora das turmas de segundos anos, porque começava uma discussão muito grande sobre a questão de desenvolver a fluência nas crianças de segundos anos. Até então a gente não tinha esse trabalho na rede. Eu pensei e falei com a coordenadora dos anos iniciais se eu podia elaborar um projeto para ser desenvolvido nas turmas de segundos anos. O primeiro projeto que nasceu foi o projeto dentro da rede, o dia D de fluência. Porque eu queria que as professoras realizassem um trabalho diferenciado dentro das turmas, um trabalho mais dinâmico, para desenvolver a leitura e que esse trabalho fosse além da sala. Não ficasse só ali restrito, como aquela leitura realizada todos os dias, para não ficar monótono. [Mas] procurar desenvolver na leitura das crianças essa fluência. Esse foi o nosso primeiro trabalho dentro da rede com o objetivo de desenvolver a fluência dos alunos. Eu elaborei um projeto e a cada 15 dias, em todas as escolas, nas turmas de segundos anos, era realizado esse trabalho diferenciado. As professoras abraçaram a ideia, as coordenadoras também. Eu estava tendo o apoio da SEMED com relação a isso. Quando foi em 2024, a coordenadora da rede criou esse projeto [Oi, posso ler?]. O dia D de fluência é um projeto macro e esses outros projetos que as escolas realizam são ramificações desse projeto macro.

A partir da narrativa da Professora, observa-se que o ponto de partida do projeto macro esteve relacionado a questões de avaliações e resultados. A avaliação de fluência leitora é proposta por meio da Plataforma Digital de Avaliação Periódicas do CNCA e é uma prática recorrente no contexto de Campo Alegre/AL. Destaca-se a pertinência de pensar em um projeto que envolva momentos que vão além do ambiente da sala de aula. Contudo, pontua-se que, conforme enfatizado por Rojo (2004, p. 2), “[...] ler envolve diversos procedimentos e capacidades (perceptuais, práticas, cognitivas, afetivas, sociais, discursivas, linguísticas), todas dependentes da situação e das finalidades de leitura, algumas delas denominadas, em algumas teorias de leitura, estratégias (cognitivas, metacognitivas)”.

Nessa perspectiva, a escola e a educação básica, em todas as suas etapas, configuram-se como espaços sociais de ensino e aprendizagem do conhecimento acumulado historicamente pela humanidade – informações, normas, modelos, referências –, mas também, e sobretudo, como espaços de formação do sujeito social, de construção da ética e da moral, e de circulação das ideologias. Falar na formação do leitor cidadão é, portanto, considerar todas essas dimensões; é reconhecer que o ato de ler envolve não apenas decodificar palavras, mas permitir aos estudantes

o desenvolvimento da confiança em suas próprias capacidades e na possibilidade de exercer plenamente a compreensão (Rojo, 2004).

No campo teórico da fluência leitora, destaca-se a ênfase na capacidade de decodificação textual como um portal fundamental para o acesso à leitura. No entanto, essa habilidade, embora importante, está longe de abarcar toda a complexidade do ato de ler. Ao longo das pesquisas, têm sido desveladas outras capacidades igualmente relevantes: a ativação, o reconhecimento e o resgate de conhecimentos prévios; habilidades lógicas; e competências de interação social, entre outras (Rojo, 2004).

A leitura passa, primeiro, a ser enfocada não apenas como um ato de decodificação, de transposição de um código (escrito) a outro (oral), mas como um ato de cognição, de compreensão, que envolve conhecimento de mundo, conhecimento de práticas sociais e conhecimentos linguísticos muito além dos fonemas. As práticas de letramento e de leitura escolar, em todas as disciplinas da educação básica, deveriam ser diversificadas e alargadas, de maneira a preparar nossos jovens para uma leitura cidadã, inclusive na escola (Rojo, 2004). Dessa forma, é fundamental que estes embasamentos teóricos e práticos sejam mobilizados nos planejamentos e intervenções pedagógicas voltados à leitura.

Sobre o projeto “Oi, posso ler?”, a Coordenadora enfatizou que: *“Saímos às ruas da cidade com as crianças e elas faziam a pergunta para as pessoas ‘oi, posso ler?’. [As pessoas] prontamente respondiam: ‘Sim’. A partir daí as crianças escolhiam textos que eram lidos para as pessoas. Cada leitura era finalizada com muitos aplausos”*.

