

UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE – UNIVILLE
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**POLÍTICA NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO 2019: AVANÇOS OU
RETROCESSOS**

FABIANE KASZCESZEN
PROF^a. DR^a. ROSÂNIA CAMPOS

JOINVILLE-SC

2021

FABIANE KASZCESZEN

**POLÍTICA NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO 2019: AVANÇOS OU
RETROCESSOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado em Educação da Universidade da Região de Joinville – Univille – como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação, sob orientação da Professora Doutora Rosânia Campos.

Joinville-SC

2021

Catálogo na publicação pela Biblioteca Universitária da Univille

Kaszczeszen, Fabiane

K19p Política nacional de alfabetização 2019: avanços ou retrocessos / Fabiane Kaszczeszen; orientadora Dra. Rosânia Campos. – Joinville: Univille, 2021.

141 f. il.

Dissertação (Mestrado em Educação – Universidade da Região de Joinville)

1. Alfabetização - Brasil. 2. Educação e Estado. 3. Política Nacional de Alfabetização. I. Campos, Rosânia (orient.). II. Título.

CDD 372.414

Elaborada por Ana Paula Blaskovski Kuchnir – CRB-14/1401

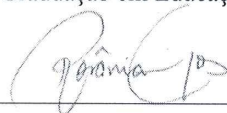
Termo de Aprovação

“Política Nacional de Alfabetização 2019: Avanços ou Retrocessos”

por

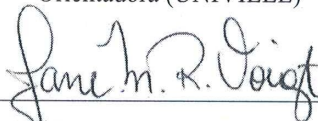
Fabiane Kaszceszen

Dissertação julgada para a obtenção do título de Mestra em Educação, aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Educação.



Prof. Dra. Rosânia Campos

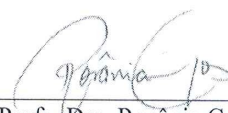
Orientadora (UNIVILLE)



Prof. Dra. Jane Mery Richter Voigt

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação

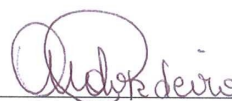
Banca Examinadora:



Prof. Dra. Rosânia Campos
Orientadora (UNIVILLE)



Prof. Dra. Sandra Cristina Vanzuita da Silva
(UNIVALI)



Prof. Dra. Aliciene Fusca Machado Cordeiro
(UNIVILLE)

Joinville, 16 de dezembro de 2021.

AGRADECIMENTOS

À minha professora orientadora, Rosânia Campos, pela parceria, confiança ,
contribuição e inspiração durante toda a jornada. Minha admiração!

Às professoras Dra. Aliciene Fusca Machado Cordeiro e Dra. Sandra Cristina
Vanzuita da Silva por aceitarem participar da banca examinadora e pelas valiosas
contribuições. Minha admiração!

Aos professores , professoras e colegas de turma do mestrado que passaram e
deixaram marcas em minha vida, gratidão pela parceria nos nossos encontros
online.

À minha mãe Graça, pela paciência, por acreditar na educação e nos meus sonhos.
Gratidão!

À Deus pela oportunidade a mim concedida de expandir os meus horizontes e
crescer como ser humano!

Minha eterna gratidão!

RESUMO

A presente pesquisa, Política Nacional de Alfabetização 2019: avanços ou retrocessos, está vinculada à Linha de Pesquisa Políticas e Práticas Educativas do Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado em Educação da Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE, e tem como objetivo principal analisar quais as concepções de sujeito estão presentes na Política Nacional de Alfabetização (PNA, 2019). A pesquisa documental, analisará documentos tanto referentes às políticas de alfabetização como documentos estatísticos. A base epistemológica será o materialismo histórico-dialético, e para examinar os dados nos apoiaremos nas indicações da análise crítica do discurso de Fairclough, a qual busca investigar criticamente a influência das relações de poder sobre a estrutura dos textos. A pesquisa indica não apenas problemas teóricos em relação ao processo de alfabetização, mas também evidencia um projeto de educação pautado na lógica da escola como espaço neutro e os sujeitos “aprendizes” de certo conteúdo que será eficientemente apropriado se a prática for bem aplicada e o sujeito tiver vontade de aprender. Foi evidenciado ênfase na técnica; dessa forma sai de cena o sujeito cognoscente (e) uma vez que a linguagem como foi construído o caderno da PNA e as suas informações, nos dão pistas de que este sujeito será formado pela lógica da psicologia cognitivista.

Palavras chaves: Política Nacional de Alfabetização; Processo de aprendizagem; Política Pública para educação básica; Alfabetização

ABSTRACT

The present research, National Literacy Policy 2019: advances or setbacks, is bound to the Educational Policies and Practices Research Line of the Graduate Program in Education Master's Degree in Education at the University of the Region of Joinville – UNIVILLE and its main objective analyze what are the conceptions of the subject are present in the National Literacy Policy (PNA, 2019). The research, documentary, will analyze documents both referring to literacy policies and statistical documents. The epistemological basis will be historical-dialectical materialism, and to examine the data we will rely on the indications of Fairclough's critical discourse analysis, which seeks to critically investigate the influence of power relations on the structure of texts. The research indicates not only theoretical problems in relation to the literacy process, but also evidences an education project based on the logic of the school as a neutral space and the subjects "learners" of a certain content that will be efficiently appropriate if the practice is well applied and the subject is willing to learn. Emphasis on technique was evidenced; in this way, the knowing subject (e) leaves the scene, since the language as the PNA notebook was constructed and its information, give us clues that this subject will be formed by the logic of cognitive psychology.

Keywords: National Literacy Policy; Learning process; Public Policy for Basic Education; Literacy

LISTA DE APÊNDICES

APÊNDICE A – Detalhamento da busca de pesquisas no Catálogo Teses e Dissertações da CAPES e periódicos.....	144
--	-----

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Linha do Tempo – Percurso Histórico.....	38
Figura 2: Linha do Tempo – Programas.....	80
Figura 3: Documentos Norteadores.....	106

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Número de matrículas no Brasil (1970-1987).....	26
Quadro 2: Acesso ao Ensino Fundamental nos PNE 2001-2024.....	57
Quadro 3: Comparação da redação de metas dos anexos do Projeto de Lei nº 8.035, de 2010, e da Lei nº 13.005, de 2014.....	58
Quadro 4: Especialistas da Conferência Nacional de Alfabetização Baseada em Evidências (Conabe – 2019).....	82
Quadro 5: Especialistas do Relatório do Seminário O Poder Legislativo e a Alfabetização Infantil: os Novos Caminhos.....	110

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Taxa de escolarização da população de 7 a 14 anos no ensino de 1º grau, 1970 a 1987.....	27
Tabela 2: Taxa de analfabetismo da população de 15 anos e mais, segundo local de moradia 1970/1987.....	27
Tabela 3: Taxa de analfabetismo da população com idade superior a 15 anos, segundo região de moradia. Brasil - 1970 a 1988.....	28
Tabela 4: Ensino Fundamental Taxa líquida de matrícula – 1995-2011 – 7 a 14 anos Por unidades da federação.....	30
Tabela 5: Porcentagem de crianças e jovens de 6 a 14 anos matriculados no Ensino Fundamental – 2012-2019 - Por unidades da federação.....	31
Tabela 6: Porcentagem da população de 15 anos ou mais considerada alfabetizada – 2012-2019 Por unidades da federação.....	32
Tabela 7: Anos Iniciais do Ensino Fundamental – IDEB Observado.....	36
Tabela 8: Anos Iniciais do Ensino Fundamental – IDEB Metas.....	37
Tabela 9: Distribuição percentual dos estudantes nos níveis de proficiência em leitura na ANA.....	60
Tabela 10: Distribuição percentual dos estudantes nos níveis de proficiência em escrita na ANA.....	62

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABC	Academia Brasileira de Ciências
ABDA	Associação Brasileira de Déficit de Atenção
ABECiPsi	Associação Brasileira de Editores Científicos de Psicologia
ANA	Avaliação Nacional de Alfabetização
ANPEPP	Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAEd	Centro de Apoio à Educação a Distância
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBN	Central Brasileira de Notícias
CCBI	Center for Cognitive Brain Imaging
CEALE	Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CGIM	Coordenação-Geral de Instrumentos e Medidas
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CoDAS	Communication Disorders, Audiology and Swallowing
CONABE	Conferência Nacional de Alfabetização Baseada em Evidências
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CpE	Ciência para a Educação
CRESAS	Centre Recherche de l'Éducation Spécialisé et l'Adaptation Scolaire
DAEB	Diretoria de Avaliação da Educação Básica
DAGE	Diretoria de Apoio à Gestão Educacional
EIDEP	Escolarização Inicial e Desenvolvimento Psicológico
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EUA	Estados Unidos da América
FAFICH	Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas
FAPERJ	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro
FAPESP	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo
FISE	Federação Internacional Sindical de Ensino
FJLES	Fundação José Luiz Egydio Setubal

FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
GEEMPA	Grupo de Estudos Sobre Educação Metodologia de Pesquisa e Ação
GT	Grupos de Trabalhos
IAAP	International Association of Applied Psychology
IBAP	Instituto Brasileiro da Avaliação Psicológica
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBNeC	Instituto Brasileiro de Neuropsicologia e Comportamento
IDEB	Índice do Desenvolvimento da Educação Básica
IEL	Instituto Euvaldo Lodi
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INRP	Institut National de la Recherche Pédagogique
IPPUC	Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Curitiba
IPUSP	Instituto de Psicologia da USP
LANCE	Laboratório de Neuropsicolinguística Cognitiva Experimental
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LEAD	Laboratório de Estudos e Extensão em Autismo e Desenvolvimento
LLILAS	Lozano Long Institute of Latin American Studies
MEC	Ministério da Educação e do Desporto
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
NEPS	Núcleo de Pesquisa em Educação, Política e Subjetividades
NEUROCOG	Núcleo de Estudos em Neuropsicologia Cognitiva
ONG	Organização não governamental
PANDESB	Programa Avaliação Nacional Desenvolvimento Surdo Brasileiro
PAR	Plano de Ações Articuladas
PBA	Programa Brasil Alfabetizado
PBS	Public Broadcasting Service
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PhD	Philosophy Doctor
PIB	Produto Interno Bruto
PMALFA	Programa Mais Alfabetização
PNA	Política Nacional da Alfabetização
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PNAIC	Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa
PNBE	Programa Nacional Biblioteca da Escola
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
P.P.	Ponto Percentual
PPL	Programa Pró-letramento
PROFA	Programa de Formação de Professores Alfabetizadores
PROLER	Programa Nacional de Incentivo à Leitura
PRONAICA	Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente
PSEC	Planos Setoriais de Educação e Cultura
PUCRS	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
RENABE	Relatório Nacional de Alfabetização Baseada em Evidências
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SBNp	Sociedade Brasileira de Neuropsicologia
SE	Secretaria-Executiva
SEALF	Secretaria de Alfabetização
SEB	Secretaria de Educação Básica
SEF	Secretaria de Educação Fundamental
SEMESP	Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação
SGB	Sistema Geral de Bolsas
SIARE	Sistema Integrado de Avaliação das Redes de Ensino
SIMEC	Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle
SIP	Sociedade Interamericana de Psicologia
SISPACTO	Sistema de Pactuação dos Indicadores
SLAN	Sociedade Latinoamericana de Neuropsicologia
UCLA	University of California
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPE	Universidade de Pernambuco
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

UNESCOG	Unité de Recherche en Neurosciences Cognitives
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNIFESP	Universidade Federal de São Paulo
UNIVILLE	Universidade da Região de Joinville
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
1 POLÍTICAS DE ALFABETIZAÇÃO: REVISITANDO O PERCURSO HISTÓRICO NO BRASIL	24
1.1 Caminhos percorridos pela Alfabetização no Brasil.....	38
1.2 Alfabetização após Reforma do Estado – 1995.....	46
1.3 Metas para a alfabetização no Brasil.....	53
2 POLÍTICA NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC-2012)	65
2.1 Documentos norteadores do Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa.....	67
2.2 Estrutura e funcionamento do programa PNAIC.....	69
2.3 Relatórios do Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa.....	75
3 POLÍTICA NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO (PNA – 2019)	81
3.1 Política Nacional de Alfabetização 2019: Contexto político, econômico e social.....	93
3.2 Documento principal e sua estruturação.....	95
3.2.1 Quem escreve o documento (rede de relações).....	102
3.2.1.1 Como é divulgado o documento.....	103
3.2.2 Documentos auxiliares.....	105
3.2.2.1. Quem escreve o documento: “Relatório do Seminário O Poder Legislativo e a Alfabetização Infantil: os Novos Caminhos”.....	110
3.2.2.2 Como é divulgado o documento: “Relatório do Seminário O Poder Legislativo e a Alfabetização Infantil: os Novos Caminhos”.....	114
3.3 Avanços, desafios e retrocessos da Política Nacional de Alfabetização.....	115
3.4 Quem é o sujeito dessa nova política?.....	120
CONSIDERAÇÕES FINAIS	127

REFERÊNCIAS.....	131
APÊNDICES.....	144

INTRODUÇÃO

Minha trajetória acadêmica inicia-se com a entrada no curso de Pedagogia Séries Iniciais e Supervisão Escolar; posteriormente fiz o estágio em uma escola estadual, a qual me oportunizou o contato com os alunos. Após, continuei os estudos cursando uma pós-graduação em Psicopedagogia e Educação Especial. Em 2009 iniciei como auxiliar de educação, atuando com crianças especiais, trabalho este muito gratificante. Depois trabalhei como professora de séries iniciais, sendo dez anos dedicados exclusivamente para as classes de alfabetização, onde atuo até hoje.

Durante minha jornada profissional pude constatar quantas informações desconhecidas a respeito da alfabetização chegam até nós professores. Mediante estas questões, senti a necessidade de aprofundar meus conhecimentos e me inscrevi como aluna especial do Mestrado em Educação da Univille. Frequentei então duas matérias isoladas, as quais expandiram meus horizontes com relação ao processo educacional, resultando na decisão de inscrever-me no processo seletivo. Ao obter aprovação foi possível continuar o aprofundamento de meus estudos, cursando as matérias do Mestrado e pela participação no NEPS (Núcleo de Pesquisa em Educação, Política e Subjetividades), o qual tem como base o materialismo histórico-dialético que possibilita compreender a realidade que nos cerca.

Os estudos no Mestrado resultaram na escolha pela temática da alfabetização; assim, essa pesquisa me apresenta dupla perspectiva: sou professora de séries iniciais da rede municipal de ensino, precisamente alfabetizadora no 1º ano (classe de seis anos do ensino fundamental de nove anos); e sou pesquisadora do tema alfabetização. Entendo que pensar a educação das crianças pequenas começa com a discussão das políticas públicas no que se refere à alfabetização, pois a política poderá nortear os caminhos a serem seguidos no processo de ensino-aprendizagem, lembrando que a alfabetização é crucial para os aprendizados futuros. Nesse sentido, penso ser necessário analisar as políticas para essa etapa inicial do ensino, especificando quais são as reverberações no que se refere às concepções de sujeito presentes na atual política nacional de alfabetização.

De acordo com minha trajetória acadêmica e profissional, compreendo a alfabetização como algo muito maior do que a mera apropriação de códigos escritos, ou seja algo técnico; antes entendo o significado desse aglomerado de letras, como uma possibilidade de refletir a sua própria vida. Pois esse conhecimento e a sua utilização adequada poderá ser usada para progredir não apenas a nível intelectual, mas também a nível social beneficiando outras pessoas.

A escola é um ambiente repleto de aprendizagens constantes que ocorrem pelas trocas nas interações sociais e, as políticas educacionais atuam de forma direta e indireta no cotidiano escolar, portanto ela deve ser repensada todos os dias com a participação de todos os atores envolvidos nesse processo; a política não é algo pronto e acabado. Atualmente vivemos um momento de mudanças entre avanços e retrocessos das políticas públicas por isso precisamos discutir, analisar mais atentamente as propostas, apresentadas como solução de todos os problemas e não apenas aceitá-las sem refletir. Nesse sentido Freire observa que (2001, p. 25)

A compreensão dos limites da prática educativa demanda indiscutivelmente a clareza política dos educadores com relação a seu projeto. Demanda que o educador assuma a politicidade de sua prática. Não basta dizer que a educação é um ato político assim como não basta dizer que o ato político é também educativo. É preciso assumir realmente a politicidade da educação. Não posso pensar-me progressista se entendo o espaço da escola como algo meio neutro, com pouco ou quase nada a ver com a luta de classes, em que os alunos são vistos apenas como aprendizes de certos objetos de conhecimento aos quais empresto um poder mágico. Não posso reconhecer os limites da prática educativo-política em que me envolvo se não sei, se não estou claro em face de a favor de quem pratico. O a favor de quem pratico me situa num certo ângulo, que é de classe, em que diviso o contra quem pratico e, necessariamente, o por que pratico, isto é, o próprio sonho, o tipo de sociedade de cuja invenção gostaria de participar.

Devemos refletir sobre a extensão política que está impregnada no ato de ensinar. Nenhuma ação é sempre neutra, pois virá carregada de significados, de concepções de mundo e de sujeitos, os quais influenciarão na construção de um determinado projeto societário. E as políticas públicas têm um fator decisivo em todo esse processo, sendo este o motivo pelo qual escrevo a presente dissertação.

Percurso Teórico-Metodológico da Pesquisa

Com o intuito de pesquisar sobre o meu objeto de estudo: a Política Nacional de Alfabetização - 2019, inicialmente foi explorado o que já havia de produção acerca do tema proposto. Desse modo, a pesquisa utilizou como base: teses, dissertações e documentos. No começo do mês de maio de 2020 foi realizado o Estado do Conhecimento utilizando como descritores as seguintes palavras chaves: Política Nacional de Alfabetização; Estado; Alfabetização e Desenvolvimento Humano. Parte desse mapeamento dos estudos do estado do conhecimento foi pesquisado na plataforma da Universidade da Região de Joinville do Programa de Pós-Graduação - Mestrado em Educação, bem como na Biblioteca da Univille, nas pesquisas realizadas pelo NEPS (dissertações), e na base de dados virtuais do Catálogo de Teses e Dissertações Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), bem como seus periódicos, visando identificar trabalhos relacionados à Política Nacional de Alfabetização. Em relação à revisão documental esta foi organizada a partir da busca em Sites Oficiais do Governo / Ministério da Educação (programas, relatórios, dados estatísticos, portarias, leis, documentos norteadores que serão abordados no decorrer da pesquisa). Além dessas revisões, utilizamos o glossário do CEALE (Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita) que nos oportuniza pensar as definições dos descritores utilizados nesta pesquisa.

Após inserido os descritores foi utilizado como recorte temporal (teses e dissertações) os anos de 2019 à 2021; analisamos os títulos e lemos os resumos dos trabalhos, refinando o processo de busca por área do conhecimento: Educação. Dessa maneira foram selecionados 10 trabalhos relacionados à Política Nacional de Alfabetização, sendo quatro dissertações, duas teses e quatro artigos os quais deverão ser consultados e complementados no decorrer da pesquisa (APÊNDICE 1). No que concerne às instituições onde as produções (teses/dissertações) estão vinculadas quatro eram de Universidades Federais (Grande Dourados, Alagoas, e duas do Paraná) e as outras Instituições de Ensino, eram do Oeste de Santa Catarina e do Estado do Rio de Janeiro. Já os periódicos das quatro revistas, duas tinham sede em São Paulo e as outras no Rio de Janeiro e Paraná.

A partir do levantamento realizado e dos estudos históricos foi possível observar, que o acesso e a permanência dos estudantes nas instituições educacionais é algo que nem sempre esteve presente nas discussões acerca da educação. Este panorama começou a mudar após a promulgação da Constituição de 1988, de forma que observamos que a democratização do acesso das crianças à escola foi um processo tardio. No entanto, as discussões sobre como alfabetizar são históricas. Dito de outro modo, as discussões sobre metodologia de alfabetização são muito anteriores a esse período, não obstante, a definição de Política de alfabetização não segue o mesmo tempo. Isto é, pensar uma política nacional para alfabetização é algo mais recente no país, sendo antigas as discussões sobre metodologia.