Depreende-se que a prática desenvolvida foi relevante para a formação dos estudantes, pois oportuniza que os mesmos estejam inseridos na cultura escrita. Observa-se a relação entre escola, professores, estudantes e comunidade neste projeto em prol da vivência de práticas de leitura. Além disso, oportunizou-se o apreço e desenvolvimento da leitura, e experiências com o uso da linguagem por meio das interações sociais.

Segundo a Professora, outros projetos estão sendo desenvolvidos em Campo Alegre/AL. Em suas palavras: *“nas outras escolas também há outros projetos bastante significativos. Campo Alegre está sendo referência hoje no estado. Tem uma professora mesmo do primeiro ano que tem um projeto lindo sobre podcast”* (Professora). Como resultado das propostas desenvolvidas no referido município, a Professora observa um avanço na aprendizagem dos estudantes:

Tínhamos um grupo grande de alunos que iam para o terceiro ano ainda no nível silábico sem valor sonoro. Hoje, ainda tem alunos no pré-silábico. De 2023 para cá, a gente está ouvindo dos próprios professores [sobre] como a nossa criança está chegando melhor no ano seguinte. Foi a primeira notícia que nós tivemos na primeira reunião pedagógica da SEMED. Nós recebemos essa boa notícia dos professores que ficaram com as turmas de terceiros anos. Foram só elogios. Todos os alunos já chegaram lendo. Mesmo que não fosse uma leitura ainda fluente, mas aquela leitura silabando. Isso foi muito gratificante para nós.

A fala representativa da Professora demonstra alguns dos avanços observados na aprendizagem dos estudantes. Sua compreensão parte da teoria da psicogênese da língua escrita. Nesta teoria, Ferreiro e Teberosky (1999) indicam que os estudantes geralmente vivenciam fases na apropriação da escrita alfabética. Quando os estudantes vão construindo conhecimentos sobre a notação escrita, eles vão avançando em suas hipóteses. Assim, ocorrem os seguintes estágios de escritas: pré-silábica, silábica, silábico-alfabética e alfabética.

A Coordenadora, por sua vez, destacou o objetivo do projeto “Oi, posso ler?” nos seguintes termos: *“nosso objetivo era incentivar o hábito da leitura, relacionar a habilidade de leitura com uma situação social e, por fim, propiciar a formação de leitores fluentes”*.

Para formar leitores, é fundamental assegurar tempo pedagógico destinado à leitura de textos literários – como momentos de leitura de deleite –, bem como à leitura de diversos gêneros textuais presentes em jornais, revistas e outros suportes. Além disso, é essencial promover situações em que os estudantes possam interagir com outras pessoas por meio da leitura (Silva, 2005). Cabe à escola criar oportunidades que favoreçam o reconhecimento e a apropriação dos gêneros textuais pelos estudantes, de modo que sejam capazes de produzi-los e utilizá-los adequadamente em diferentes contextos comunicativos do cotidiano (Leal; Guimarães; Silva, 2002). Os gêneros textuais, nesse sentido, configuram-se como instrumentos culturais que mediam as interações sociais (Schneuwly; Dolz, 2004).

Conforme destaca Santos (2019), a leitura e a escrita devem estar a serviço da constituição do sujeito social – aquele que vive a cidadania, a promove, se educa e educa o outro. O ensino escolar precisa, como propõe Franco (2012), tornar-se uma prática que se move *fora-dentro-fora* da escola-vida, ou seja, que articula os saberes escolares com as experiências concretas dos sujeitos. A leveza das práticas pedagógicas, nesse contexto, permite a incorporação de adaptações e renovações decorrentes das transformações que emergem nas múltiplas mediações entre o mundo e a vida cotidiana.

Os aprendizes contemporâneos, de fato, trabalham em pares ou grupos em projetos de construção colaborativa do conhecimento, em que a autoria é partilhada e se constrói de forma coletiva. Esse processo se estende para além dos limites da sala de aula, promovendo aprendizagens em ambientes diversos (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020). Foi o que se observou no projeto “Oi, posso ler?”, que oportunizou novos espaços e experiências de leitura para além dos muros da escola, ampliando o acesso e o engajamento dos estudantes com o universo letrado.