A própria reflexão sobre metodologia de alfabetização e política de alfabetização ainda carecem de maiores discussões, em especial quando pensamos na formação de professores/as. Desse modo, considerar esses aspectos e o lançamento em 2019 da Política Nacional de Alfabetização – PNA, vai de encontro tanto às discussões históricas desenvolvidas na área de alfabetização como também desconsidera a política anterior. Várias questões surgem, como por exemplo: Qual o objetivo do retorno pela utilização do método fônico? Que concepção de sujeito esta política defende? Qual o projeto societário que está inserido nas entrelinhas deste programa? Esses questionamentos foram a base da pesquisa, servindo tanto para nortear a fundamentação teórica e a análise do conteúdo dos documentos referentes à alfabetização como para definição do objetivo geral.

A partir dessas reflexões, a pesquisa apresenta como objetivo geral *analisar a concepção de sujeito, presente na Política Nacional de Alfabetização (PNA, 2019)* e para auxiliar nesta questão foram definidos os seguintes objetivos específicos: revisar o percurso histórico referente a Programas e Políticas do governo federal em relação a alfabetização (1988-2019); examinar os dados estatísticos em relação à

alfabetização no país desde abertura política; estudar os relatórios do PNAIC¹ e analisar a Política Nacional de Alfabetização em suas concepções de sujeito.

A pesquisa será desenvolvida por meio de uma análise documental, constituída por uma técnica de cunho qualitativo que utiliza o(s) documento(s) como objeto de investigação. Evangelista (2009, s.p.) nos traz a seguinte definição de documentos:

Documentos são produtos de informações selecionadas, de avaliações, de análises, de tendências, de recomendações, de proposições. Expressam e resultam de uma combinação de intencionalidades, valores e discursos; são constituídos pelo e constituintes do momento histórico. Assim, ao se tratar de política é preciso ter clareza de que eles não expõem as “verdadeiras” intenções de seus autores e nem a “realidade”. Como fontes de concepções, permitem a captação da racionalidade da política, desde que adequadamente interrogados. A interrogação metódica desse tipo de evidência procura apreender suas incoerências, seus paradoxos, seus argumentos cínicos ou pouco razoáveis. Trata-se de desconstruí-los para captar aspectos da política educacional da qual são, simultaneamente, expressão e proposição.

Desta forma, considerar em específico, o indicado pela autora, para analisar os documentos de forma tal que seja possível desconstruí-los e assim analisar não apenas o explícito, mas também todo o movimento e concepções que o definiram. Entendemos ser possível observar não apenas de qual concepção de sujeito a atual política se apropria, mas também, qual concepção de aprendizagem, de alfabetização e por fim, dos objetivos para educação.

Os estudos teóricos e revisão de produção nos oportunizam refletir sobre outros tensionamentos, como por exemplo: a Política Nacional de Alfabetização, embora seja definida como avançada pelos especialistas que a elaboraram, propõe uma metodologia de alfabetização (método fônico) já refutada em outros momentos da história nacional; em decorrência das pesquisas sobre a psicogênese da língua

¹- A opção em definir o PNAIC para nos auxiliar nas análises dessa investigação decorre de ser esse programa contemporâneo da política de alfabetização anterior. Importante destacar que não se ignora outros programas como o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), mas por ser esse um programa organizado e gestado sob a lógica da Reforma do Estado, década de 1990, e da formação de professores/as a partir da perspectiva da competência realizar sua análise implicaria em se rever os objetivos dessa pesquisa; pois já contamos com várias pesquisas que analisaram o citado Programa, observando tanto sua formação como repercussão, como por exemplo os estudos de Oliveira (2004), Costa (2004), Brussio e Brussio (2006), Becalli (2007) dentre outros.

escrita desenvolvidas pela pesquisadora argentina Emilia Ferreiro e das novas contribuições da psicologia do desenvolvimento, como os estudos de Luria, a alfabetização é um processo psicológico superior avançado – sendo assim, por que retomar esses pressupostos?

A inquietação indicada acima orientou a busca documental, sendo que, após a seleção preliminar de documentos norteadores, foi definido como principal, a Política Nacional de Alfabetização – 2019 e como documentos secundários as três edições (2003 – 2007 – 2019) do Relatório do Seminário: o Poder Legislativo e a Alfabetização Infantil: os novos caminhos que nos oportunizam compreender o processo de elaboração e de definição do texto final da política.

Foi realizada uma leitura mais detalhada desses documentos, de acordo com as seguintes categorias: Política Nacional de Alfabetização; Processo de aprendizagem; Política Pública para Educação básica e Alfabetização, realizando o cruzamento com o momento histórico e sócio-político das produções dos mesmos. Isto porque consideramos que “pela análise do contexto, o pesquisador se coloca em excelentes condições até para compreender as particularidades da forma de organização, e, sobretudo, para evitar interpretar o conteúdo do documento em função de valores modernos”. (SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009, p.09).

Outros itens importantes a serem observados segundo Silva, Almeida e Guindani (2009), para interpretar um texto são: precisamos identificar a(s) pessoas(s) envolvidas na escrita dos documentos e identificar os reais interesses e motivos que a impulsionaram a escrever. Além disso verificar a procedência dos documentos, sua autenticidade. As análises foram orientadas, de forma aproximada, pela Teoria da Análise Crítica do Discurso de Fairclough, a qual busca analisar criticamente a influência das relações de poder sobre a estrutura dos textos. De acordo com Gomes (2013, p. 01) é importante compreender

A Teoria Social do Discurso (TSD), de Norman Fairclough, como uma proposta teórica e metodológica inovadora, para o estímulo de uma postura crítica e reflexiva frente os diferentes discursos. Trata-se de uma compreensão discursiva sob a concepção de prática social, logo, como espaço de reprodução e mudança nas relações de poder, articuladas política e ideologicamente.

Estas análises não se referem a aspectos metodológicos do processo de alfabetização ou acerca do sucesso ou não de uma metodologia; o propósito deste estudo é a compreensão e discussão da Política Nacional de Alfabetização no que se refere à concepção de sujeito, presente. Como já procuramos indicar, as discussões sobre sujeitos implicam também debater como ocorre o processo de aprendizagem e de desenvolvimento, conceitos orientadores de prática educativas.

Além das definições dos documentos que iriam compor o material de análise, também foram definidas, a partir dos estudos, quais categorias conceituais seriam importantes para fundamentar as análises. Desse modo, para alcançar os objetivos dessa pesquisa, o texto foi organizado considerando-se a importância de uma discussão conceitual sobre: Estado – Alfabetização – Desenvolvimento Humano, pois estes se articulam e subsidiaram as análises. Entendemos que não é possível analisar uma Política sem discutir o Estado que a fomenta; nesse caso específico sobre alfabetização, se faz necessário estudar e discutir o que é esse processo, como ocorre, o que seria indicado como apropriado para o seu pleno desenvolvimento; para compreender de que maneira o sujeito se apropria da leitura e escrita é necessário discutir o próprio desenvolvimento humano.

Para explorar o conceito de Estado foi utilizado como referência os estudos de Gramsci e autores contemporâneos que subsidiem seus estudos a partir dessa concepção de Estado. Conforme Rego (1991), Gramsci desenvolveu uma visão mais elaborada e complexa sobre a sociedade e o Estado. Para ele, o Estado é força e consenso. O que indica que apesar de estar a serviço de uma classe dominante ele não se mantém apenas pela força e pela coerção legal; sua dominação é bem mais sutil e eficaz. Gramsci interpreta o Estado como um ser que a tudo envolve, o qual é composto pela sociedade política e a sociedade civil.

No item que discute a alfabetização, apresentaremos as ideias de pesquisadores que impactaram fortemente a compreensão da escrita no século XX, como Emília Ferreiro, Ana Teberosky, Luria e autores nacionais que desenvolvem seus estudos na perspectiva da alfabetização como um processo, pois a criança tem contato com a escrita muito antes de entrar na escola. Conforme corrobora Vigotski, Luria e Leontiev (2010, p. 144)

O psicólogo desenvolvimentista, por conseguinte, concentra sua atenção no período pré-escolar da vida da criança. Iniciamos onde pensamos encontrar as origens da escrita e deixamos de lado o ponto em que os psicólogos educacionais usualmente começam: o momento em que a criança começa a aprender a escrever.

No que se refere ao desenvolvimento humano a abordagem estará ancorada na teoria histórico-cultural para compreender a criança como sujeito histórico e social. Esta teoria enfatiza que é por meio das relações sociais que o indivíduo desenvolve suas funções psicológicas superiores, como exemplo: a atenção, memória, imaginação, pensamento e a linguagem. Nesse sentido, se compreende que o desenvolvimento humano não é endógeno, nem tão pouco o sujeito é passivo a determinações do ambiente. Pelo contrário, para compreender o processo de constituição humana é necessário compreender a relação dialética entre ser humano e meio ambiente, sendo que essa relação nunca é direta; é sempre mediada ou por signos ou por ferramentas.

Assim, embora o presente estudo tenha como base conceitual os estudos da escola soviética, entendemos que as contribuições de Emília Ferreiro e Ana Teberosky nas discussões e orientações sobre alfabetização no Brasil não podem ser desconsideradas. A partir disto, pesquisamos essas autoras e suas teorias de base, mesmo compreendendo que epistemologicamente são inconciliáveis com nossa base de análise. De forma especial, consideramos o legado das autoras quando apresentaram ao final da década de 1970, a alfabetização como processo cognitivo, que antecede a escola formal e que as crianças são sujeitos pensantes; estas criam hipóteses e estão constantemente pensando sobre o que é a escrita e como ela é desenvolvida.

Ao considerar os aspectos até aqui descritos, o presente trabalho foi organizado em três capítulos, sendo que o primeiro capítulo inicia com uma reconstituição dos fatos históricos mais marcantes referentes às políticas de alfabetização no Brasil, trazendo quadro e tabelas para ilustrar a realidade educacional brasileira nos quesitos taxa de matrícula e taxa de analfabetismo. Também analisaremos o percurso da alfabetização desde a criação do Mobral na

ditadura militar até os dias atuais com as metas de acordo com o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024).

No segundo capítulo propomos um aprofundamento na Política Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC-2012), onde apresentamos um panorama do programa, seus objetivos, bem como sua estrutura e funcionamento do programa. Ainda estaremos realizando a revisão dos relatórios dos professores alfabetizadores, uma vez que, essa política tem uma concepção de sujeito diferente da PNA que será discutida no terceiro capítulo. Neste item serão discutidas as análises da Política Nacional de Alfabetização (PNA – 2019) e dos documentos auxiliares no que se refere a sua estrutura, rede de relações dos autores dos textos e sua divulgação. Para finalizar abordaremos os avanços, desafios, retrocessos e a concepção de sujeito presente na Política Nacional de Alfabetização.

1.POLÍTICAS DE ALFABETIZAÇÃO: REVISITANDO O PERCURSO HISTÓRICO NO BRASIL

As discussões sobre alfabetização, bem como as relativas às políticas de alfabetização não são um fato recente no Brasil; há muito essas discussões ocupam espaço destacado na educação e na sociedade. De modo especial, após a abertura política, com a defesa de educação pública, gratuita e democrática, o país vive um processo de democratização do acesso. Desse modo, além do desafio de incluir todas as crianças na escola, o País também precisava manter essas crianças na escola e aprendendo.

Importante lembrar que, no período histórico da Proclamação da República, menos de 3% da população frequentava a escola, em todos os seus níveis, e 90% da população adulta era analfabeta. Esse quadro não teve alterações significativas após o período chamado Primeira República, de forma que em 1930, o crescimento da rede pública foi inexpressivo e o país ainda tinha 75% da sua população analfabeta. O descontentamento com a República, organizada ainda em base oligárquica escravagista, impulsionou movimentos sociais como: movimentorganizados nacionalistas, o tenentismo, o modernismo e o entusiasmo

pela educação, que impulsionam as discussões sobre ampliação da oferta em educação pública (PATTO, 1996).

No entanto, mesmo com todo movimento em prol da educação, o Estado Novo não consegue avanços significativos; pelo contrário na Constituição de 1937, elaborada em um regime autoritário, havia renúncia do Estado em relação ao direito da educação, fato que foi alterado somente em 1946 com a nova Constituição. Nesse momento também, teve início discussões sobre as definições das bases da educação nacional. Dessa forma, em 1948, foi encaminhado ao então presidente, o texto que daria origem à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e que posteriormente foi enviado ao Congresso nacional pelo chefe do Executivo. Contudo, é necessário destacar que entre o envio do projeto e sua aprovação transcorreram 13 anos, assim somente em 1961 é promulgada a lei n.4.024 que definia as Diretrizes da Educação Nacional.

Mesmo com alguns avanços no campo da legislação, no cotidiano das escolas e do acesso às mesmas, o cenário não demonstrava grandes modificações, de modo que, ainda na década de 1950, a média de analfabetos no Brasil era calculada em torno de 51,5%, existindo regiões em que esse percentual chegava a 80% de acordo com Paschoal Lemme. Esses dados foram divulgados por ocasião da Conferência Mundial de Educadores, organizada pela Federação Internacional Sindical de Ensino – FISE, presidida nesse momento por Henri Wallon e realizada em Viena em 1953. Ainda de acordo com Lemme, nas regiões mais desenvolvidas do país o curso de escolarização não ultrapassava os 4 anos de instrução, para uns 9 milhões de crianças matriculadas em idade escolar primária, uns 4 milhões eram matriculadas, mas apenas 10% concluíam esse ciclo (FREITAS, 2009). Nesse cenário desolador o país ainda tinha outro problema, que era a baixa formação e valorização dos/das professores/as.

O golpe militar de 1964, embora em termos legais apresente uma modificação no que se refere aos anos de ensino obrigatório, não supera os problemas educativos, nem tão pouco reconhece a educação como direito. De acordo com Germano (1993), as modificações observadas na política educacional brasileira no período de ditadura seguiram a lógica de “revoluções passivas”, como definida por Gramsci, pois não contavam com a participação da sociedade civil, e tinha por

intenção desmobilizar os movimentos reivindicatórios. Em termos numéricos, observando os dados de matrícula a partir da década de 1970, praticamente uma década após o golpe, temos o seguinte cenário:

Quadro 1: Número de matrículas no Brasil (1970-1987)

Ano	Pré-escola	Primário (1ª à 4ª, 1º grau)
	Número	Número
1970	-	12.812,0
1972	460,0	14.082,1
1973	498,8	14.486,2
1974	529,8	13.483,6
1975	566,00	13.490,2
1976	707,5	13.474,2
1977	861,2	14.163,7
1978	944,6	14.814,0
1979	1.198,1	15.525,0
1980	1.335,3	16.089,7
1983	2.084,1	16.378,4
1985	2.650,5	17.308,9
1986	3.123,2	15.527,3
1987	3.296,0	17,141,5

Fonte: CUNHA, 2009, p. 46.

Percebe-se que ao longo dos anos de 1970 houve algumas variações no número de crianças matriculadas para frequentar o então denominado ensino primário (1ª à 4ª série do 1º grau), com destaque para o ano 1974 no qual tivemos uma queda significativa no número de matrículas. Nesse momento já contávamos com dez anos de período militar, sendo que os números de matrículas voltaram a

subir somente após início da abertura política. Em relação à taxa de alfabetização, observando o mesmo período, entre as crianças de 7 a 14 anos, que corresponderia aos anos de ensino obrigatório temos o seguinte quadro:

Tabela 1: Taxa de escolarização da população de 7 a 14 anos no ensino de 1º grau, 1970 a 1987

Ano	Taxa de escolarização (%)
1970	67,1
1972	74,0
1977	76,2
1980	80,4
1983	84,7
1984	84,8
1985	85,3
1987	82,6

Fonte: CUNHA, 2009, p. 48.

De modo similar, ao observar as matrículas iniciais, as taxas de escolarização da população em idade escolar apresentam melhora somente após o início da abertura política. Se considerarmos as taxas de analfabetismo no mesmo período os dados são os seguintes:

Tabela 2: Taxa de analfabetismo da população de 15 anos e mais, segundo local de moradia 1970/1987.

Ano	Total	Zona Urbana	Zona Rural
1970	33,6	20,0	53,3
1980	25,4	16,8	46,3
1985	20,7	14,4	39,5

1986	20,3	13,8	38,9
1987	19,7	13,7	38,0

Fonte: CUNHA, 2009, p. 49, com base no anuário Estatístico do Brasil, 1988 e 1989

Ou seja, os dados indicam que em 1970, 33,6% da população brasileira, com idade acima de 15 anos era analfabeta. E mesmo com todas as campanhas, em 1987 ainda 19,7% continuavam analfabetos. Essa análise apresenta ainda configuração bem diferente quando olhamos as áreas do campo e urbanas; como indicado na tabela, da população urbana, em 1970, 20% era analfabeta, índice abaixo da média nacional. Diferentemente, ao considerar a população do campo, em 1970, 53,3% era analfabeta, ou seja, muito acima da média nacional, indicando a discrepância colossal na cobertura de escolas nesse período. De igual modo, ao observarmos a década de 1980, de modo especial, os dados de 1987, a população do campo tem ainda 38% de analfabetos. E ainda que seja possível observar melhora nos índices, após início da abertura política os desafios ainda são altos e quando consideramos essa taxa observando por região, o quadro era o seguinte:

Tabela 3: Taxa de analfabetismo da população com idade superior a 15 anos, segundo região de moradia. Brasil - 1970 a 1988,

Ano	Brasil	Norte	Nordeste	Sudeste	Sul	Centro-oeste
1970	33,6	36,2	54,5	35,4	24,7	35,6
1980	25,4	29,2	43,4	16,8	16,3	25,3
1983	21,9	13,0*	41,1	14,1	14,9	19,9
1985	20,7	12,2*	39,7	13,1	13,4	18,1
1986	20,0	11,4*	38,7	12,5	13,5	17,9
1987	19,7	10,7*	38,3	12,3	12,4	17,2
1988	19,0	12,0*	36,5	11,8	12,5	16,9

Fonte: CUNHA, 2009, p. 48 (*) área rural não incluída.

De acordo com a tabela acima percebemos que no ano de 1970, 33,6% da população brasileira, com idade superior 15 anos, era analfabeta. Apesar de todas as ações governamentais no ano de 1987 ainda 19,7% continuavam analfabetos. Essa análise apresenta uma disposição bem oposta quando olhamos conforme a região de moradia, como indicado na tabela, na região Nordeste, em 1970, 54,5% era analfabeta, índice muito acima da média nacional. Diferentemente, ao considerar a região Sul, em 1970, 24,7% apenas era analfabeta, ou seja, naquele ano é a região brasileira mais abaixo da média nacional indicando a grande disparidade regional no Brasil. De modo semelhante, ao observarmos a década de 1980, de modo especial, os dados de 1987, a população da região Nordeste apresenta ainda 38,3% de analfabetos. Embora haja uma melhora nos índices ao longo dos anos, ainda é a região brasileira que apresenta os maiores índices de analfabetos.

Os dados por região revelam que apesar da diminuição das taxas de analfabetismo nas diversas regiões do Brasil, ainda prevalece um grande número de analfabetos, além da grande disparidade que evidencia o crescimento desigual nas regiões brasileiras. Desse modo, a região Nordeste se destaca em termos de porcentagem de analfabetos; essa diferença é alarmante quando comparada à região Sudeste do país. Essa discrepância regional, mais especificadamente entre as regiões (sul/sudeste) em comparação ao (norte/nordeste) é um problema histórico, há muito tempo já sinalizado e apesar das políticas e incentivos fiscais, estes não foram suficientes para abrandar essa disparidade regional brasileira. Essas diferenças evidenciam a desigualdade social presentes na nossa sociedade, o que indica também as diferenças em investimentos e políticas públicas, que se manifestam de forma desigual ao longo de todo território nacional.

Esses dados em relação às taxas de alfabetização e analfabetismo evidenciam ainda o tardio processo de democratização do acesso à escola no país, processo que ocorreu efetivamente somente após a abertura política. O processo de abertura política, lento e gradual resultou em 1988 na promulgação de uma nova Constituição, na qual a educação é tratada como direito subjetivo.

A partir da Constituição Federal de 1988, que torna o acesso à educação um direito constitucional, podemos observar avanços. Desse modo, ainda que a inserção das crianças nas escolas apresenta grande êxito, permanecem ainda

vários outros problemas indicando que a educação básica é ainda um campo frágil no país. Isto podemos observar nos dados atuais em relação às taxas de matrículas e de analfabetismo, de acordo com o Anuário Brasileiro da Educação Básica (2013).

Tabela 4: Ensino Fundamental Taxa líquida de matrícula – 1995-2011 – 7 a 14 anos - por unidades da federação.

	1995	1998	2001	2004	2006	2007	2008	2009	2011
Norte	87,40	90,92	92,97	92,54	93,68	88,79	88,93	89,75	91,06
Nordeste	77,15	87,44	91,28	92,02	93,58	89,72	89,96	90,41	91,70
Sudeste	91,47	93,81	94,91	95,45	95,95	90,51	91,41	92,81	93,35
Sul	89,42	93,47	94,70	94,42	94,89	91,40	92,11	92,66	92,35
Centro-oeste	88,21	92,69	94,46	94,34	95,02	91,39	91,17	91,93	92,03

Fonte: Anuário Brasileiro da Educação Básica, 2013, p. 28.

Os dados acima evidenciam o significativo avanço que tivemos em relação à entrada das crianças na escola, além de indicarem que a discrepância entre as regiões foi reduzida drasticamente. Assim, a partir de 2007, toda criança com 6 anos de idade – completos até o início do ano letivo – deverá ser matriculada no 1º ano do Ensino Fundamental, etapa que passa de oito para nove anos de duração. Nesse sentido, importante observar que nos anos de 1995-2006 as taxas são maiores se compararmos ao ano de 2007. Isso acontece por dois motivos: a) o primeiro deles é que ainda há uma quantidade considerável de crianças de 6 anos fora da escola (539 mil; b) o segundo é que há também um contingente de 475 mil crianças de 6 anos matriculadas ainda na Educação Infantil (BRASIL, 2013). No entanto, a permanência das crianças na escola e seu aprendizado continua um grande desafio. Ainda em relação às taxas de matrículas, no período de 2012 a 2019, temos o seguinte cenário

Tabela 5: Porcentagem de crianças e jovens de 6 a 14 anos matriculados no Ensino Fundamental – 2012-2019 - Por unidades da federação.

	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
Brasil	96,7	96,9	97,1	97,3	97,3	97,7	98,0	98,0
Norte	95,8	95,8	96,4	96,6	96,7	97,3	97,3	97,4
Nordeste	96,0	96,1	96,7	97,0	97,3	97,4	97,7	97,8
Sudeste	97,2	97,5	97,5	97,6	97,4	97,8	98,3	98,2
Sul	97,6	97,9	97,9	97,9	97,7	98,1	98,3	98,2
Centro-oeste	96,6	96,9	97,1	97,6	96,9	97,7	97,7	98,2

Fonte: Anuário Brasileiro da Educação Básica, 2020, p. 43

Esses índices indicam que já é um fator positivo, mas por si só insuficiente, pois embora ao longo dos anos a oferta de matrícula no ensino fundamental venha aumentando gradativamente, as questões referentes à aprendizagem não seguem no mesmo curso, conforme corroboram Oliveira e Araújo (2005, p.09-10).

Se, por um lado, o primeiro indicador de qualidade incorporado na cultura escolar brasileira foi condicionado pela oferta limitada, e um dos seus principais efeitos foi a política de expansão da oferta pela ampliação da rede escolar, por outro, a ampliação das oportunidades de escolarização da população gerou obstáculos relativos ao prosseguimento dos estudos desses novos usuários da escola pública, visto que não tinham as mesmas experiências culturais dos grupos que tinham acesso à escola anteriormente, e esta não se reestruturou para receber essa nova população. Dessa forma, os obstáculos à democratização do ensino foram transferindo-se do acesso para a permanência com sucesso no interior do sistema escolar

Para tentar melhorar as condições de ensino-aprendizagem observamos, em especial, a partir da década de 1990 a adoção pelo governo federal das avaliações em larga escala e criação de vários programas e políticas cujo foco é a alfabetização. Desse modo, temos então no ano de 1996 a aprovação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.393/1996; dez anos depois ocorre a alteração da redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da LDB/1996, pela Lei nº

11.274 de 6 de fevereiro de 2006. Esta dispõe sobre a duração de nove anos para o ensino fundamental, com matrícula, agora obrigatória, pois antes era facultativa, abrangendo a faixa etária de seis anos de idade. Para complementar esse panorama de matrículas temos a Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, a qual, por meio do seu artigo 6º nos esclarece que “é dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula das crianças na educação básica a partir dos 4 (quatro) anos de idade” para que desta forma todas as crianças tenham a mesma quantidade de anos estudados.

Com relação ao campo da alfabetização em 13 de maio de 1992, através do Decreto Presidencial nº 519, temos a instituição do Programa Nacional de Incentivo à Leitura (PROLER), vinculado à Fundação Biblioteca Nacional, órgão do Ministério da Cultura. Já no ano de 1996 algumas diretrizes dos Parâmetros Curriculares Nacionais foram elaboradas pelo Governo Federal, cujo objetivo principal era orientar os educadores por meio da normatização de alguns fatores fundamentais referentes a cada disciplina.

No entanto, os problemas relativos aos índices de alfabetização ainda careciam de maiores investimentos. Assim, 2003 foi criado o Programa Brasil Alfabetizado (PBA -2003), voltado para a alfabetização de jovens, adultos e idosos, o qual tinha como objetivo promover a superação do analfabetismo entre jovens com 15 anos ou mais, adultos e idosos, contribuindo assim para a universalização do ensino fundamental no Brasil. Essas iniciativas resultaram em ampliação do número de sujeitos alfabetizados e com idade acima de 15 anos, como é possível observar na tabela abaixo:

Tabela 6: Porcentagem da população de 15 anos ou mais considerada alfabetizada – 2012-2019 Por unidades da federação

	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
Brasil	91,4	91,7	92,1	92,3	92,8	93,1	93,2	93,4
Norte	90,4	90,6	91,1	90,9	91,5	92,0	92,0	92,4
Nordeste	82,9	83,4	83,9	84,3	85,2	85,5	86,1	86,1
Sudeste	95,2	95,5	95,7	95,9	96,2	96,5	96,5	96,7

Sul	95,2	95,6	96,0	96,1	96,4	96,5	96,4	96,7
Centro-oeste	93,1	93,6	93,9	94,1	94,3	94,8	94,6	95,1

Fonte: Anuário Brasileiro da Educação Básica, 2020, p. 84.

Como é possível observar nos dados apresentados, existe uma queda na taxa de analfabetismo; no entanto, ao se considerar o Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172/2001), que indica como sua meta: “erradicação do analfabetismo até 2010” observamos que essa redução não foi suficiente. Fato que faz com que, no novo Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014), a erradicação do analfabetismo volte a ser um objetivo, como indicado na Meta 9: “Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais para 93,5% até 2015 e erradicar até 2020, o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% a taxa de analfabetismo funcional”. Com as metas precisando ser renovadas percebe-se a insuficiência dos programas propostos; nesse sentido Barcelos (2011, 01) nos esclarece que

O Programa do Governo Federal Brasil Alfabetizado, atendeu quase 10 milhões de pessoas, porém foi pouco eficiente. A taxa de analfabetismo caiu apenas 3% entre 2001 e 2008. O fato se dá, graças ao foco do programa, que atingiu principalmente analfabetos funcionais, sem um maior vigor nos analfabetos absolutos, inclusive no número de inscritos.

E, a exemplo do que ocorreu com os programas para erradicação do analfabetismo, os esforços para alfabetizar as crianças também enfrentam desafios. Para tanto, foram implementadas leis que alteraram a LDB 9.394 de 1996 com o objetivo de alcançar os índices de alfabetização definidos em acordos internacionais. Nesse sentido, importante destacar a Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005, a qual torna obrigatória a matrícula das crianças de seis anos de idade no Ensino Fundamental; a Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006 – amplia o Ensino Fundamental para nove anos de duração e a portaria nº 867 de 4 de julho de 2012, que institui a Política Nacional de Alfabetização na Idade Certa.

Necessário destacar que o Brasil é signatário do acordo realizado na conferência Mundial de Educação para Todos, em Dakar (1990), o que impulsionou a definição de metas, como as indicadas no Plano Nacional de Educação (Lei nº

10.172 de 9 de janeiro de 2001, com vigência entre 2001 a 2010). Esta define a universalização das matrículas e o atendimento de toda a clientela para ensino fundamental, no prazo de cinco anos a partir da data de aprovação do plano. De igual modo, também foi definido que deveria ser garantido o acesso e a permanência de todas as crianças na escola, além de ampliar para nove anos a duração do ensino fundamental obrigatório, com início aos seis anos de idade. Essas metas foram reforçadas no novo Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014, que estará em vigor até o ano de 2024) em suas metas 5 e 9 relacionadas à alfabetização.

De acordo com Moço (2010) em 2009, 59% das matrículas já foram concretizadas no novo sistema educacional. Dessa forma os especialistas consideram a mudança um divisor de águas, pois com a garantia do ingresso na escola aos 6 anos de idade, as chances de que as crianças cheguem aos 7 ou 8 anos sabendo ler e escrever são maiores do que antes. No entanto o grande desafio continua sendo garantir a qualidade do ensino e pensando nisso o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) reforça esse compromisso tendo como meta 5 até 2024: “alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental.” Lembrando que a maioria dos pesquisadores da infância foram contra essa inserção da criança aos seis anos de idade no Ensino Fundamental, pois conforme Dias e Campos (2015, p.646) em sua pesquisa evidenciaram que:

Embora algumas práticas sejam comuns à educação infantil e à escola (por exemplo: dia do brinquedo, hora de parque), o modo como essas práticas são mediadas é diferente, isto é, em apenas dois meses de separação entre educação infantil e ensino fundamental, há uma intensificação da burocratização das relações. Assim, o brincar se apresenta muito mais como uma estratégia de “tornar o 1º ano menos cansativo” do que um reconhecimento dessa linguagem no desenvolvimento e na aprendizagem humana.

Ao longo da história tivemos alguns programas que foram criados para alfabetização inicial. Assim, no ano 2000 tivemos o PROFA e em 2005 foi criado o Programa Pró-letramento que tinha como objetivo a formação continuada de professores, para a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nos anos/séries iniciais do ensino fundamental. Seguindo a lógica desse

programa, é criada em 2012, a Política Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), a qual foi implantada em nível nacional. Esta também é citada no plano nacional de educação (Lei nº 13.005/2014) como uma responsabilidade do Estado, compromisso este firmado entre União, Estados e Municípios brasileiros para atingir o objetivo de alfabetizar todas as crianças até os 8 anos de idade, isto é, ao final do 3º ano do ensino fundamental. De acordo com Boeing et al (2015) o PNAIC, passa a ser o primeiro programa que tem como objetivo a alfabetização na idade certa, ou seja, uma prevenção ao analfabetismo do adulto. Dessa maneira é responsabilidade de todos – Sociedade civil e Estado – o comprometimento com metas e prazos a serem cumpridos. A educadora e pesquisadora na área de alfabetização Magda Soares, em entrevista (concedida ao entrevistador Antônio Gomes Batista (2013, p.01) na plataforma do letramento, com relação ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) propõe as seguintes reflexões, relatadas pelo entrevistador Antônio Gomes Batista (2013, p.01)

A esse respeito, a especialista, com sua larga experiência no tema, observa que, por serem pautados em conjunturas político-partidárias, entre as políticas e programas nem sempre reina o espírito de colaboração e complementaridade. Além disso, a professora atenta para a falta de propostas assentadas nos conhecimentos construídos a respeito da alfabetização e letramento e com perspectivas de continuidade. A respeito do quesito avaliação, Magda Soares considera importante haver um olhar externo sobre a educação, mas com base em um currículo com metas estabelecidas de forma clara para cada etapa do ensino. Segundo a entrevistada, a autonomia do professor está na escolha dos caminhos e das ações para se chegar a essas metas.

Outro avanço importante de acordo com Alferes e Mainardes (2018), diferentemente de programas anteriores, foi a ênfase que o PNAIC teve no ciclo de alfabetização, envolvendo a formação de professores alfabetizadores que atuam com alunos de 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental. Desta forma, cumpre-se um dos objetivos do ciclo de alfabetização, que é oferecer aos alunos mais tempo para a devida apropriação do sistema de escrita alfabética. Também os direitos de aprendizagem, foram incluídos nos materiais de formação do PNAIC os direitos de aprendizagem, que tiveram uma maior visibilidade nas diversas áreas de

conhecimento. Também foi muito importante o prosseguimento da formação continuada para os professores alfabetizadores, com o início do Programa Pró-Letramento. Desse modo, o PNAIC ampliou a formação de professores participantes e concedeu materiais específicos para sua formação teórica. Com este programa acontece a retomada das discussões sobre metodologias da alfabetização e o início da discussão sobre os Direitos de Aprendizagem. “Desse modo, consideramos que o PNAIC, como política educacional, constituiu-se em condição necessária para melhoria da alfabetização, tanto local como nacionalmente” (ALFERES; MAINARDES, 2018, p.441).

Para medir essa qualidade da educação brasileira e seguir recomendações internacionais, foi criado em 2007, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) o Índice do Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), o qual é medido a cada dois anos. Esse índice leva em consideração o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) que é um conjunto de avaliações externas em larga escala, que permite ao Inep realizar um diagnóstico da educação básica brasileira. As médias de desempenho dos estudantes, verificadas no Saeb, junto às taxas de aprovação, reprovação e abandono, apuradas no Censo Escolar, compõem o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Assim, com relação aos índices do desenvolvimento da educação básica observado e suas metas, temos os seguintes cenários.

Tabela 7: Anos Iniciais do Ensino Fundamental – IDEB Observado

	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019
Brasil	3,8	4,2	4,6	5,0	5,2	5,5	5,8	5,9
Privada	5,9	6,0	6,4	6,5	6,7	6,8	7,1	7,1
Pública	3,6	4,0	4,4	4,7	4,9	5,3	5,5	5,7

Fonte: INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020.

Tabela 8: Anos Iniciais do Ensino Fundamental – IDEB Metas

	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Brasil	3,9	4,2	4,6	4,9	5,2	5,5	5,7	6,0
Privada	6,0	6,3	6,6	6,8	7,0	7,2	7,4	7,5
Pública	3,6	4,0	4,4	4,7	5,0	5,2	5,5	5,8

Fonte: INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020.

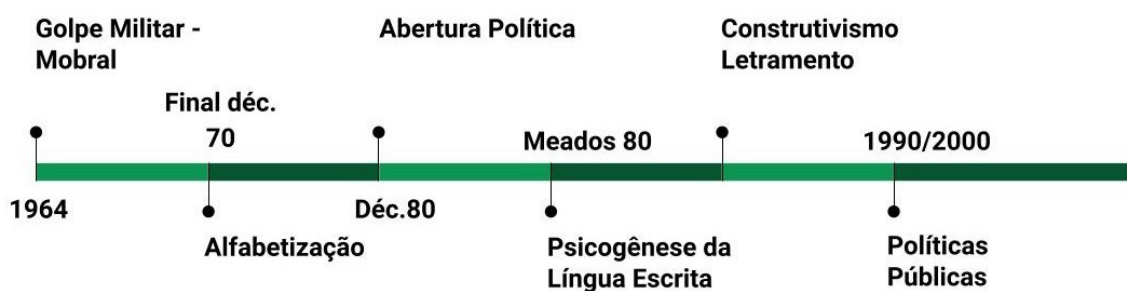
De acordo com Tokarnia (2020) com base nos resultados divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) o Brasil avançou no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) em todas as etapas de ensino, no entanto, apenas nos anos iniciais do ensino fundamental, de 1º ao 5º ano, foi atingida a meta de qualidade nacional estabelecida para 2019. O índice registrado nos anos iniciais no país passou de 5,8 em 2017, para 5,9 em 2019, superando a meta nacional de 5,7 considerando-se tanto as escolas públicas quanto as particulares. Apesar do IDEB da rede pública em todas as etapas do ensino ser inferior ao da rede particular, percebe-se que foi entre as escolas públicas que ele apresentou maiores avanços, pois nos anos iniciais do ensino fundamental, destas instituições, o índice passou de 5,5 em 2017 para 5,7 em 2019, ultrapassando a meta de 5,5 para o ano. Já nas redes privadas, permaneceu 7,1, ou seja, inferior à meta para essas escolas, que seria 7,4 para o ano.

Ainda que pese os desafios dessa área, é importante considerar alguns avanços observados, bem como as adesões aos Programas de formação organizados e gestados pelo Estado. Nesse sentido, sempre necessário lembrar que esses Programas e a própria definição de políticas são engendradas a partir da concepção de Estado, de educação pública e de direito à educação. Assim, dando continuidade nas discussões, na sequência procuramos refletir sobre os caminhos percorridos pela alfabetização no território brasileiro.

1.1 Caminhos percorridos pela Alfabetização para no Brasil

O cenário educacional brasileiro, mais especificamente nas questões referentes à alfabetização, vivia um cenário político tumultuado nos anos de 1970 corroborado pelos altos índices de analfabetismo dos cidadãos, como já indicamos. Importante lembrar que em meados de 1963 temos a experiência exitosa de Paulo Freire na cidade de Angicos (RN), por meio da criação do seu método inovador de alfabetização de adultos, partindo da palavra geradora. O resultado foi tão satisfatório que impulsionou os agricultores a reivindicarem seus direitos de alfabetização, o que provocou a primeira greve de Angicos e incomodou muitos fazendeiros da região. Nesse período outras mudanças políticas estavam em curso no país, as quais incomodavam não apenas a classe dominante brasileira, mas também a política externa estadunidense, resultando no golpe militar de 1964. Abaixo temos uma linha do tempo do percurso histórico referente ao processo de alfabetização no Brasil.

Figura 1 – Linha do Tempo – Percurso Histórico



Fonte: Elaboração própria

Assim, durante período militar as políticas destinadas à Educação eram forjadas à luz da Lei de Segurança Nacional, e no lugar da proposta de alfabetização freiriana foi efetuado o Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBREAL (instituído

pelo decreto nº 62.455, de 22 de março de 1968). E ainda que este, tenha utilizado a metodologia de palavra geradora, a concepção de alfabetização era muito diferente, ou seja, para Paulo Freire a alfabetização era um modo de ler o mundo, compondo um projeto emancipatório humano, muito diferente da proposta do Mobral. A esse respeito Santos e Pessoa (2016, p. 02) nos elucidam que

Embora o MOBREAL tenha utilizado as técnicas de alfabetização desse educador, a ideologia veiculada pelo Movimento e a prática pedagógica não contribuíam para a emancipação dos sujeitos participantes. Na verdade, a realidade contextual não demandava a conscientização de direitos ou a vivência real da democracia, mas o silêncio e a alienação. Nesse sentido, a experiência educacional do MOBREAL configurou-se como uma educação controladora, objetivando a construção de sujeitos para o mercado de trabalho, não fortalecendo a formação de sujeitos de direitos.

De acordo com Santos (2014) era no Rio de Janeiro que se localizava a sede do Mobral, no entanto a estrutura de funcionamento deste Movimento, seguia as regras da descentralização, promovendo uma pseudoautonomia aos estados, uma vez que as orientações de atuação e acompanhamento eram controladas pela central. Santos (2014, p.308) nos esclarece como era esta estrutura.

A estrutura de funcionamento do Mobral segue as regras da descentralização, promovendo uma singela espécie de autonomia em cada nível. Na organização administrativa, o Mobral Central atuava dentro da perspectiva nacional fixando e fiscalizando os convênios, fornecendo material didático, orientações técnicas, repasse de verbas para os municípios e avaliando os resultados obtidos pelo Movimento. Em contrapartida, cada estado tinha sua Comissão Estadual (COEST), com as funções de planejar, coordenar e controlar as atividades em nível de Estado.