Considerações Finais

Este trabalho objetivou compreender as relações entre as reconfigurações das formações continuadas no âmbito do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada e as intervenções didáticas consideradas “boas práticas” voltadas ao fomento à leitura. Assim, problematizou-se: qual prática se destacou nos processos de ensino e aprendizagem relacionados à leitura em Campo Alegre/AL para o Seminário de Boas Práticas do CNCA?

A investigação indicou que, através das formações do CNCA, a Escola Municipal de Campo Alegre, *lócus* desta pesquisa, procura relacionar a prática com as teorias apresentadas. Desse modo, os fazeres dos professores se articulam com aspectos teóricos discutidos durante os encontros de formação, possibilitando novos saberes e estratégias pedagógicas que estejam articulados com as propostas formativas, a exemplo do projeto “Oi, posso ler?” desenvolvido no âmbito das ações do CNCA.

A prática desenvolvida e apresentada no Seminário de Boas Práticas demonstrou-se relevante para a formação dos estudantes enquanto leitores. Além disso, configurou-se como uma experiência significativa para o fortalecimento das relações entre escola, professores, estudantes, famílias e comunidade, promovendo um processo formativo que transcende os muros da escola, adquire novas significações e proporciona aos estudantes vivências sólidas com a leitura. No entanto, ressalta-se a importância de uma compreensão mais aprofundada sobre o ato de ler, que vá além da dimensão da fluência, incorporando aspectos críticos, sociais e culturais da leitura.

A investigação evidenciou que, embora o CNCA traga contribuições teóricas relevantes, o processo formativo vivenciado nos municípios é atravessado por burocracias, demandas e

cobranças que revelam uma cultura de performatividade e *accountability*, intrínseca às formações. Esses elementos, muitas vezes subjacentes ao discurso oficial da política, expressam a perspectiva de governança adotada. A orientação ideológica do CNCA influencia diretamente o eixo da formação e repercute também nos demais eixos, afetando os processos formativos nos contextos locais. Dessa forma, evidencia-se a necessidade e a pertinência da continuidade de pesquisas que investiguem os desdobramentos e os impactos do CNCA em outros municípios, a fim de aprofundar a compreensão sobre como essa política é reconfigurada nos territórios.

Referências

- Associação dos Municípios Alagoanos. Prefeita Pauline Pereira recebe o Selo Ouro do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada em Brasília. *AMA*, 10 fev. 2025. Disponível em: <https://ama-al.com.br/prefeita-pauline-pereira-recebe-o-selo-ouro-do-compromisso-nacional-crianca-alfabetizada-em-brasilia/>. Acesso em: 20 abr. 2025.
- Avelar, M. Entrevista com Stephen J. Ball: uma análise de sua contribuição para a pesquisa em política educacional. *Archivos de Políticas Educativas*, v. 24, n. 24, p. 1-18, 2016. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/296631339_Entrevista_com_Stephen_J_Ball_Uma_Analise_de_sua_Contribuicao_para_a_Pesquisa_em_Politica_Educacional. Acesso em: 10 mar. 2025.
- Avelar, M.; Ball, S. Etnografia de Rede: mudanças de perspectiva, abordagens e métodos para analisar a nova governança educacional. In: Ball, S.; Mainardes, J. (org.). *Pesquisa em políticas educacionais: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez, 2024. p. 19-45.
- Ball, S. Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. *Currículo sem Fronteiras*, v. 1, n. 2, p. 99-116, 2001. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol1iss2articles/ball.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2025.
- Ball, S. J. *Education Reform: A Critical and Post-Structural approach*. Buckingham: Open University Press, 1994.
- Ball, S. J. et al. A constituição da subjetividade docente no Brasil: um contexto global. *Revista Educação em Questão*, v. 46, n. 32, p. 9-36, 2013. Doi: <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2013v46n32ID5114>.
- Ball, S. J. *Global Education Inc.: new policy networks and the neoliberal imaginary*. Abingdon: Routledge, 2012.
- Ball, S. J. Laboring to relate: neoliberalismo, empodied policy, and network dynamics. *Peabody Journal of Education*, v. 92, n. 1, p. 29-41, 2017.
- Ball, S. J. The teacher's soul and the terrors of performativity'. *Journal of Education Policy*, v. 18, n. 2, p. 215-228, 2003.
- Ball, S. J.; Maguire, M.; Braun, A. *Como as escolas fazem políticas: atuação em escolas secundárias*. Trad. Janete Bridon. 2. ed. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2021.
- Bernstein, B. *A estrutura do discurso pedagógico: classe, códigos e controle*. Petrópolis: Vozes, 1996.
- Bevir, M. Governance as theory, practive, and dilemma. In: Bevir, M. *The Sage handbook of Governance*. London: Sage, 2011. p. 1-16.
- Bowe, R.; Ball, S.; Gold, A. *Reforming education & changing schools: case studies in policy sociology*. London: Routledge, 1992.
- Brasil. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 26 nov. 2025.
- Brasil. Ministério da Educação. Decreto nº 11.556, de 12 de junho de 2023. Institui o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, p. 3, 2023a.
- Brasil. Ministério da Educação. *Documento que apresenta o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada*. Brasília: MEC, 2023b. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/centrais-de-conteudo/publicacoes/institucionais/compromisso-nacional-crianca-alfabetizada.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2025.