O Mobral tinha como objetivo alfabetizar jovens e adultos de uma maneira rápida visando atender a necessidade de mão-de-obra qualificada, pois ainda no período da ditadura militar, o processo de industrialização brasileira foi intensificado com a implementação das chamadas multinacionais, mas para isso acontecer era necessário qualificar a mão-de-obra, portanto a educação se tornou algo essencial, economicamente falando.

Conforme Santos (2014) o cenário econômico brasileiro mostrava um crescimento de 10% do Produto Interno Bruto – PIB, números estes retratados na propaganda do governo, incentivando o êxodo rural, ocasionando a forte migração rural-urbana e o fortalecimento do modelo industrial-urbano. Essa população migrou para as cidades por causa da ampliação das oportunidades de trabalho em diversos setores: indústria, comércio, transporte e comunicação. Essa nova demanda precisava ser transformada a curto prazo em pessoas alfabetizadas, capacitadas a se tornarem participantes no modelo urbano-industrial. Sendo essa população o público-alvo do Movimento Brasileiro de Alfabetização, que utilizaria a alfabetização para encaminhar todos ao mercado de trabalho. O Mobral, não deixava de ser um instrumento poderoso de controle militar na esfera educacional. Fica subentendido que na sua proposta de erradicação do analfabetismo se fazem presentes as ideologias e interesses de um regime autoritário, com a intenção de manter o controle e direcionar a população analfabeta à produção econômica do país. Alguns exemplos de difusão ideológicas utilizadas no regime militar foram: algumas canções que enalteciam o Mobral, além dos materiais didáticos que eram distribuídos gratuitamente.

Percebe-se que a alfabetização de jovens e adultos realizada no Mobral, não se preocupou com a educação propriamente dita do cidadão brasileiro e sim com uma difusão de uma ideologia daqueles que estavam no poder e também com os índices de analfabetismo, pois o país queria ser visto como uma grande potência. Porém, para que isso acontecesse os índices de analfabetismo precisavam melhorar; a qualidade educacional ficou em segundo plano e como consequência disso tivemos o grande legado de cidadãos sem voz, alienados nas suas práticas sociais e analfabetos funcionais, ou seja, indivíduos que reconhecem as letras, mas são incapazes de compreender textos simples. A alfabetização no Brasil ocorreu por meio de um processo complexo e multifacetado, sendo sempre alvo de diversas disputas políticas. Dessa forma Mortatti (2010, p.330) nos esclarece que

Decorrente da complexidade e multifacetação do processo escolar envolvido, a história da alfabetização no Brasil se caracteriza, portanto, como um movimento também complexo, marcado pela recorrência discursiva da mudança, indicativa da tensão constante entre permanências e rupturas, diretamente relacionadas a disputas

pela hegemonia de projetos políticos e educacionais e de um sentido moderno para a alfabetização.

Além do MOBRAL, no período militar, no que diz respeito à alfabetização inicial, ocorreram alterações. Assim existiram momentos em que os métodos sintéticos (alfabético, silábico, fônico) foram considerados mais eficazes, sendo que em outros momentos, os métodos analíticos (palavração, sentencição, contos e historietas) foram considerados mais eficazes (FRADE, 2005). Todos são considerados métodos tradicionais que possuem como características: uso de cartilhas nas quais o aluno aprende por repetição e memorização descontextualizadas. Domingues e Ebert (2015, p.108-109) nos elucidam como era a alfabetização no regime militar.

Até o final da década de 1970, os métodos de alfabetização sintéticos, que seguem uma linha mais tradicional, tiveram lugar garantido dentro de salas de aula das escolas do Brasil, utilizando como principais recursos, a cartilha e o ensino linear de grafema e fonema, numa linha que priorizava a codificação e decodificação ao invés da interpretação e do significado. As cartilhas, recurso utilizado durante muito tempo para alfabetizar, marcaram a história da alfabetização por suas características peculiares e por terem sido consideradas por muitos alfabetizadores como um método de alfabetização.

Conjuntamente a este cenário tivemos a elaboração de Planos Setoriais de Educação e Cultura – PSEC II (1975-1979) e III (1980-1985). No “ II PSEC a educação pré-escolar passa a configurar como uma estratégia governamental para prevenir os fracassos escolares”². Outro aspecto relevante refere-se à configuração da educação no período militar na qual:

O “formato” assumido pela educação pré-escolar no Brasil, marcadamente pela opção política dos governos militares de promover uma expansão intensiva a baixo custo, mantém-se no III PSEC (1980-1985), embora agora o discurso apresente-se mais

²- CAMPOS, Rosânia. **Educação Infantil e organismos internacionais: uma análise dos projetos em curso na América Latina e suas repercussões no contexto nacional.** Orientadora: Eloisa Acires Candal Rocha. 2008. 214 f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Ciências da Educação – PPGE, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

“engajado” socialmente. O discurso da carência cultural das “populações desfavorecidas” aparece relativizado pelas condições necessárias que o sistema educacional deve oferecer para que o êxito educacional possa ocorrer; já não se fala das “carências” culturais, afetivas e cognitivas da população pobre, mas sim de suas potencialidades; já não se fala mais apenas em carências nutricionais e de saúde, a estas são acrescentados, emprego e renda; à expansão com baixo custo acrescenta-se a questão da melhoria da qualidade.³

De acordo com Cunha (2009), o número de matrículas no Brasil no ano de 1980 na Pré-escola era um total de 1.335,3 crianças e no ensino primário (1ª à 4ª, 1º grau), perfazia um total de 16.089,7 alunos. Após a abertura política percebemos um aumento gradativo no número de matrículas. Então em meados dos anos de 1980, período este em que já estávamos no processo de democratização, foram divulgados os resultados das investigações do projeto experimental realizado na Argentina, acerca do processo de aquisição da língua escrita. Estas são descritas no livro intitulado *Psicogênese da Língua Escrita* escrito por Emília Ferreiro e Ana Teberosky, sendo este o primeiro livro traduzido para o Brasil. De acordo com Ferreiro e Teberosky (1999, p.37)

A novidade do nosso enfoque requeria, então, uma situação experimental estruturada, porém, flexível, que nos permitisse ir descobrindo as hipóteses que a criança põe em jogo na raiz de cada uma das tarefas propostas. [...] Todas as tarefas supunham uma interação entre o sujeito e o objeto de conhecimento (neste caso, a escrita) sob a forma de uma situação a ser resolvida. Na raiz dele, desenvolvia-se um diálogo entre o sujeito e o entrevistador, diálogo que tentava evidenciar os mecanismos de pensamento infantil.

As ideias dessas pesquisadoras tiveram um grande impacto na alfabetização brasileira sendo um divisor de águas na história da alfabetização. Provocaram uma verdadeira revolução conceitual ao assegurar que a criança passa por etapas, por meio de avanços e recuos até que esteja alfabetizada. Emília Ferreiro foi doutoranda de Piaget e pesquisou um campo que Piaget ainda não havia analisado: o processo de aquisição da escrita pelas crianças. Segundo Ferreiro e Teberosky (1999, p.31)

³- Ibid., p.136.

A teoria de Piaget nos permite introduzir a escrita enquanto objeto de conhecimento, e o sujeito de aprendizagem, enquanto sujeito cognoscente. [...] A concepção de aprendizagem inerente à psicologia genética supõe, necessariamente, que existam processos de aprendizagem do sujeito que não dependem dos métodos. O método pode ajudar ou frear, facilitar ou dificultar; porém, não pode criar aprendizagem. A obtenção de conhecimento é um resultado da própria atividade do sujeito.

Seguindo a mesma linha de raciocínio temos no Brasil Esther Pillar Grossi que fundou o GEEMPA (Grupo de Estudos Sobre Educação, Metodologia de Pesquisa e Ação). Ela tornou-se uma influência na busca de soluções aos grandes problemas da escola pública brasileira, sendo adepta dos conceitos da psicogênese de Emília Ferreiro. Em uma entrevista, de acordo com Junges e Fachin (2008), Grossi defendia que a psicogênese é uma das coisas mais complexas e novas do ensino, sendo o ponto-chave da questão: a face intermediária da aprendizagem entre o conteúdo científico e o processo do próprio aluno, que ele constrói através de circunstâncias do seu próprio dia-a-dia. Isto é, o aluno formula hipóteses sobre aquele campo conceitual. Ensinar nada mais é do que ir ao encontro dessas hipóteses, acolhê-las e depois superá-las.

O princípio de toda a aprendizagem é o próprio sujeito e muito mais do que pensar em como alfabetizar. Os estudos de Ferreiro e Teberosky (1999) indicaram “como a criança” aprende. Esse fato, conforme destaca Mortatti (2011, p.10) deslocou,

o eixo das discussões dos métodos de ensino para o processo de aprendizagem da criança (sujeito cognoscente), o construtivismo se apresenta, não como um método novo, mas como uma “revolução conceitual”, demandando, dentre outros aspectos, abandonarem-se as teorias e práticas tradicionais, desmetodizar-se o processo de alfabetização e se questionar a necessidade das cartilhas.

O construtivismo parte da ideia de que o conhecimento deve ser construído pelo próprio aluno a partir dos seus conhecimentos prévios. Além disto propõe incentivá-lo a pensar, a buscar soluções para os seus desafios, despertando assim o interesse e a curiosidade para o aprender, bem como a sua participação

ativa e crítica através do seu envolvimento com os conteúdos. Dessa maneira Ferreiro e Teberosky (1999) nos elucidam que a prática pedagógica pela teoria de Piaget não deve temer o erro e não deve temer o esquecimento, pois o mais importante é a capacidade de restituir o conteúdo esquecido. Por exemplo, se o sujeito aprendeu a tabuada apenas de memória sem compreender as operações que as formam, e se ele a esquecer, precisará perguntar para alguém que saiba. Se ao contrário ele aprendeu o mecanismo de produção desse conhecimento, poderá por si mesmo elaborar estratégias para chegar no resultado almejado.

De acordo com Mortatti (2013, p. 18-19) as discussões a respeito das políticas públicas para educação e alfabetização no Brasil

se intensificaram já no final da década de 1980, como resultado do processo de redemocratização do país que culminou com a elaboração da Constituição brasileira de 1988. No entanto, foi nas décadas de 1990 e 2000, especialmente a partir da votação, pelo Congresso Nacional, em 2001, do Plano Nacional de Educação (PNE), que governos brasileiros [...] passaram a definir e implementar, sistematicamente, políticas públicas para a educação e a alfabetização, conforme previstas na Constituição de 1988 e em cumprimento aos compromissos e metas estabelecidos por organismos multilaterais, aos quais o Brasil também aderiu. [...] Do ponto de vista de avaliações internacionais, o cumprimento dessas metas vem sendo monitorado pela Unesco, incumbida da coordenação da política global para a educação.

Outro aspecto relevante no que se refere à alfabetização no Brasil, foi a introdução no país do conceito de letramento, definido por Magda Soares (2004, p. 96) como um processo contemporâneo, como explica:

Letramento é palavra e conceito recentes, introduzidos na linguagem da educação e das ciências linguísticas há pouco mais de duas décadas. Seu surgimento pode ser interpretado como decorrência da necessidade de configurar e nomear comportamentos e práticas sociais na área da leitura e da escrita que ultrapassem o domínio do sistema alfabético e ortográfico, nível de aprendizagem da língua escrita perseguido, tradicionalmente, pelo processo de alfabetização. Esses comportamentos e práticas sociais de leitura e de escrita foram adquirindo visibilidade e importância à medida que a vida social e as atividades profissionais tornaram-se cada vez mais centradas na e dependentes da língua escrita, revelando a insuficiência de apenas alfabetizar – no sentido tradicional – a criança ou o adulto.

Para Mendonça e Mendonça (2011) a alfabetização não é necessariamente um pré-requisito para o letramento, pois na fase de alfabetização, não é necessário que o aluno primeiro domine o código para só depois ter acesso à leitura de textos completos. De acordo com pesquisas, sabe-se que a criança exposta à leitura de livros, artigos de jornais ou revistas e demais diferentes suportes de texto, têm uma maior facilidade na compreensão de características específicas da língua escrita. Desse modo, mesmo sem dominar o código, se for solicitada a produzir textos, apesar de reproduzir uma escrita de nível pré-silábico, a criança pode ler suas produções e revelar conhecimentos que vão além da codificação e decodificação. De acordo com Mello (2007, p. 88)

Ferreiro se opõe ao conceito de alfabetização entendido como a aprendizagem de duas técnicas diferentes (codificar e decodificar a língua escrita), em que o professor é o único informante autorizado. Ferreiro defende, então, o conceito de alfabetização que vai em sentido contrário, já que a considera como o processo de aprendizagem da língua escrita. Essa aprendizagem, considerada, também, — aprendizagem conceitual, dá-se por meio da interação entre o objeto de conhecimento (a língua escrita) e o sujeito cognoscente (que quer conhecer)

Na perspectiva de Magda Soares a prática do letramento e da alfabetização devem caminhar juntas, pois o indivíduo para exercer a sua plena cidadania precisará das duas, uma complementa a outra e que, sozinhas não conseguem atingir o esperado para uma sociedade letrada totalmente dependente da escrita. Conforme ratifica Mortatti (2011, p.12) ao se referir que ao longo de todo o percurso histórico “observa-se a recorrência discursiva da mudança, marcada pela tensão constante entre modernos e antigos, no âmbito da disputa pela hegemonia de determinados métodos de alfabetização”. Essas disputas apenas evidenciam a ânsia pelo poder não levando em consideração o principal, ou seja, o desenvolvimento da criança, que é um sujeito de direitos.

Diante deste quadro social, após inúmeras disputas árduas, se conquista a abertura política e com ela a escrita de uma nova Constituição. A Constituição Federal de 1988, trouxe inúmeros avanços para a sociedade, incluindo a educação, que é definida como direito subjetivo. Conforme constata Carvalho (2002, p.206-207)

O progresso mais importante se deu na área da educação fundamental, que é fator decisivo para a cidadania. O analfabetismo da população de 15 anos ou mais caiu de 25,40% em 1980 para 14,7% em 1996. A escolarização da população de sete a 14 anos subiu de 80% em 1980 para 97% em 2000. O progresso se deu, no entanto, a partir de um piso muito baixo e refere-se sobretudo ao número de estudantes matriculados. O índice de repetência ainda é muito alto. Ainda são necessários mais de dez anos para se completarem os oito anos do ensino fundamental. Em 1997, 32% da população de 15 anos ou mais era ainda formada de analfabetos funcionais, isto é, que tinham menos de quatro anos de escolaridade.

Dessa forma na visão de Seino, Algarve e Gobbo (2013) a Constituinte passa a ser compreendida como uma oportunidade, por meio dos quais os diversos setores da sociedade brasileira poderiam partilhar as suas concepções e visões de mundo. Já Kinzo (2001, p. 9) tensiona essas afirmações ao dizer que

Como de resto tem ocorrido em outros momentos de nossa história, a democratização que se iniciou com a restauração do governo civil não foi o produto de uma ruptura com a antiga ordem. Isto implica que a reconstrução do sistema político deu-se através de acomodações e do entrelaçamento de práticas e estruturas novas e antigas, combinação esta que estruturou as opções e estratégias seguidas pelos principais atores do processo político. Salientar este ponto não significa desconsiderar os avanços democráticos conquistados, os quais são, em grande medida, o produto da dinâmica política introduzida pelo próprio processo de democratização.

Apesar dos avanços conquistados a custo de muita luta da sociedade civil, o Brasil tem um longo caminho a percorrer na conquista da cidadania. Na década de 1990 tivemos um outro fator que afetou a economia mundial e inclusive a do Brasil: a globalização, cuja característica era o mínimo de intervenção do Estado na economia conhecida como neoliberalismo.

1.2 Alfabetização após Reforma do Estado – 1995

A década de 1990 é caracterizada pelas reformas neoliberais que repercutiram em todas as esferas sociais, e de modo especial no âmbito

educacional. As reformas educacionais, fortemente orientadas pelo Banco Mundial e demais organismos internacionais, foram sendo implementadas nos países, e junto a essas reformas se iniciou o processo de avaliação em larga escala. Dessa forma, a educação se torna alvo de inúmeros projetos internacionais, regionais, bilaterais, todos contendo definições de metas, objetivos e prazos.

Dentre as reuniões de cúpulas, a que teve maior destaque foi a Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia, evento este que ocorreu de 5 a 9 de março de 1990, cujo plano de ação era para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. De acordo com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990) a finalidade dos objetivos foram satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem; expandir o enfoque; universalizar o acesso à educação e promover a equidade; concentrar a atenção na aprendizagem; ampliar os meios e o raio de ação da educação básica; propiciar um ambiente adequado à aprendizagem; fortalecer as alianças; desenvolver uma política contextualizada de apoio; mobilizar os recursos; fortalecer solidariedade internacional. Dessa forma, os países signatários deveriam implementar reformas para atingir os objetivos definidos. No caso brasileiro, foram definidas duas políticas de Estado: o Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014) e o Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), o qual tem as seguintes metas de acordo com Brasil (1993, p.42)

Incrementar, em cerca de 50%, os atuais níveis de aprendizagem nas matérias do núcleo comum [...]; elevar a, no mínimo, 94% a cobertura da população em idade escolar; assegurar a melhoria do fluxo escolar, reduzindo as repetências [...]; criar oportunidades de educação infantil para cerca de 3,2 milhões de crianças do segmento social mais pobre; proporcionar atenção integral a crianças e adolescentes, sendo que 1,2 milhão através do Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (PRONAICA); ampliar o atendimento de jovens e adultos de modo a oferecer oportunidades de educação básica equivalente ao ensino fundamental para 3,7 milhões de analfabetos e 4,6 milhões de subescolarizados; ampliar progressivamente a participação percentual do gasto público em educação no PIB brasileiro, de modo a atingir o índice de 5,5%; implantar novos esquemas de gestão nas escolas públicas, concedendo-lhes autonomia financeira, administrativa e pedagógica; promover a revisão crítica dos cursos de licenciatura e da escola normal de forma a assegurar às instituições formadoras um novo padrão de qualidade [...]; dotar todas as escolas de ensino fundamental, urbanas e rurais, estaduais e municipais, de condições básicas de funcionamento; aumentar

progressivamente a remuneração do magistério público [...]; descentralizar progressivamente os programas de livro didático e de merenda escolar.

Identifica-se dessa forma o aumento da responsabilidade do poder público no que tange à educação, tendo em vista a necessidade de atender as exigências de organismos internacionais. Uma das estratégias foi a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais, os quais foram fundamentados na teoria construtivista de Piaget e surgem como referências para reformular os currículos do ensino fundamental e médio. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) segundo Bonamino e Martínez (2002, p. 369) “foram os primeiros a serem definidos pelo Ministério da Educação (MEC) e a virem a público no final de 1995, quando uma versão preliminar foi encaminhada para consulta e avaliação a professores e acadêmicos de várias instituições do país”. Foi uma coleção composta de 10 volumes, contemplando um documento de introdução, seis documentos referentes às áreas específicas de conhecimento e os últimos três volumes exploram os temas transversais. No caderno introdutório: Brasil (1997, p.9) nos esclarece qual a função dos PCNs ao dizer que

Os Parâmetros Curriculares Nacionais auxiliam o professor na tarefa de reflexão e discussão de aspectos do cotidiano da prática pedagógica, a serem transformados continuamente pelo professor. Algumas possibilidades para sua utilização são: • rever objetivos, conteúdos, formas de encaminhamento das atividades, expectativas de aprendizagem e maneiras de avaliar; • refletir sobre a prática pedagógica, tendo em vista uma coerência com os objetivos propostos; • preparar um planejamento que possa de fato orientar o trabalho em sala de aula; • discutir com a equipe de trabalho as razões que levam os alunos a terem maior ou menor participação nas atividades escolares; • identificar, produzir ou solicitar novos materiais que possibilitem contextos mais significativos de aprendizagem; • subsidiar as discussões de temas educacionais com os pais e responsáveis.

O Ministério da Educação e do Desporto (MEC) publicou respectivamente em 1997 e 1998, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), os quais foram divulgados após a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Federal n. 9.394), aprovada em 20 de dezembro de 1996. Este documento, no seu

artigo 22 (BRASIL, 1996) diz que “a educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”. A LDB foi alterada pela Lei nº 11.274 de 06 de fevereiro de 2006, ampliando a duração do Ensino Fundamental para nove anos, visando oportunizar mais experiências escolares para as crianças. Nesse sentido Viegas e Scaff (2015, p. 07) nos complementam que

Diante destes imperativos legais, o Estado reitera o ensino fundamental como direito público subjetivo com um ano a mais e define os objetivos dessa nova configuração: a) melhorar as condições de equidade e de qualidade da educação; b) estruturar um novo ensino fundamental para que as crianças prossigam nos estudos; c) e assegurar que, ingressando mais cedo no sistema de ensino, as crianças tenham um tempo mais longo para as aprendizagens da alfabetização e do letramento.

Já os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa correspondente ao ensino fundamental no decorrer dos oito anos de escolarização, apresentam como objetivos, de acordo com Brasil (1997, p.33) “que os alunos adquiram progressivamente uma competência em relação à linguagem que lhes possibilite resolver problemas da vida cotidiana, ter acesso aos bens culturais e alcançar a participação plena no mundo letrado”. Uma maneira de estimular significativamente o desenvolvimento dessa criança seria utilizar como repertório textual, os textos que circulam fora do ambiente escolar; isso traria uma sensação de aproximação com o estudado dentro da escola e o vivido fora dela, proporcionando uma conexão mais duradoura. De acordo com Guillen e Miguel (2020, p. 570) nos complementa que

O Governo Federal empenhava-se em uniformizar a educação nacional por meio de um currículo mínimo a ser seguido por todos, assim como faz a BNCC atualmente. No contexto neoliberal em que os parâmetros surgiram, as escolas receberam a nova orientação oficial para desenvolver o trabalho com as diferentes áreas de conhecimento e, dessa forma, melhorar os índices de desenvolvimento educacional do País. Entre as novas recomendações, encontravam-se orientações para ensinar a Língua Portuguesa, da qual a alfabetização é o passo inicial. Contudo, os

PCN chegaram ao território educacional recebendo algumas críticas, principalmente por se originarem em um ambiente dominado por ideias voltadas ao mercado de trabalho, em detrimento do desenvolvimento integral dos estudantes.

Com relação às críticas advindas dos PCN, Galian (2014) destaca a associação dos PCN às novas exigências da ordem econômica globalizada e das políticas neoliberais, seguindo as orientações da Conferência Mundial de Educação para Todos e as determinações do Banco Mundial, da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – Unesco – e da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe – Cepal. Tais orientações ressaltam a questão do conhecimento, da informação e do domínio técnico-científico com o intuito de formação de recursos humanos flexíveis, adaptáveis às exigências do mercado.

Diante desse cenário econômico neoliberal, voltado para o mercado de produção, constata-se nos PCN's que a qualidade da educação no país precisa ser melhorada, especialmente nos seus pontos chaves: leitura e escrita. Desse modo Guillen e Miguel (2020) nos esclarecem que este discurso indicava que a escola tinha dificuldades para ensinar a ler e a escrever. Devido a essas adversidades os PCN's justificavam a importância de se reestruturar o ensino da Língua Portuguesa, com a finalidade de encontrar maneiras de garantir o desenvolvimento das habilidades de leitura e de escrita. Esses Parâmetros Curriculares Nacionais trazem algumas mudanças com relação ao processo de alfabetização que seriam, segundo Guillen e Miguel (2020, p.572)

Os novos parâmetros sobre o ensino da Língua Portuguesa passam da decodificação dos grafemas em fonemas para a compreensão e análise no ato de ler, e da codificação dos fonemas para uma escrita que se contextualize nas práticas sociais, rompendo definitivamente com o antigo padrão de ensinar. Para justificar essa concepção, os PCN asseguravam que seu principal objetivo era contribuir para um ensino mais eficaz diante das novas exigências da sociedade e possibilitar o acesso e o sucesso do aluno na educação. Outra mudança significativa no modo de conceber a alfabetização prescrita pelos PCN consistia em considerar que o ensino das primeiras letras e o trabalho com outros aspectos da língua deveriam ser tratados em conjunto. Em outras palavras, a alfabetização deveria estar atrelada ao uso textual que ocorre nas práticas de linguagem. Amparados nos

estudos da época, os documentos defendiam que era preciso repensar a metodologia anterior, na qual se ensinava o alfabeto na primeira série, para, nos anos seguintes, ensinar as noções de gramática e da língua propriamente dita.

Deste modo os autores Guillen e Miguel (2020) nos trazem que as principais rupturas trazidas pelos novos parâmetros estão relacionadas às críticas à metodologia de alfabetização e ao questionamento dos exercícios de prontidão, bem como ao ensino do silabário das cartilhas. Com isso, as velhas práticas deveriam ser substituídas pelo trabalho com uma diversidade textual, para proporcionar mais sentido ao aprendizado da língua de maneira significativa, articulando-a ao seu uso social. Os PCN's concebem que ler e escrever são atos determinados pela forma como a criança aprende, ou seja mediante hipóteses e estratégias criadas por ela através do contato com a leitura e a escrita. Para isto, não é necessário que ela já tenha se apropriado das letras do alfabeto e que entenda como usá-las, pois pode fazê-lo simultaneamente com as tentativas de leitura e escrita. Nessa visão, alfabetizar significa levar o aluno a construir conceitos sobre os processos da língua. Então, são sugeridos textos que o alfabetizando conheça previamente ou nos quais encontre pistas para entender seu sentido.

Pode-se dizer que a metodologia utilizada nos PCN foram um avanço no processo educacional no que se refere à alfabetização, pois houve uma mudança de foco, partindo do olhar tradicional sobre a maneira de alfabetizar para a compreensão de como a criança aprende. Com isso, aproxima-se da teoria da psicogênese da língua escrita, onde a criança passa por diversas fases até estar alfabetizada. Os PCN's demonstram uma perspectiva construtivista, mas também temos um outro lado, os conceitos de competitividade, produtividade, flexibilidade e desempenho, que foram incluídos nos parâmetros, visto o momento econômico onde os documentos foram elaborados, ou seja, o neoliberalismo. Todo planejamento e execução de uma proposta curricular é sempre marcada por diversas contradições, resistências e disputas política; desse modo requer uma reflexão mais detalhada de todos os ângulos da questão.

Neste cenário foi lançado o PROFA- Programa de Formação de Professores Alfabetizadores, como já indicamos anteriormente, (em dezembro de 2000) pela Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação (SEF/MEC) em

dezembro de 2000. De acordo com Menezes (2001) esse programa tinha como objetivo oferecer novas técnicas de alfabetização, tendo como base as transformações nas práticas de ensino da leitura e da escrita ocorridas a partir de 1985 com as pesquisas de Emília Ferreiro e Ana Teberoski. Desta maneira o PROFA leva em consideração a nova concepção de que, para o aluno aprender a ler e escrever, é necessário que ele participe de situações que o façam refletir, inferir, estabelecer relações e compreender informações. No documento de apresentação do programa, já não é possível conceber a escrita exclusivamente como um código de transcrição gráfica de sons ou mesmo desprezar os saberes que os alunos já possuem antes de se escolarizar. O formador deve assumir outra postura.

O Profa resulta de um processo iniciado com o lançamento dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Ele é voltado para a reciclagem de professores alfabetizadores, a ser desenvolvido a partir do estabelecimento de convênios com secretarias de Educação e organizações já participantes do programa Parâmetros em Ação, com a alfabetização de 1ª a 4ª séries já implantada, além de universidades. Trata-se de um curso anual de formação, destinado especialmente a professores que ensinam a ler e escrever na Educação Infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental e na Educação de Jovens e Adultos. O curso possui 160 horas, no qual 75% do tempo é trabalhado em grupo e 25% individualmente pelo professor, com leituras. Há materiais escritos, como apresentação do programa, guia de orientações metodológicas e coletânea de textos; e vídeos com 30 programas aglutinados em três módulos: Processo de Aprendizagem, Propostas Didáticas 1 e 2 (MENEZES, 2001, p.01).

Posteriormente a esse programa acontece o curso Pró-Letramento, de formação continuada para professores das séries iniciais das escolas públicas, que foi criado no ano de 2005. O curso tem duração de 120 horas para língua portuguesa e 120 horas para matemática, alguns encontros presenciais e outros à distância. Na visão de José (2012, p.42), o “Pró-Letramento é reconhecido como uma proposta de formação continuada fundamentada nos princípios da racionalidade prática, que confere importância à prática reflexiva dos professores”. Dessa maneira percebemos uma aproximação dos programas Profa e Pró-Letramento.

Seguindo a mesma linha de raciocínio, referente à formação de professores/as, surge então em 2012 o lançamento do PNAIC; esses programas fizeram parte das políticas educacionais, mas possuem diferenças que implicam tanto na concepção de Estado sobre formação de professores/as como na própria organização dos programas. Dessa forma, é possível observar, por exemplo, que o PROFA, tinha objetivo direto na formação do professor/a com objetivo de ampliar técnicas de alfabetização (BECALLI, 2009); enquanto o PNAIC era direcionado para a melhoria não só dos professores/as/as, mas também das crianças, fato comprovado pela compra de jogos educacionais, apresentando um diferencial com relação os outros programas. Considerando que o PNAIC era o programa de formação federal no âmbito da antiga política e alfabetização, optamos em olhar com maior detalhamento sua organização e concepções orientadoras. Além disso, sua interrupção dificultou o momento de acompanhamento dentro das escolas. Importante ainda lembrar que, esses programas voltados especificamente para melhoria dos índices de alfabetização são articulados aos objetivos definidos nos Planos nacionais de Educação. Desse modo, entendemos ser necessário revisar os planos elaborados a partir da reforma do Estado.

1.3 Metas para a alfabetização no Brasil

As metas para alfabetização em nível nacional, foram definidas e registradas no Plano Nacional de Educação (PNE 2001-2010) previsto na Lei 10.172, sancionada pelo presidente Fernando Henrique Cardoso em 9 de janeiro de 2001. Segundo Aguiar (2010, p. 712)

É oportuno considerar, também, que o processo de elaboração do PNE teve um caráter pedagógico, porque evidenciou os interesses e embates dos diversos atores da sociedade política e da sociedade civil envolvidos na busca da definição das prioridades educacionais para uma década. Assim, considerando as condições sócio-políticas e econômicas do país e as perspectivas de seu desenvolvimento, o debate abrangia: o diagnóstico da situação educacional do país, em todos os níveis e modalidades, as demandas e reivindicações da sociedade, a situação dos recursos financeiros e as condições de infraestrutura e de pessoal das redes de ensino e dos sistemas.

O Plano Nacional de Educação inicia com uma breve introdução explorando o histórico, objetivos e prioridades, depois aborda o diagnóstico, diretrizes, objetivos e metas dos níveis de ensino (educação básica: educação infantil, ensino fundamental e médio e educação superior); das modalidades de ensino (educação de jovens e adultos, educação a distância e tecnologias educacionais, educação tecnológica e formação profissional, educação especial e educação indígena); magistério da educação básica (formação dos professores e valorização do magistério), financiamento e gestão finalizando com acompanhamento e avaliação do Plano. Dois capítulos além dos itens acima citados possuem um item como complemento, é o caso da Educação Superior e do capítulo Financiamento e Gestão.

O PNE 2001-2010 “tem como objetivo assegurar que, até 2011, todas as crianças, os jovens e os adultos tenham condições de acesso e permanência nas escolas públicas do país”⁴. Sendo que “em relação ao ensino fundamental regular, o PNE previa: ampliar a duração do ensino fundamental para nove anos, com início aos 6 anos de idade; assegurar escolas com padrões mínimos de infraestrutura, em cinco anos”⁵.

Tendo o I PNE (2001-2010) não atingido as metas previstas e criticado tenazmente pelo governo de Lula e Dilma Rousseff, visto sua estrutura estar centrada no tripé “diagnóstico diretrizes-metas”. No ano de 2010, ocorre a convocação de inúmeros representantes da sociedade dentre palestrantes, mídia, imprensa, equipe de coordenação, apoio e cultura para a Conferência, com o título “CONAE 2010-constituindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias de ação”. Dessa Conferência resultou um documento de 168 páginas com a planificação do PNE (2011-2020) e a previsão de desenvolvimento de um Fórum Nacional de Educação para discutir e encaminhar as grandes temáticas educacionais no Brasil. Em dezembro de 2010, a Presidenta Dilma Rousseff encaminhou o Projeto de Lei que aprovava o Plano Nacional de Educação para o período de 2011-2020, tendo como modificação, dentre outros a proposição de que o II PNE deveria ser mais enxuto e objetivo, com a definição de 20 metas e de estratégias que correspondessem o alcance das mesmas. (LIMA,2020, p.712-713)

⁴- AGUIAR, Márcia Angela da S. Avaliação do Plano Nacional de Educação: 2001-2009: questões para reflexão. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 707-727, jul.-set. 2010.

⁵- Ibid., p.715.

A finalização da década do Plano Nacional de Educação (2001 – 2010) ocorreu sem que muitas das metas tivessem sido alcançadas, evidenciando a ausência de políticas públicas efetivas para educação. Mas, mesmo assim (iniciaram-se as discussões junto a sociedade civil para elaboração do novo plano, PNE 2014-2024, o qual teve uma tramitação lenta e conturbada no Congresso. Vários fatores contribuíram tal, dentre eles, o grande número de emendas propostas, as quais geraram mais debates e o evidente avanço de uma agenda conservadora representada por vários legislativos. Gomes e Britto (2015, p.13) nos elucidam ao dizer que

O projeto que deu origem ao PNE foi intensamente debatido e modificado pelo Poder Legislativo. Diversos atores participaram desse processo, inúmeras foram as contribuições da sociedade civil. Nesse contexto, o saber técnico dos consultores teve papel essencial na mediação entre o conhecimento especializado, as demandas sociais, a atividade parlamentar e os processos políticos que levaram ao formato final do plano, após três anos e meio de tramitação.

O Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), foi aprovado pela Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014, a qual estará em vigor até o ano de 2024. A Lei da PNE foi estruturada em duas partes, uma mais abrangente com questões gerais como as diretrizes, formas de monitoramento e avaliação e a segunda parte que contempla os anexos com suas metas e respectivas estratégias. A PNE se configura como uma política de Estado que teria as seguintes diretrizes:

Política que (re)afirma em suas diretrizes o imperativo da erradicação do analfabetismo; da universalização do atendimento escolar; da superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação; da melhoria da qualidade da educação; da formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade; da promoção do princípio da gestão democrática da educação pública; da promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País; da aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto (PIB), que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade; da valorização dos profissionais da educação; e da promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental (BRASIL,2020, p.6).

O PNE também é constituído por 20 metas e 254 estratégias, dispostas no Anexo da Lei nº 13.005/2014. As metas 5 e 9 do Plano Nacional de Educação são as que estão relacionadas à alfabetização. Abaixo temos as respectivas metas:

meta 5: alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental, meta 9: elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional (BRASIL,2014, p.10).

Ao analisarmos os dois Planos Nacionais de Educação (PNE 2001-2010) e (PNE 2014-2024) percebemos a diferença na estrutura do documento. O primeiro plano era constituído pela tríade “diagnóstico-diretrizes-objetivos e metas”, sendo que, na elaboração da proposta para a nova PNE, foram utilizadas estratégias para se alcançar as metas propostas. Na visão de Gomes, Martins e Gilioli (2017, p. 6) “a estrutura do PNE 2001, que consagrava o diagnóstico, foi um elemento importante no debate do PNE 2014-2024. Ao mesmo tempo, o PNE 2014-2024 pôde avançar por ter analisado a experiência anterior”. Com relação ao Ensino Fundamental Gomes, Martins e Gilioli (2017, p. 17) nos esclarecem que

No diagnóstico do ensino fundamental utilizado no PNE 2001-2010, estão presentes dois aspectos muito significativos para esta etapa, no início da década de 2000: a tarefa urgente de universalizar esta que, até então, era a única etapa obrigatória da educação básica e a taxa de distorção idade-série, consequência de elevados índices de reprovação.[...]Dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (PNAD/IBGE) apontam melhoria na taxa líquida de matrícula no ensino fundamental, que atingiu a marca de 97,5%, em 2014. Não obstante, ainda há um grupo de cerca de 450 mil crianças de 6 a 14 anos (dado de 2014) que não frequentam a escola e que demandam políticas públicas específicas. Além de manter a universalização do ensino fundamental como uma das metas do novo plano visando endereçar esse problema, o PNE 2014-2024 inovou ao incluir a determinação de que 95% dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, o que exige mudanças na qualidade do ensino e atenção com os índices de reprovação e de evasão.

Na visão de Lima (2020) ao observarmos a meta 5, percebemos que o seu alcance para o decênio está muito comprometido, pois a aprendizagem adequada em leitura aproxima-se dos 45,3% de 100% esperados; com relação à escrita são 66% de 100% e a aprendizagem adequada em matemática é de 45,5%. No que diz respeito à meta 7, tanto no ensino fundamental do 6º ao 9º ano, quanto no Ensino Médio as porcentagens estão abaixo do previsto. A elevação da taxa de escolaridade no Brasil ainda precisa de maiores cuidados, visto que se prevê que os brasileiros alcancem 12 anos de estudos, mas em 2017 se obteve o índice aproximado de apenas 9,1 anos. Constata-se que somente o registro da quantidade de anos não necessariamente pode representar o grau de aproveitamento ou proficiência desses estudantes.

No quadro abaixo temos representadas algumas aproximações dos dois Planos Nacionais de Educação no que se refere ao acesso no Ensino Fundamental (PNE 2001-2010) e (PNE 2014- 2024).

Quadro 2: Acesso ao Ensino Fundamental nos PNE 2001-2024

PNE 2001-2010 Objetivos e Metas	PNE 2014-2024 Metas e Estratégias
1. Universalizar o atendimento de toda a clientela do ensino fundamental, no prazo de cinco anos a partir da data de aprovação deste plano, garantindo o acesso e a permanência de todas as crianças na escola, estabelecendo em regiões em que se demonstrar necessários programas específicos, com a colaboração da União, dos Estados e dos Municípios.**	Meta 2: universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos conclua essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE. 2.5) promover a busca ativa de crianças e adolescentes fora da escola, em parceria com órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância, adolescência e juventude.
2. Ampliar para nove anos a duração	Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005

do ensino fundamental obrigatório com início aos seis anos de idade, à medida que for sendo universalizado o atendimento na faixa de 7 a 14 anos.*	(matrícula obrigatória aos seis anos de idade). Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006 (ensino fundamental de 9 anos).
3. Regularizar o fluxo escolar reduzindo em 50%, em cinco anos, as taxas de repetência e evasão, por meio de programas de aceleração da aprendizagem e de recuperação paralela ao longo do curso, garantindo efetiva aprendizagem.	Meta 2: universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE.

Fonte: Gomes, Martins e Gilioli (2017, p. 18)

Percebe-se que a universalização do acesso ao ensino fundamental continua no PNE (2014-2024), e a ampliação para nove anos de duração do ensino fundamental torna-se então lei, com matrícula obrigatória aos seis anos de idade, sendo que além de reduzir as taxas de repetência e evasão escolar, também deve garantir que esta etapa seja concluída na idade certa; ambos PNE complementam-se. Essa análise não se esgota em si, trata-se apenas de um ponto de partida para reflexões mais profundas acerca dos vários caminhos percorridos pelas políticas públicas brasileiras no decorrer de sua história educacional.

Quadro 3: Comparação da redação de metas dos anexos do Projeto de Lei nº 8.035, de 2010, e da Lei nº 13.005, de 2014

Meta	Projeto de Lei nº 8.035, de 2010	Lei nº 13.005, de 2014
1	Universalizar, até 2016, o atendimento escolar da população de quatro e	Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola

	cinco anos, e ampliar, até 2020, a oferta de educação infantil de forma a atender a cinquenta por cento da população de até três anos.	para as crianças de 4 a 5 anos de idade, e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, cinquenta por cento das crianças de até três anos até o final da vigência deste PNE.
2	Universalizar o ensino fundamental de nove anos para toda população de seis a quatorze anos.	Universalizar o ensino fundamental de nove anos para toda a população de seis a quatorze anos e garantir que, pelo menos, noventa e cinco por cento dos alunos conclua essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE.