Brasil. Ministério da Educação. *Orientações para a formulação e implementação das estratégias de formação continuada no âmbito do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada*. Brasília: MEC, 2024a. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/crianca-alfabetizada/pdf/orientacoes_formacao_continuada.pdf. Acesso em: 22 abr. 2025.

Brasil. Ministério da Educação. *Orientações sobre o desenho da governança e o funcionamento do Comitê Estratégico Estadual do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada – Ceec*. Brasília: MEC, 2024b. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/crianca-alfabetizada/pdf/703.OrientaesCeeced.pdf>. Acesso em: 19 abr. 2025.

Brasil. Ministério da Educação. *Selo Nacional Compromisso com a Alfabetização*. Brasília: MEC, 2024c. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/crianca-alfabetizada/selo-nacional-compromisso-com-alfabetizacao>. Acesso em: 22 abr. 2025.

Brasil. Ministério da Educação. Decreto nº 12.191, de 20 de setembro de 2024. Institui o Selo Nacional Compromisso com a Alfabetização no âmbito do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, 2024d.

Brasil. Presidente da República. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*: seção 1, ano 134, n. 248, Brasília, 1996.

Brasil. Ministério da Educação. *Guia de Avaliação contínua da aprendizagem: do que é avaliado aos resultados alcançados. Juntos pela garantia da alfabetização de toda criança!* Brasília: MEC, 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/crianca-alfabetizada/pdf/CNCAGuiadaAvaliaoContinua.pdf>. Acesso em: 6 abr. 2026.

Chartier, A. M. Ensinar a ler a escrever, entre teoria e prática. In: *Semana da Educação, da Fundação Victor Civita*, 5., 2010, São Paulo, *Palestra* [...]. São Paulo: Fundação Victor Civita, 2010.

Colello, S. M. G. *Alfabetização: o quê, por quê e como*. São Paulo: Summus, 2021.

Costa, E. M.; Montenegro, F. S. Prática docente x prática pedagógica na Educação Infantil. In: Barbosa, R. C.; Afonso, M. A. (org.). *Educação Infantil: das práticas pedagógicas às políticas públicas*. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2011. p. 33-52.

Faleiros, F. *et al.* Uso de questionário online e divulgação virtual como estratégia de coleta de dados em estudos científicos. *Texto Contexto Enfermagem*, v. 25, n. 4, p. 1-6, 2016. Doi: <https://doi.org/10.1590/0104-07072016003880014>.

Ferreiro, E.; Teberosky, A. *Psicogênese da Língua Escrita*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

Franco, M. A. *Pedagogia e prática docente*. São Paulo: Cortez, 2012.

Jovchelovich, S.; Bauer, M. W. Entrevista Narrativa. In: Bauer, M. W.; Gaskell, G. (org.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 90-113.

Kalantzis, M.; Cope, B.; Pinheiro, P. *Letramentos*. Trad. Petrilson Pinheiro. Campinas: Editora da Unicamp, 2020.

Larner, W.; Le Heron, R. The Spaces ad subjects of a globalising economy: a situated exploration of method. *Environment and Planning D: Society and Space*, v. 20, n. 6, p. 753-774, 2002. Doi: <https://doi.org/10.1068/d284t>.

Leal, T.; Guimarães, G.; Silva, L. Promovendo a diversidade textual em sala de aula. In: Congresso Brasileiro de Extensão Universitária, 1., 2002, João Pessoa. *Anais eletrônicos* [...]. João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2002. Disponível em: chrome-extension://efaidnbnmnibpcjpcglclefindmkaj/http://www.prac.ufpb.br/anais/lcbeu_anais/anais/educacao/diversidadetextual.pdf. Acesso em: 26 abr. 2025.

Lopes, A. C. Políticas Curriculares: continuidade ou mudança de rumo? *Revista Brasileira de Educação*, n. 26, p. 109-118, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/bjF9YRPZJWWyGJFF9xsZprC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 4 mar. 2025.

Macêdo, L. C. Educação Infantil: das práticas pedagógicas às políticas públicas. In: Barbosa, R. C.; Afonso, M. A. (org.). *Educação Infantil: das práticas pedagógicas às políticas públicas*. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2011. p. 13-32.

Mainardes, J. Abordagem do Ciclo de Políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educação & Sociedade*, v. 27, n. 94, p. 47-69, 2006. Doi: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302006000100003>.

- Mainardes, J. Reflexões sobre o objeto de estudo da política educacional. *Laplage em Revista*, v. 4, n. 1, p. 186-201, 2018. Doi: <https://doi.org/10.24115/S2446-6220201841399p.186-201>.
- Mainardes, J. *Reinterpretando os ciclos de aprendizagem*. São Paulo: Cortez, 2007.
- Mendes, M. A. L. M.; Siqueira, C. N.; Oliveira, L. Alfabetização e letramento: uma prática para além dos muros da escola. *Revista Científica de Educação*, v. 8, n. 13, p. 1-8, 2023. Doi: <https://doi.org/10.46616/rce.v8i13.104>.
- 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, p. 329-410, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/gg3SdLpVLM8bj7bJ84cD8zh/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 20 fev. 2025.
- Nóvoa, A. *Formação de professores e profissão docente*. Universidade de Lisboa, 1992.
- Oliveira, M.; Paiva, V. L. A pesquisa narrativa: uma introdução. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 8, n. 2, p. 1-7, 2008. Doi: <https://doi.org/10.1590/S1984-63982008000200001>.
- Rabelo, A. O. A importância da investigação narrativa na educação. *Educação & Sociedade*, v. 32, n. 114, p. 171-188, 2011. Doi: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302011000100011>.
- Rojo, R. *Letramento e capacidades de leitura para a cidadania*. São Paulo: SEE: CENP, 2004.
- Santos, J. N. *O trabalho com gêneros textuais na feitura de si e do outro: memórias de professores alfabetizadores egressos do PNAIC*. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2019.
- Santos, J. N. *Política Nacional de Alfabetização: discursos formativos de professores alfabetizadores no âmbito do Programa Tempo de Aprender*. 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2022.
- Santos, J. N.; Santos, A. C. Diálogos [inter]ditados: formação de professores no âmbito da política nacional de alfabetização e o currículo [im]posto. *Educar em Revista*, v. 40, p. 1-18, 2024.
- Schneuwly, B.; Dolz, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado das Letras, 2004.
- Silva, R. P. Leitura e escrita na alfabetização. In: Morais, A.; Albuquerque, E.; Leal, T. F. (org.). *Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabético*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 134-146.
- Soares, M. B. *Alfabetização: a questão dos métodos*. São Paulo: Contexto, 2018.
- Soares, M. B. *Alfabetizar: toda criança pode aprender a ler e a escrever*. São Paulo: Contexto, 2021.
- Tardif, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação do magistério. *Revista Brasileira de Educação*, n. 13, p. 5-24, 2000.
- Tello, C. O Estado é o objeto de estudo da Política Educacional: contextualizações histórico-epistemológicas. In: Ball, S. J.; Mainardes, J. (org.). *Pesquisa em Políticas Educacionais: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez, 2024. p. 252-290.
- Thesing, M. L. C.; Costas, F. A. T. A pesquisa em educação: aproximações iniciais. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, v. 12, n. 3, p. 1839-1853, 2017.
- Volóchinov, V. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2021.
- Yin, R. K. *Pesquisa qualitativa do início ao fim*. Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Penso, 2016.

Colaboradores

E. R. S. GALVÃO: Conceituação, Curadoria dos dados, Análise formal, Metodologia, Escrita – rascunho original, Escrita – revisão e edição. A. C. SANTOS: Conceituação, Análise formal, Escrita – revisão e edição.