Fonte: Elaboração própria.

De acordo com Martins (2015), a meta 1 sofreu alteração na parte referente a creches (o ano anteriormente previsto, 2020, não era mais compatível com a duração decenal de um plano aprovado bem depois da data do projeto original, apresentado em dezembro de 2010); e o percentual de atendimento da população-alvo (50%) passou a ser o mínimo a atingir. Já a meta 2 recebeu alteração mais significativa, pois além da universalização do ensino fundamental de nove anos, já prevista, acrescentou-se ainda a exigência de correção de fluxo.

Com o intuito de mensurar o alcance dessas metas o governo federal, desde década de 2000, faz uso das avaliações de larga escala, cuja função seria orientar as políticas educacionais, visando a qualidade do ensino. As avaliações em larga escala podem ocorrer em âmbito federal, estadual e municipal, podendo ser feitas de forma censitária, isto é, abrangendo todas as escolas e alunos ou amostral quando aplicado a uma determinada parcela de alunos.

Não obstante, Freitas (2019), nos esclarece que as avaliações de larga escala deveriam servir para avaliar as políticas educacionais dos governos, no

entanto, com a instauração das políticas neoliberais na educação, as avaliações passaram a ser voltadas para fiscalizar as escolas, invertendo a sua função. As políticas permanecem intactas e as escolas aparecem como as grandes culpadas pelo fracasso escolar. Houve uma inversão da lógica, ou seja, a qualidade da escola só melhorará se elas forem inseridas em um “mercado” concorrendo entre si. Com esta concepção mercadológica, a intenção sempre foi enfraquecer a escola pública e criar condições para inserir as escolas na concorrência, privatizandAlfabetizadores?o-as.

Ainda segundo o autor (FREITAS, 2019), as reformas empresariais da educação declaram que os seus métodos melhorarão a educação e usam como referência a nota dos estudantes criando a ilusão de que quanto maior a nota, respectivamente maior é a aprendizagem. O objetivo das avaliações em larga escala é analisar as políticas públicas dos governos e não culpabilizar as escolas, os professores e os estudantes; deste modo utilizar uma avaliação amostral seria mais barato e igualmente eficaz.

Dentre as avaliações em larga escala voltadas para a educação básica temos a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), destinada aos estudantes do 3º ano fundamental. A ANA, é um dos instrumentos do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), que avalia os níveis de alfabetização e letramento em língua portuguesa e a alfabetização em matemática. Devido a inserção das avaliações de larga escala, a maneira dos professores alfabetizarem acaba sendo influenciada por esses processos externos.

De acordo com o Relatório do Plano Nacional de Educação – 2020 temos abaixo representado a meta 5, por meio do indicador de percentual dos estudantes por nível de proficiência do 3º ano do ensino fundamental em leitura na ANA – Brasil e Grande Região. Sendo as siglas N1: elementar, N2: básico, N3: adequado, N4: desejável, N1 e N2: insuficiente, N3 e N4: suficiente.

Tabela 9: Distribuição percentual dos estudantes nos níveis de proficiência em leitura na ANA.

2014	N1	N2	N3	N4	2016	N1	N2	N3	N4
------	----	----	----	----	------	----	----	----	----

Brasil	22	34	33	11	Brasil	22	33	32	13
Norte	35	37	23	5	Norte	34	36	24	6
Nordeste	36	37	22	6	Nordeste	34	35	27	8
Sudeste	13	30	40	17	Sudeste	14	30	38	18
Sul	12	34	41	14	Sul	12	33	40	16
Centro-Oeste	16	36	37	10	Centro-Oeste	16	35	36	13

Fonte: Elaborado pela Dired/Inep com base em dados da ANA/Inep (2014/2016, p.131).

De acordo com o Relatório do Plano Nacional de Educação (BRASIL,2020) no que diz respeito à proficiência em leitura, constata-se em nível nacional, que cerca de dois terços dos estudantes do 3º ano do ensino fundamental se concentram nos níveis 2 e 3 da escala nas duas edições da ANA (2014 e 2016), tendo havido ligeira melhora em 2016, expressa pelo aumento de 2,0 p.p. no quantitativo de estudantes posicionados no nível 4. Não obstante, cerca de 22% dos estudantes se encontram no nível mais baixo da escala (nível 1) e mais de 50% dos estudantes se concentram nos níveis 1 e 2 nas duas edições consideradas. Nas regiões Norte e Nordeste, há maior percentual de estudantes posicionados no nível mais baixo da escala de Leitura: cerca de 30% dos estudantes, chegando a atingir mais de 40% em alguns estados. Considerando as redes de ensino, a rede municipal apresenta o maior percentual de estudantes (24% em 2014 e 23% em 2016) posicionados no nível mais baixo da escala de Leitura. Somando os estudantes cuja proficiência se localiza nos níveis 1 e 2, chega-se a aproximadamente 58% na rede municipal e 47% na rede estadual.

Identificamos que a variação é muito pequena se levarmos em consideração que em nível de Brasil o N1 e N2 somados são 56 (2014) e 55 (2016), lembrando que N1 e N2 são considerados insuficientes. Já N3 e N4 somados são 44 (2014) e 45 (2016), sendo que N3 e N4 são tidos como suficientes. As avaliações em larga escala são importantes para avaliar a qualidade de ensino, mas não podem ser usadas única e exclusivamente para este fim. Existem outras variáveis mais

complexas a se levar em consideração, as quais uma avaliação não pode quantificar como o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem que se dá de forma singular e única, levando em consideração o ensino dos alunos com necessidades especiais, defasagem série-ano, dificuldades sócio-econômicas, sócio-afetivas. Já Sousa e Ferreira (2019, p.17) nos esclarecem que

A escola pressionada pela lógica da competitividade procura levar o professor a desenvolver a avaliação da aprendizagem em sala de aula à imagem e semelhança da avaliação de larga escala: provas tipo testes e questionários, focados apenas nos produtos, definidas a partir das próprias matrizes das avaliações nacionais ou estaduais, sem preocupação de analisar o processo pelo qual alunos desenvolvem suas aprendizagens.

A avaliação em larga escala acaba interferindo na maneira pela qual o professor avalia seus alunos em sala de aula o que pode limitar as diversas possibilidades de instrumentos avaliativos desta turma. Não devemos perder de vista o objetivo da avaliação que é a melhoria da aprendizagem; dessa maneira as avaliações tanto em larga escala quanto as realizadas em sala de aula pelo professor tem a sua relevância. Nesse sentido Sousa e Ferreira (2019, p. 22) nos dizem que “a complementaridade será possível quando os dois âmbitos da avaliação estiverem comprometidos com a promoção de condições para melhoria do ensino e com o aperfeiçoamento do desempenho do aluno”.

Conforme o Relatório do Plano Nacional de Educação – 2020 no que se refere a meta 5, ainda temos abaixo representado, por meio do indicador de percentual por nível de proficiência dos estudantes do 3º ano do ensino fundamental **em escrita** na ANA – Brasil e Grande Região. Sendo as siglas N1: elementar, N2: elementar, N3: elementar, N4: adequado, N5: desejável, N1-N2-N3: insuficiente, N4 – N5: suficiente.

Tabela 10: Distribuição percentual dos estudantes nos níveis de proficiência em escrita na ANA.

2014	N1	N2	N3	N4	N5	2016	N1	N2	N3	N4	N5
Brasil	12	15	8	56	10	Brasil	14	17	2	58	8

Norte	24	25	4	44	3	Norte	24	25	4	44	3
Nordeste	20	22	11	43	4	Nordeste	24	23	3	46	4
Sudeste	6	9	5	65	15	Sudeste	8	12	1	66	12
Sul	5	8	5	67	14	Sul	6	12	1	68	12
Centro-Oeste	8	11	8	65	7	Centro-Oeste	10	17	3	62	9

Fonte: Elaborado pela Dired/Inep com base em dados da ANA/Inep (2014/2016, p.136).

Para o Relatório do Plano Nacional de Educação (BRASIL,2020) na avaliação de proficiência em Escrita, observa-se que o nível 4 da escala é o de maior concentração de estudantes para o Brasil (aproximadamente 57%) nas duas edições da ANA. Já no nível 1, há pouco mais de 10% dos estudantes. Entretanto, para as regiões Norte e Nordeste, esse percentual é maior: passa de 20%. De forma geral, os resultados observados para 2014 e 2016 ficaram próximos, inclusive nas várias desagregações analisadas, demonstrando certa estagnação no desempenho dos estudantes do 3º ano do ensino fundamental, avaliados pela ANA.

Identificamos que não houve uma variação significativa se verificarmos que em nível de Brasil, na prova escrita, a soma dos N1-N2-N3 foi de 35 (2014) e 33 (2016), lembrando que N1-N2-N3 são considerados insuficientes. Já a soma dos N4 e N5 foi de 66 (2014) e 66 (2016), sendo que N4 – N5 são tidos como suficientes. No ano de 2016 em nível de Brasil os números referentes a avaliação em proficiência escrita não se alteraram. Destacamos abaixo os itens que foram considerados no processo avaliativo das habilidades de escrita de acordo com o Documento Básico da Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA (BRASIL,2013, p.8):

Os itens abertos aplicados no teste de Língua Portuguesa têm como intuito aferir o desenvolvimento das habilidades de escrita das crianças matriculadas no 3º ano do ensino fundamental. Mais especificamente, o objetivo desses itens será verificar o desenvolvimento da habilidade de escrever palavras de forma convencional e de produzir textos. Ao se aplicar itens de produção escrita, pretende-se avaliar, entre outros aspectos, a estrutura do

texto, a capacidade de gerar o conteúdo textual de acordo com o gênero solicitado e de organizar esse conteúdo, estruturando os períodos e utilizando adequadamente os recursos coesivos (progressão do tempo, marcação do espaço e relações de causalidade). Assim, com a produção textual dos estudantes, espera-se avaliar os contextos de uso da escrita, a organização textual, a coerência e coesão da produção, o uso de pontuação e aspectos ortográficos e gramaticais de acordo com o que se espera das crianças matriculadas no final do Ciclo de Alfabetização.

Identificamos que a correção da avaliação dos alunos leva em consideração tanto as questões ortográficas quanto a produção textual justificando esses índices divulgados pelo INEP o que significa que temos muito a avançar, pois produzir um texto a partir de uma situação dada, considerando todos os elementos envolvidos nesse processo ainda é um grande desafio para a educação brasileira. Conforme Dias et al. (2019, p.5) “a produção textual desenvolve o potencial interno, a criatividade, o senso crítico [...]. Com sua prática alarga-se o universo cultural da criança, trabalha-se suas crenças e emoções, desenho e pintura com meio de expressão”. Ibidem, p.8 “a produção textual nas séries iniciais deve priorizar o desenvolvimento da criança como seres pensantes, capazes de interagir com o objeto de conhecimento, levantando hipóteses e conferindo-as”. Dessa maneira torna-se imprescindível a criança ter contato com diferentes tipologias textuais para desenvolver não apenas o processo de alfabetização, mas também possa expandir e aplicar o letramento no seu dia a dia.

2.PACTO NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC-2012)

Um dos grandes desafios da educação brasileira é, sem dúvida, alfabetizar todas as crianças, e, seguindo as definições do Ministério da educação, alfabetizar na idade certa, isto é, até o final do 3º ano dos anos iniciais do ensino fundamental. Desafio que advém de uma herança histórica, como procuramos discutir anteriormente e que ainda persiste. Para avançar nessa questão, foi lançado em 2012 o programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC. Seguindo uma perspectiva de colaboração, esse programa implica adesão de estados e municípios, com o objetivo de formalizar um pacto nacional. Assim, de acordo com o Manual do PNAIC (BRASIL,2012, p.11) ao aderirem ao programa, os entes governamentais comprometem-se a:

- I. Alfabetizar todas as crianças em língua portuguesa e em matemática.
- II. Realizar avaliações anuais universais, aplicadas pelo Inep, junto aos concluintes do 3º ano do ensino fundamental.
- III. No caso dos estados, apoiar os municípios que tenham aderido às Ações do Pacto, para sua efetiva implementação.

Como já indicado na proposta de adesão, o grande objetivo do PNAIC é alfabetizar em Língua Portuguesa e Matemática, até o 3º ano do Ensino Fundamental, todas as crianças das escolas municipais e estaduais, urbanas e do campo, em consonância à Meta 5 do Plano Nacional da Educação (PNE /2014). Este estabelece a obrigatoriedade de “Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental”, bem como garantir os direitos de aprendizagem dos sujeitos conforme prevê a LDB 9394/96 no artigo 32:

O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:

- I – o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

II – a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

III – o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;

IV – o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social. (BRASÍLIA, 2017, p.23)

O ciclo da alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental ocorre num período de três anos consecutivos (600 dias letivos) e o Manual do Pacto (BRASIL,2012) nos esclarece, que este tempo é dedicado à inserção da criança na cultura escolar, voltado à aprendizagem da leitura e da escrita, além da ampliação das capacidades de produção e compreensão de textos orais em situações familiares e não familiares. Também prevê a ampliação do universo de referências culturais dos alunos nas diferentes áreas do conhecimento. Desse modo ao final do ciclo de alfabetização, a criança tem o direito de saber ler e escrever, com domínio do sistema alfabético de escrita, textos para atender a diferentes finalidades. Neste contexto, os professores alfabetizadores são os que atuam nas turmas de 1º, 2º e 3º ano do ensino fundamental de 9 anos e professores de classes multisseriadas.

Outro aspecto ressaltado na proposta do programa citado é a necessidade de valorização dos profissionais envolvidos nessa etapa educacional, a qual é decisiva para o prosseguimento dos estudos dos estudantes. Desse modo, o PNAIC também inclui processo de formação continuada dos professores alfabetizadores. Seguindo essa perspectiva, no documento orientador de 2012 é indicado a urgência em se assegurar as ferramentas para alfabetizar com planejamento, pois a alfabetização ocorre no cotidiano escolar e deve ser voltada para cada um dos alunos (BRASIL, 2012). Em vista disso, o programa tem enfoque sobre os planos de aula, as sequências didáticas e a avaliação diagnóstica, possibilitando um mapeamento das habilidades e competências de cada aluno, para então traçar estratégias que permitam ao aluno aprender de fato.

2.1 Documentos norteadores do Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa

Para esclarecer e nortear a execução desta nova política de alfabetização contamos com alguns documentos oficiais para orientar no contexto histórico do PNAIC tais como: portarias, leis, resoluções e o Manual do Pacto. O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), foi instituído pela Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012, a qual define em seu Art. 1º:

Fica instituído o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, pelo qual o Ministério da Educação (MEC) e as secretarias estaduais, distrital e municipais de educação reafirmam e ampliam o compromisso previsto no Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, de alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental, aferindo os resultados por exame periódico específico que passa a abranger:

I – a alfabetização em língua portuguesa e em matemática;

II – a realização de avaliações anuais universais, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, para os concluintes do 3º ano do ensino fundamental;

III – o apoio gerencial dos estados, aos municípios que tenham aderido às ações do Pacto, para sua efetiva implementação. (BRASIL, 2012, p. 01).

Outro aspecto deste programa foi a formação de professores, que, como indicado no documento, era considerada essencial. Para tanto o MEC instituiu uma formação de 2 anos, modo presencial, para os professores/as alfabetizadores, a qual era subsidiada por uma bolsa, conforme previsto na Portaria nº 1.458, de 14 de dezembro de 2012. Esta definiu categorias e parâmetros para a concessão de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (BRASIL, 2012). Para complementar a concessão de bolsas de estudo, temos ainda a Portaria nº 90 de 6 de fevereiro de 2013, a qual especifica:

Art. 1º Fica definido o valor máximo das bolsas para os profissionais da educação participantes da formação continuada de professores alfabetizadores no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa:

I – R\$ 200,00 (duzentos reais) mensais, para o professor alfabetizador;

II – R\$765,00 (setecentos e sessenta e cinco reais), para o orientador de estudo. (BRASIL, 2013, p.27)

Diferente de outras ações com objetivo de alfabetização, o PNAIC foi elaborado observando a formação e recursos para o Programa. Além das bolsas descritas anteriormente foram também definidos os apoios técnico e financeiro, como podemos observar na Medida Provisória nº 586, de 8 de novembro de 2012, a qual foi convertida na Lei nº 12.801, de 24 de abril de 2013. Esta dispõe sobre o apoio técnico e financeiro da União aos entes federados no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e altera as Leis nº 5.537, de 21 de novembro de 1968, 8.405, de 9 de janeiro de 1992 e 10.260 de 12 de julho de 2001 (BRASIL, 2013). Desse modo, o Programa também abrangia a formação e o desenvolvimento de materiais para formação de orientadores de estudos responsáveis pela formação continuada dos professores/as alfabetizadores, nas várias cidades brasileiras. Essa formação para orientadores, era ministrada por instituições de ensino superior: federais e estaduais. Nos parece que essa organização do Programa inova, ao tentar romper com a lógica de formação como momento para,

oferecer conteúdos e técnicas de forma prescritiva e funcional. Opera a partir de ações pontuais, isoladas e de curta duração que nada ou pouco contribuem para romper com a lógica da “educação bancária” (FREIRE, 1997) em que os conhecimentos são repassados aos docentes em desarticulação com o trabalho docente. Além disso, esse momento da formação assume um caráter individual no qual o docente é isolado de seu contexto de atuação (CASTRO, 2020 p. 92).

Outro aspecto que a proposição do PNAIC aponta, é pensar a formação de professores/as em articulação com desenvolvimento profissional, como bem pontuado por Imbernón (2012) ao destacar que as vezes a formação acontece, mas o desenvolvimento profissional não se concretiza, fato que para o autor, não gera melhoria do ensino e da aprendizagem. Ainda segundo Imbernón a formação é legitimada quando contribui para o:

[...] desenvolvimento profissional do professorado no âmbito trabalhista e de melhoria das aprendizagens profissionais no contexto específico em que se trabalha, já que ajudará a melhorar o ensino e a aprendizagem do alunado, que constitui o objetivo fundamental da docência [...] (IMBERNÓN, 2012, p. 98).

Assim, entendemos que o PNAIC impulsionou e exigiu dos envolvidos uma reconceitualização de conceitos tanto no campo teórico como prático – metodológico. O que parece ficar evidente na própria definição dos eixos de atuação do PNAIC, quais sejam: avaliações, gestão, controle social e mobilização.

2.2 Estrutura e funcionamento do programa PNAIC

As ações do Pacto contemplam um conjunto de programas, materiais e referências curriculares e pedagógicas que foram disponibilizados pelo Ministério da Educação, os quais contribuem para a alfabetização e o letramento, tendo como eixo principal a formação continuada dos professores alfabetizadores. O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa na sua estrutura, contempla quatro eixos de atuação que segundo Izumi (2015) seriam os seguintes: 1º eixo – **Formação continuada de professores alfabetizadores**: curso presencial com duração de dois anos para os professores, ministrados pelos orientadores de estudos. Estes são educadores que fazem um curso específico, com duração total de 200 horas por ano, sendo que nessa modalidade, o material para a capacitação foi desenvolvido pela Universidade de Pernambuco (UFPE) com a colaboração de 11 instituições de ensino superior.

No Manual do Pacto (BRASIL, 2012) está especificado que no ano de 2013 foi dado ênfase ao ensino da língua portuguesa e em 2014 o destaque ficou com a disciplina de matemática. Para cada uma das disciplinas foi ofertado o curso com total de 120 horas com atividades presenciais no decorrer do ano letivo. O curso foi dividido de acordo com as turmas, ou seja, um curso para os professores de 1º ano do ensino fundamental, outro para os professores do 2º ano, outro para os professores do 3º ano e mais uma para os docentes de sala multisseriadas.

De acordo com o Manual do Pacto (BRASIL,2012), o curso foi estruturado para permitir o desenvolvimento da prática docente. Por isso, contém algumas atividades permanentes, como a retomada do encontro anterior, com socialização das atividades realizadas, de acordo com as propostas de trabalho na sala de aula para a qual foram planejadas. Além disso, é realizada a análise de atividades destinadas à alfabetização e o planejamento de atividades a serem realizadas nas aulas seguintes ao encontro. Como indicado no Documento orientador das ações de formação de 2014 (BRASIL, DAGE / SEB /MEC, 2014, p.01)

A formação continuada como política nacional é entendida como componente essencial da profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da escola, e pautar-se no respeito e na valorização dos diferentes saberes e na experiência docente.

A lógica de uma formação que tivesse como base os saberes e as experiências dos/das docentes é uma indicação antiga nas discussões sobre formação de professores/as. Conforme Freire (1996, p. 18), nos afirma “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é a reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”, ou seja, por meio da participação ativa dos docentes nos cursos de formação continuada. Conforme o Manual do Pacto (BRASIL,2012, p.25) “o conteúdo do curso foi elaborado com base na experiência exitosa do Pró-Letramento. [...] O curso de formação abordará a inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais”, contemplando todos os educandos. No que se refere às atribuições, dos orientadores de estudo, o Manual do Pacto nos traz os seguintes esclarecimentos:

Quanto às atribuições, o orientador de estudo deverá ministrar o curso de formação, acompanhar a prática pedagógica dos professores alfabetizadores cursistas, avaliar sua frequência e participação, manter registro de atividades dos professores alfabetizadores cursistas junto aos educandos e apresentar relatórios pedagógicos e gerenciais das atividades referentes à formação dos professores alfabetizadores cursistas⁶. Cada orientador de estudo terá 1 turma formada por 25 professores alfabetizadores de um

⁶- BRASIL. Ministério da Educação. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Brasília, DF, 2012.

mesmo ano/série ou de turma multisseriada, podendo chegar a até 34 professores, dependendo do total de professores alfabetizadores da rede⁷. Será paga pelo FNDE uma bolsa mensal para os orientadores de estudo, através do Sistema Geral de Bolsas (SGB)⁸.

O 2º eixo – **Materiais didáticos e pedagógicos**: apresenta livros, obras complementares, dicionários, jogos de apoio à alfabetização, entre outros materiais. Esses materiais pedagógicos foram disponibilizados pelo Ministério da Educação para os professores alfabetizadores e alunos. Em conformidade com o Manual do Pacto (BRASIL, 2012, p.31) os materiais de apoio que serão encaminhados às escolas serão os seguintes:

I. Cadernos de apoio para os professores matriculados no curso de formação. II. Livros didáticos de 1º, 2º e 3º anos do ensino fundamental e respectivos manuais do professor, a serem distribuídos pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) para cada turma de alfabetização. III. Obras pedagógicas complementares aos livros didáticos distribuídos pelo Programa Nacional do Livro Didático – Obras Complementares para cada turma de alfabetização. IV. Jogos pedagógicos para apoio à alfabetização para cada turma de alfabetização. V. Obras de referência, de literatura e de pesquisas distribuídas pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) para cada turma de alfabetização. VI. Obras de apoio pedagógico aos professores, distribuídas por meio do PNBE para os professores alfabetizadores. VII. Tecnologias educacionais de apoio à alfabetização para as escolas.

O programa contava com 10 cadernos referentes à alfabetização nos seus mais diversos temas como: o Currículo na perspectiva da inclusão e da diversidade às Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e ao Ciclo de alfabetização; A criança no Ciclo de Alfabetização; Interdisciplinaridade no Ciclo de Alfabetização; A organização do trabalho escolar e os recursos didáticos na alfabetização; A oralidade a leitura e a escrita no Ciclo de Alfabetização; A arte no Ciclo de Alfabetização; Alfabetização matemática na perspectiva do letramento; Ciências da Natureza no Ciclo de Alfabetização; Ciências Humanas no Ciclo de Alfabetização e Integrando saberes. Além destes cadernos acima citados, ainda temos um caderno de Apresentação e um de Gestão escolar no Ciclo de

⁷- Ibid., p.27.

⁸-Ibid., p.28.

Alfabetização. Esses materiais são todos voltados para professores e estudantes deste Ciclo.

Em relação ao conteúdo do material existem análises que questionam a formulação dos mesmos, como por exemplo Melo (2015) que observou existir nos cadernos uma aglutinação de diferentes perspectivas teóricas (método fônico, letramento, construtivismo e sociointeracionismo), o que confere fragilidade ao material. Essa perspectiva também foi observada em outras pesquisas, de acordo com Alferes e Mainardes (2019), sendo que esses autores também observam a ausência de pesquisas para analisar o contexto da prática dessa política. Considerando-se as limitações dos materiais, para esses autores não existem elementos suficientes para avaliar os impactos do PNAIC, o que é corroborado por Xavier e Bartholo (2019) afirmando que, ainda é necessário avançar em pesquisas de análise e acompanhamento de políticas.

No 3º eixo – **Avaliações**: processo pelo qual o poder público e os professores acompanham a eficácia e os resultados do Pacto nas escolas participantes. Por meio dessa avaliação, poderão ser implementadas soluções corretivas para as deficiências didáticas de cada localidade. O “Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa” terá dois momentos de avaliação dos estudantes, sendo o primeiro uma avaliação permanente e formativa, a qual, conforme o Manual do Pacto (BRASIL, 2012) possibilitará o planejamento de estratégias de avaliação permanente do desenvolvimento dos alunos, com a construção, pelos próprios professores, de instrumentos de avaliação e de registro de aprendizagem. Dessa forma com base nos dados analisados por meio dos instrumentos de avaliação, os professores serão assessorados na tarefa de planejar situações didáticas que favoreçam as aprendizagens.

O Manual do Pacto (BRASIL, 2012) complementa ainda que a Provinha Brasil é o primeiro instrumento formal de avaliação diagnóstica, elaborado externamente, para ser aplicada no início e final do 2º ano do ensino fundamental, com o intuito de diagnosticar, por meio de um instrumento sistematizado, quais habilidades de leitura e quais conhecimentos acerca do sistema alfabético os alunos já se apropriaram; a aplicação e análise dos dados desta avaliação será realizada pelos próprios professores. O segundo momento será uma avaliação diagnóstica e externa que

ocorrerá no final do 3º ano do ensino fundamental, a qual será aplicada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep); é uma avaliação externa anual utilizada para averiguar o percurso de aprendizagem traçado pelo aluno. De acordo com Alferes e Mainardes (2019, p. 56) em seus estudos sobre as pesquisas em relação ao PNAIC,

A ideia de avaliação presente nos cadernos do PNAIC é de uma avaliação processual, que ocorre durante todas as etapas da alfabetização. Uma avaliação assim contribui para que se definam quais seriam as intervenções necessárias para o atendimento aos alunos, considerando seus ritmos de aprendizagem.

E ainda que muitos pesquisadores/as indiquem preocupação em relação à não reprovação durante o ciclo, existe também indicação de outros, que compreendem ser necessário essa nova perspectiva no ensino. E no 4º eixo é abordado – **Gestão, controle social e mobilização**: sistema de gestão e de monitoramento, com o intuito de assegurar a implementação das etapas do Pacto. O sistema de monitoramento (SisPacto), disponibilizado no Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle (Simec), possibilita esse acompanhamento constante pelos atores envolvidos nesta ação. Cada ator tem suas responsabilidades específicas no âmbito do Pacto e das Ações do Pacto. No Manual do Pacto (BRASIL, 2012, p.37) estão elencadas as funções e atribuições das diferentes instâncias de gestão. Na esfera das Ações do Pacto, cabe ao Ministério da Educação:

I. Promover, em parceria com as instituições públicas de ensino superior (Ipes), a formação dos professores alfabetizadores e dos orientadores de estudo. II. Conceder bolsas de apoio para os orientadores de estudo e os professores alfabetizadores, durante o curso de formação; III. Fornecer os materiais didáticos, literários, jogos e tecnologias previstos na Portaria nº 867, de 4/7/2012, que institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. IV. Aplicar as avaliações externas do nível de alfabetização em língua portuguesa e em matemática, para alunos concluintes do 3º ano do ensino fundamental. V. Distribuir a Provinha Brasil para aplicação pelas próprias redes junto aos alunos ingressantes e concluintes do 2º ano do ensino fundamental e disponibilizar para as redes de ensino sistema informatizado para coleta e tratamento dos resultados da Provinha Brasil.

Com relação aos estados, ao Distrito Federal e aos municípios, as principais atribuições de acordo com o Manual do Pacto (BRASIL,2012, p.38-39) seriam as seguintes:

I. Aderir ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. II. Gerenciar e monitorar a implementação das Ações do Pacto em sua rede. III. Fomentar e garantir a participação dos professores alfabetizadores de sua rede de ensino nas atividades de formação, sem prejuízo da carga horária em sala de aula, custeando o deslocamento e a hospedagem, sempre que necessário. IV. Indicar os orientadores de estudo de sua rede de ensino, e custear o seu deslocamento e a sua hospedagem para os eventos de formação. V. Promover a participação das escolas da sua rede de ensino nas avaliações externas realizadas pelo Inep junto aos alunos concluintes do 3º ano do ensino fundamental. VI. Aplicar a Provinha Brasil em sua rede de ensino, no início e no final do 2º ano do ensino fundamental, e informar os resultados por meio de sistema informatizado específico, a ser disponibilizado pelo Inep. VII. Designar coordenadores para se dedicarem ao programa e alocar equipe necessária para a sua gestão, inclusive em suas unidades regionais, se houver. VIII. Monitorar, em colaboração com o Ministério da Educação, a aplicação da Provinha Brasil e da avaliação externa, a entrega e o uso dos materiais de apoio à alfabetização. IX. Disponibilizar assistência técnica às escolas com maiores dificuldades na implementação das ações e na obtenção de resultados positivos de alfabetização. X. Promover a articulação do programa com o programa Mais Educação, onde houver, priorizando o atendimento das crianças do 1º, 2º e 3º ano do ensino fundamental como garantia de educação integral e complementação e apoio pedagógico àquelas com maiores dificuldades. No caso dos estados, espera-se ainda que viabilizem o funcionamento da coordenação institucional no estado e apoiem os municípios com maiores dificuldades.

Ainda segundo o manual, é imprescindível que todos os atores envolvidos no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, ou seja, que toda a sociedade brasileira participe ativamente nesse processo com o intuito de alcançar o resultado almejado. Isso significa garantir que todas as crianças brasileiras estejam alfabetizadas, no máximo até os 8 anos de idade.

2.3 Relatórios do Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa

Os relatórios sobre as experiências, relacionados aos encontros presenciais da formação continuada durante o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) envolvendo, tanto professores alfabetizadores cursistas quanto orientadoras de estudos, são produzidos no decorrer do curso pelas orientadoras, conforme esclarecem Machado e Staub (2014, p. 372)

Como cumprimento de tarefas ao programa de formação, cada orientadora de estudos deveria encaminhar para a formadora um relatório completo do mês de formação ocorrido com os alfabetizadores em seus municípios. Nestes relatórios, as orientadoras de estudos deveriam detalhar, uma após a outra, as atividades realizadas com os alfabetizadores, registrando aspectos positivos e negativos do trabalho proposto e desenvolvido durante o mês de formação. Também deveriam anexar as atividades solicitadas em cada um dos encontros e as fichas de presença dos alfabetizadores correspondentes a cada encontro realizado ao longo do ano. Cada orientadora de estudos entregou para a formadora 5 relatórios completos, cada relatório, contém relatos de 2 a 3 meses de formação.

Um dos principais desafios de uma formação continuada é refletir sobre: as práticas pedagógicas e o desenvolvimento dos sujeitos, oportunizando didáticas diferenciadas que visam seu crescimento como um todo, aliando dessa forma a alfabetização e letramento. Nessa perspectiva na visão de Amaral (2015, p. 130)

o grande desafio de um programa de formação continuada é não se tornar apenas um curso com modelos didáticos, mas, sim, acompanhar o desenvolvimento da proposta, orientar a autoavaliação e reflexão dos professores. Na prática, o trabalho realizado valorizou a teoria, buscou discutir sobre a importância de planejamento de ações e orientou a necessidade da reflexão do trabalho pedagógico nos vários contextos em que acontecem, buscando atender demandas e diversidade.

Percebe-se a importância do ato de refletir na carreira do docente. Em vista disso Machado e Staub (2014) contextualizam o relato das suas experiências como formadores e orientadores de estudos do PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – que teve início no ano de 2013. Nos encontros de

formação são abordadas temáticas como: planejamento e organização do trabalho pedagógico, projetos de letramento e sequências didáticas, gêneros textuais e avaliação. Esses temas oferecem um rico aprendizado, além da oportunidade de reflexão sobre a prática alfabetizadora.

Todo esse processo de formação, como indicado nos relatórios, foi meticulosamente articulado para um melhor aproveitamento do curso, visto a relevância do tema. Esse relato de experiência busca informações nos relatórios da Orientadora de Estudos do município de São João do Oeste – SC. Conforme Machado e Staub (2014) o primeiro tema abordado na formação com os alfabetizadores refere-se à avaliação diagnóstica, pois esta gera informações para que professores e alunos possam refletir e criar estratégias de superação dos seus limites e com isso acompanhar se os objetivos foram atingidos. Com o avançar do curso percebeu-se a importância do planejamento, da organização do trabalho, bem como a construção de rotina e foram propostos alguns questionamentos que segundo Machado e Staub (2014, p.373) seriam:

por que devemos planejar o ensino da alfabetização? Como planejar o trabalho com a alfabetização de forma a contemplar os diferentes eixos de ensino da língua? Como organizar o tempo escolar? Como construir uma rotina que venha a favorecer a aprendizagem dos nossos alunos? Como planejar e organizar o trabalho pedagógico utilizando-se dos diversos materiais e recursos disponíveis para o ciclo de alfabetização nas escolas? Diante desses questionamentos que nortearam os encontros de formação e, considerando a participação efetiva dos alfabetizadores constatou-se que o planejamento escolar é um processo de racionalização, organização e coordenação da atividade do professor, que articula o que acontece dentro da escola com o contexto em que ela se insere.

Em outras palavras, o ato de planejar é um movimento ativo de reflexão crítica acerca da prática pedagógica, sendo que o professor/a alfabetizador/a deve fazer este exercício toda vez que for planejar uma atividade. A ação de planejar, se aproxima do ato de pesquisar, portanto o docente é um pesquisador dentro do seu contexto profissional. Segundo Aguiar, Bricchi e Zapata (2017) ao analisarem os relatórios de estudos desenvolvidos pelas orientadoras de estudo do PNAIC em Santa Catarina, especificamente Blumenau. Constataram que os encontros de

formação continuada, de uma forma geral iniciavam da mesma maneira, com uma leitura deleite, vídeo e reflexão, além do diário de bordo, em que as professoras faziam algum tipo de registro sobre a formação daquele dia. Esses apontamentos tinham como objetivo a retomada das discussões realizadas. A cada encontro, uma professora ficava responsável pelo registro e no encontro seguinte lia suas anotações para a turma. O diário de bordo tinha a função de ser a memória do grupo e o fio condutor de um encontro para o outro, contribuindo para fazer retomadas do assunto e posteriormente continuar os estudos.

Ainda de acordo com as autoras Machado e Staub (2014), foi organizado um questionário abordando cinco questões com o intuito de identificar as percepções dos professores alfabetizadores acerca da formação continuada do PNAIC. A primeira questão foi a seguinte: de que forma os encontros do PNAIC contribuíram para sua formação profissional. Ficou evidente o relato de satisfação com a formação do PNAIC, bem como sua contribuição para a prática pedagógica de alfabetização. Destacam-se algumas dinâmicas realizadas durante o curso, particularmente as trocas de experiências compartilhadas; a reflexão da teoria relacionada às atividades práticas; metodologias variadas; trabalhos em grupo e individuais; muita leitura, produção escrita e sugestão de jogos. As professoras salientaram ainda que a formação aprofundou temas importantes e pertinentes para a área da alfabetização, melhorando assim sua prática pedagógica, além de voltarem a refletir e escrever sobre as ações práticas em sala de aula, integrando a teoria.

A segunda questão trata sobre o impacto que esse curso causou na prática pedagógica dos participantes. Os professores alfabetizadores relataram que o curso causou diversas mudanças tais como: ultrapassaram os seus limites, ou seja, fizeram muito além do que imaginavam, pois tinham que elaborar e aplicar com os alunos atividades diferentes do que estavam acostumados. Outra situação destacada no relato dos docentes refere-se ao fato deles quererem saber mais, estarem abertos ao novo, para aprender atividades diferentes superar-se. Outra mudança apontada pelos participantes foi perceber a função do professor como mediador, partindo do conhecimento prévio do aluno para então consolidar a alfabetização.

O tema ludicidade teve um grande impacto no decorrer da formação continuada do PNAIC. As atividades realizadas por meio de jogos, possibilitou que as aulas dos alfabetizadores trouxessem resultados positivos em relação ao processo da alfabetização. Os alunos estão mais motivados e interessados e a aprendizagem se torna mais prazerosa, facilitando a compreensão e o entendimento das crianças. Alguns professores alfabetizadores relataram que tiveram que repensar a rotina, o planejamento das aulas, a escolha dos conteúdos. Outros ainda argumentam que o curso proporcionou a criação de instrumentos, formas, metodologias e meios diferentes de contar histórias, além de desafiá-los a registrarem sua prática pedagógica, criando estratégias diferentes para os alunos com dificuldade de aprendizagem.

A partir dos relatos dos professores alfabetizadores, Machado e Staub (2014, p.378) concluíram que:

As principais mudanças observadas na prática pedagógica dos alfabetizadores é que a ludicidade, o jogo está fazendo parte na aprendizagem do educando, além disso, a literatura também ganhou maior espaço nas salas de aula, desde o cantinho de leitura, o uso dos diferentes gêneros e a própria contação, dramatização de histórias.

O lúdico, os jogos e as brincadeiras fazem parte do desenvolvimento infantil e a formação continuada do PNAIC busca resgatar essa ferramenta tão importante para o êxito, no ciclo de alfabetização. Esse curso de formação continuada teve uma avaliação muito positiva dos professores, o que também se pode observar pelos depoimentos acima. Dessa forma é possível afirmar que o grande objetivo do PNAIC foi atingido, ou seja, a partir das discussões se refletiu sobre a prática pedagógica e sobre as avaliações diagnósticas, identificando as fragilidades e potencialidades do aluno, para que assim possamos garantir os direitos de aprendizagem de nossas crianças.

Não obstante, mesmo com todos esses depoimentos temos alguns aspectos a serem considerados, conforme apontam Alferes e Mainardes (2019, p.59), “apesar dos pontos positivos dessa política, uma de suas principais limitações é enfatizar mais o polo da formação continuada de professores. Uma alteração mais efetiva demanda investimentos em diversos aspectos, tanto intra quanto extraescolares”.

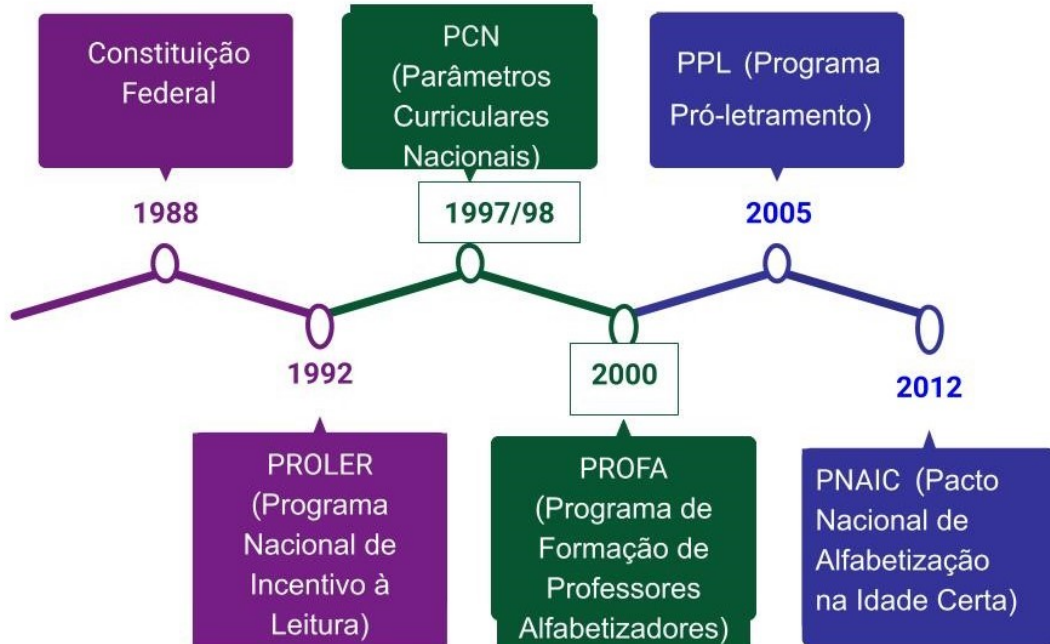
Outros apontamentos pertinentes ao PNAIC, são demonstrados por Melo (2015), em sua pesquisa, referente à análise crítica das concepções de alfabetização presente nos cadernos de formação docente, os quais seriam:

[...] que tanto o conceito de alfabetização quanto o de formação de professores alfabetizadores expressos pelo PNAIC são inconsistentes, este se caracterizou como um pacto com o intuito de fortalecer e difundir um neotecnicismo, através do qual educadores dedicaram 180 horas de sua formação continuada para conhecerem os materiais disponibilizados pelo MEC, os direitos de aprendizagem por ele impostos, bem como os índices pré-estabelecidos que lhes caibam atingir, delegou-se ao alfabetizador, o dever de ensinar a seus educandos a técnica do ler e escrever, destituída de seu significado e, assim treiná-los para as avaliações externas (MELO, 2015, p. 225)

Melo (2015) esclarece que as avaliações externas restringem o currículo por darem ênfase apenas aos conteúdos de língua portuguesa e matemática, em detrimento das outras disciplinas; essas avaliações servem mais como políticas de responsabilização e estreitamento curricular, do que ao desenvolvimento da qualidade na educação. No Pacto a questão da autonomia didática do docente alfabetizador é limitada, devendo este selecionar conteúdos, jogos, livros didáticos dentro de um currículo já pré-estabelecido, além de seguir à risca as suas instruções. Ou seja, na visão de Melo (2015, p.225) “através do PNAIC formou-se um professor competente tecnicamente e inofensivo politicamente”.

Percebo que apesar de algumas arestas que esta política deixou, assim como todas que a antecederam e pelo olhar de bolsista que fui do PNAIC identifiquei mais pontos positivos do que negativos. Os inúmeros encontros presenciais ao longo de dois anos e a aplicação das estratégias contempladas no programa, me fizeram refletir continuamente acerca da minha prática pedagógica juntamente com outros docentes, diferentemente dos cursos de curta duração, que são mais pontuais e acabam limitando a reflexão pedagógica, pois esta exige um certo tempo de maturação. Abaixo temos uma linha do tempo dos principais programas desde a Constituição Federal (1988) até o PNAIC (2012), programa este que antecede a PNA-2019.

Figura 2 – Linha do Tempo – Programas



Fonte: Elaboração própria.

A proposta do programa PNAIC foi baseada numa concepção construtivista de ensino, fundamentada nos estudos de Piaget. Já a proposta da PNA, que será discutida a seguir, apresenta como base a ciência cognitiva da leitura, que define o processo de alfabetização como o ensino das habilidades de leitura e de escrita em um sistema alfabético.

3. POLÍTICA NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO (PNA – 2019)

Abordaremos neste capítulo os contextos políticos, econômicos e sociais no Brasil, envolvidos desde a elaboração da Política Nacional de Alfabetização até sua divulgação e estratégias de implementação, bem como a estrutura do documento, sua teia de relações, além de documentos auxiliares para orientações, finalizando desse modo com os parâmetros e princípios que norteiam o documento principal e os avanços, desafios e retrocessos dessa Política.

Os caminhos trilhados para se chegar na Política Nacional de Alfabetização (PNA – 2019) foram iniciados em 2003, pela Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados, onde um relatório foi apresentado no Seminário “O Poder Legislativo e a Alfabetização Infantil: os Novos Caminhos”, realizado em 15 de setembro de 2003, depois em 2007 e o último em 2019. Nesses documentos são enfatizadas as evidências científicas da alfabetização bem como a defesa por uma política nacional a partir do método fônico. João Batista Araújo e Oliveira, um dos membros do Grupo de Trabalho do Relatório do Seminário e Coordenador do Relatório é o atual Presidente do Instituto Alfa e Beta e já vinha articulando essas concepções acerca da alfabetização.

Desse modo, ao assumir a Presidência da República, o então Presidente Jair Bolsonaro com o intuito de inovar as políticas educacionais, promulga o decreto nº 9765, de 11 de abril de 2019, instituindo a nova Política Nacional de Alfabetização do seu governo. Novamente temos João Batista Araújo e Oliveira, como um dos colaboradores dessa política, a qual mantém os princípios dos Relatórios dos Seminários. Essa política desenvolveu-se em meio a muitas polêmicas e críticas dos pesquisadores da área, pois houve um rompimento com os estudos que vinham sendo construídos ao longo das últimas décadas.

Dessa forma para discutir com vários especialistas acerca das suas experiências de alfabetização que deram certo, foi homologada a portaria nº 1.460, de 15 de agosto de 2019, que instituiu a Conferência Nacional de Alfabetização Baseada em Evidências (Conabe), tendo como tema “A Política Nacional de Alfabetização e o estado da arte das pesquisas sobre alfabetização, literacia e numeracia” (Art.1º.). Apresenta vários objetivos específicos e dentre eles podemos

destacar o indicado em seu Art. 2º., inc. II: “possibilitar a criação de um Relatório Nacional de Alfabetização Baseada em Evidências – Renabe, que exponha o estado da arte das pesquisas sobre alfabetização, literacia e numeracia”. Para isto ficou estipulado a formação de um painel de especialistas, o qual “será composto por doze pesquisadores de notório saber nas áreas de alfabetização, literacia ou numeracia, no âmbito das ciências cognitivas, os quais devem possuir doutorado e produção científica em alguma dessas áreas” (Art. 5º. Inc. IV, § 1º) (BRASIL, 2019c).

A portaria nº 1.461, de 15 de agosto de 2019, nomeia os pesquisadores para compor o painel de especialistas da “Conferência Nacional de Alfabetização Baseada em Evidências”, segundo (BRASIL, 2019d) os quais estão elencados no quadro abaixo:

Quadro 4: Especialistas da Conferência Nacional de Alfabetização Baseada em Evidências (Conabe – 2019)

Especialistas	Formação	Atuação
Presidente científico: Renan de Almeida Sargiani	Doutor em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano no Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (2013). Tem Pós-Doutorado em Psicologia da Aprendizagem, do Desenvolvimento e da Personalidade, pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (2019) e é Pós-Doutorando em Educação (Linguagem e Alfabetização) na Harvard	Foi Coordenador-Geral de Neurociência Cognitiva e Linguística na Secretaria de Alfabetização (Sealf) do Ministério da Educação (MEC – 2019). É Presidente do Instituto de Educação Baseada em Evidências – Edube. Membro da European Literacy Network (Rede Europeia de Alfabetização) e do grupo de pesquisa Escolarização Inicial e Desenvolvimento Psicológico (EIDEP) da PUC-SP, atuando na linha de pesquisa: Aquisição inicial da linguagem escrita e habilidades metalinguísticas. É Professor na

	<p>Graduate School of Education (2018) e Pós-Doutorando em Psicologia da Educação na PUC-SP (2019).</p>	<p>Universidade Cruzeiro do Sul e membro do Grupo de Trabalho Desenvolvimento Sociocognitivo e da Linguagem da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia (ANPEPP). É membro da Psychology Coalition (Coalizão de Psicologia) na ONU e membro da mesa diretora da International Association of Applied Psychology (IAAP).</p>
<p>Vice-Presidente científica: Josiane Toledo Ferreira Silva</p>	<p>Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), mestre em Letras pelo Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora, especialista em Linguística aplicada ao ensino de Língua Materna pela Universidade Federal de Juiz de Fora, graduada em Letras – Português e Francês e respectivas literaturas pela Universidade Federal de Juiz de Fora.</p>	<p>Foi Coordenadora-geral de Avaliação Pedagógica da Diretoria de Alfabetização Baseada em Evidências da Secretaria de Alfabetização no Ministério da Educação. Coordenou a unidade de avaliação de escrita do CAEd no âmbito do Sistema Integrado de Avaliação das Redes de Ensino -SIARE. Professora da disciplina “O uso dos resultados da avaliação como forma de melhorar o desempenho dos alunos”, no Programa de Pós-graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública da UFJF. Membro da comissão de assessoramento técnico-pedagógico CGIM/DAEB. Atuou como consultora do SAEB na</p>

		revisão de itens para serem utilizados em avaliação em larga escala (2007) e como consultora para montagem dos cadernos de testes definitivos e pré-teste do SAEB e Prova Brasil 2009.
Maria Regina Maluf	Doutora em Psicologia pela Université Catholique de Louvain. Pós-doutorado na University of California (UCLA/USA) e no Institut National de la Recherche Pédagogique (INRP-CRESAS), Paris.	Professora Titular da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, onde é docente e pesquisadora no Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação, área de Psicologia da Educação. Professora livre-docente da Universidade de São Paulo, Instituto de Psicologia da USP. Membro da Diretoria e Presidente da Sociedade Interamericana de Psicologia, SIP (2005-2013). Membro da Diretoria da International Association of Applied Psychology, IAAP (2003-2010; 2010-2018). Membro da Academia Paulista de Psicologia (Cadeira n. 28) e sua vice-presidente na gestão 2015-2019.
Cláudia Cardoso Martins	Possui graduação em Psicologia pela Universidade Federal de Minas Gerais (1974), mestrado em Educação Especial pela	Atualmente é professora titular do departamento de Psicologia da Universidade Federal de Minas Gerais, onde coordena o Laboratório de Estudos e Extensão em Autismo e Desenvolvimento

	<p>Universidade de Illinois em Urbana-Champaign (1979) e doutorado em Psicologia pela Universidade de Illinois em Urbana-Champaign (1984).</p>	<p>(LEAD). Foi pesquisadora visitante do “Teresa Lozano Long Institute of Latin American Studies” (LLILAS) da Universidade do Texas no segundo semestre de 2014.</p>
<p>Augusto Buchweitz</p>	<p>Doutor em Letras pela Universidade Federal de Santa Catarina, com período de visiting scholar na Carnegie Mellon University, e pós-doutor no Center for Cognitive Brain Imaging (CCBI), Carnegie Mellon University, EUA.</p>	<p>Professor da Escola de Ciências da Saúde e membro permanente dos programas de pós-graduação em Psicologia, em Medicina e em Letras, PUCRS. Pesquisador do Instituto do Cérebro do Rio Grande do Sul (www.inscer.pucrs.br). Pesquisador afiliado sênior do Haskins Laboratories (http://haskinslabs.org/people/augusto-buchweitz) e integrante do Haskins Global Literacy Hub (http://haskinsglobal.org/). Cientista nomeado para a CONABE e como especialista para a validação do programa Tempo de Aprender, da Secretaria de Alfabetização (SEALF, MEC). Membro fundador da Rede Nacional de Ciência para Educação (www.cienciaparaeducacao.org). Finalista do prêmio Jabuti, categoria Ciências, em 2019 com o livro “Ciência para Educação: uma ponte entre dois mundos”.</p>

Alessandra Gotuzo Seabra	Possui graduação em Psicologia pela Universidade de São Paulo, mestrado, doutorado e pós-doutorado em Psicologia (Psicologia Experimental) pela Universidade de São Paulo	Atualmente é professora do Programa de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento da Universidade Presbiteriana Mackenzie. Foi presidente da ABECiPsi – Associação Brasileira de Editores Científicos de Psicologia (biênio 2014-2016), vice-presidente do IBNeC – Instituto Brasileiro de Neuropsicologia e Comportamento (biênios 2015-2017 e 217-2019) e membro da diretoria do IBAP- Instituto Brasileiro da Avaliação Psicológica (como presidente, biênio 2013-2015, e atualmente membro do Conselho deliberativo). Coordenadora do Programa de Pós-graduação em Distúrbios do Desenvolvimento (Nota 6 na Capes). Editora associada do periódico Psicologia: Teoria e Prática (Qualis A2). Membro da Comissão Científica da ABD. Coordena o Grupo de Neuropsicologia Infantil.
Fernando César Capovilla	Psicólogo (1982). Mestre em Psicologia da Aprendizagem e do Desenvolvimento pela Universidade de Brasília (1984). Ph.D. em Psicologia Experimental	Professor Titular (MS-6) do Instituto de Psicologia da USP (IPUSP), e orientador de mais de 60 dissertações e teses de Mestrado e de Doutorado. Chefe do Laboratório de Neuropsicolinguística Cognitiva Experimental (Lance), do

	pela Temple University of Philadelphia (1989),	Laboratório de Tecnologia e Reabilitação Cognitiva, e do Centro de Atendimento Clínico em Distúrbios de Comunicação e Linguagem do IPUSP. Coordenador nacional de inclusão e alfabetização da Capes. Consultor científico de CNPq, Capes, Fapesp, Faperj, Inep . Coordenador do Programa de Avaliação Nacional do Desenvolvimento do Escolar Surdo Brasileiro (Pandesb) Coordenador do Sistema de Avaliação de Escolas de Surdos na Prova Brasil em Libras, no Observatório da Educação (consórcio Capes-Inep).
Ilona Maria Lustosa Becskeházy Ferrão de Sousa	Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Mestre em Educação Brasileira pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro	Estuda e atua profissionalmente com desenho e implementação de políticas educacionais comparadas, em particular, nos aspectos curriculares e de gestão. Dezesesseis anos de experiência na direção de entidades sem fins lucrativos com projetos no setor de educação para diferentes públicos-alvo. Foi comentarista do Boletim semanal Missão Aluno da Rádio CBN sobre políticas educacionais entre 2012 e 2019.
Ana Luiza Gomes Pinto	Graduação em Distúrbios da Comunicação Humana	Professora adjunto do Curso de Fonoaudiologia da Faculdade de

Navas	pela Universidade Federal de São Paulo (1988), Mestrado e Doutorado em Psicolinguística-University of Connecticut (1993, 1998). Pós-doutorado em Linguística, IEL, UNICAMP	Ciências Médicas da Santa Casa de São Paulo (2008-presente). Orientadora do Mestrado Profissional em Saúde da Comunicação Humana. Membro do Conselho Científico da Associação Brasileira de Déficit de Atenção (ABDA). Membro do Conselho Superior da Fundação José Luiz Egydio Setúbal (FJLES). Membro do PAINEL DE ESPECIALISTAS da Conferência Nacional de Alfabetização – Secretaria de Alfabetização – MEC (CONABE). Pesquisadora Associada da Rede Nacional de Ciência para Educação (a partir de novembro de 2019). Editora Chefe, Revista CoDAS (2015-presente). Atualmente, é coordenadora adjunta dos programas Profissionais da área 21 (Educação Física, Fisiologia, Fonoaudiologia e Terapia Ocupacional) da CAPES (2018-2021).
Vitor Geraldi Haase	Graduação em Medicina pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1981), mestrado em Lingüística Aplicada pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do	É professor titular do Departamento de Psicologia da Universidade Federal de Minas Gerais. Tem experiência na área de neuropsicologia, tendo interesse por correlação estrutura-função em neuropsicologia, modelos de

	Sul (1990) e doutorado em Psicologia Médica (Dr. rer. biol. hum.) pela Ludwig-Maximilians-Universität zu München (1999).	processamento de informação em neuropsicologia (cognição matemática, processamento lexical, processamento visoespacial, funções executivas), reabilitação neuropsicológica, desenvolvimento humano e qualidade de vida, epidemiologia clínica e psicologia evolucionista.
Márcia Teixeira Sebastiani	Graduada em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (1982), com mestrado e doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (1996). Fez doutorado-sanduíche na Università Statale di Milano (1994-95) e curso do método Montessori em Chicago, (certificado pela American Montessori Society – 1982-83).	Atualmente é sócia-administradora da empresa “MAIS consultoria em educação”. Atuou como Consultora da UNESCO, como Pró-Reitora Acadêmica, como Diretora do Centro de Inovação Pedagógica e como Diretora do Centro de Educação à Distância. Foi Diretora de Projetos em instituição de produção de material didático e Vice-Diretora de colégio particular. Atuou como Coordenadora Pedagógica tanto na rede pública como na rede privada de ensino e foi pesquisadora do IPPUC (Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Curitiba).
Jerusa Fumagalli de Salles	Possui mestrado e doutorado em Psicologia do Desenvolvimento pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul.	É professora-associada da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, no Instituto de Psicologia, Departamento de Psicologia do Desenvolvimento e da

		<p>Personalidade, e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFRGS. Coordena o Núcleo de Estudos em Neuropsicologia Cognitiva (Neurocog) e o Comitê de Ética do Instituto de Psicologia da UFRGS. Foi membro da diretoria da Sociedade Brasileira de Neuropsicologia (SBNp) e da Sociedade Latinoamericana de Neuropsicologia (SLAN). É membro da Rede Nacional de Ciência para a Educação (CpE) e do GT Desenvolvimento Sociocognitivo e da Linguagem da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Psicologia – ANPEPP. Suas linhas de pesquisa concentram-se nas áreas de Neuropsicologia Cognitiva, Neuropsicologia Escolar, Psicologia Cognitiva e Psicologia Experimental Cognitiva, atuando principalmente nos seguintes temas: desenvolvimento/adaptação de instrumentos de avaliação das funções neuropsicológicas (ênfase em linguagem oral e escrita, alfabetização, memória, letramento emergente); estudo do desenvolvimento das funções neuropsicológicas, linguagem</p>
--	--	---

		escrita (leitura e escrita, processo de alfabetização), transtornos específicos de aprendizagem (dislexias e discalculias de desenvolvimento) e dislexias adquiridas, perfil neuropsicológico de amostras clínicas, intervenções nos transtornos de aprendizagem da leitura e escrita.
--	--	--

Fonte: Elaboração própria

A cerimônia de abertura da Conferência foi realizada no prédio da CAPES, em Brasília/DF, entre 22 e 25/10/2019 e segundo Mortatti (2019), após a apresentação de dois breves vídeos com informações sobre a PNA e sobre o Caderno da Política Nacional de Alfabetização, discursaram algumas autoridades que compuseram a mesa. Destaque para Renan de A. Sargiani, Presidente Científico Conabe, Coordenador-Geral de Neurociência Cognitiva e Linguística na Sealf e integrante do painel de especialistas, que reforçou na sua fala que a PNA é “pautada por evidências e não por crenças ou ideologias” e que “todos podem aprender a ler e escrever, desde que lhe sejam dadas condições de ensino”.

A Conabe contou com público selecionado de convidados, palestrantes e ouvintes. Os palestrantes especialistas comungam das evidências científicas das ciências cognitivas, que fundamentam a PNA e suas respectivas pesquisas, em áreas/campos de atuação acadêmica ou empresarial (medicina, neurociências, biologia, fonoaudiologia, psicologia (cognitiva e experimental), linguística (psicolinguística), economia, educação). Abordaram, entre outros, aspectos econômicos relacionados com a busca de equidade social e aspectos neurobiológicos e fonoaudiológicos que enfatizam a recomendação de instrução fônica/fonológica antes do e no 1º. ano do ensino fundamental (MORTATTI,2019, p.33).

A Conabe materializa uma parte da Política Nacional de Alfabetização referindo-se ao artigo 8º do decreto (BRASIL,2019, p.53), o qual estabelece, entre outros pontos, a “produção e disseminação de sínteses de evidências científicas e

de boas práticas de alfabetização, de literacia e de numeracia”. Essa política traz como eixo central, o que seria um diferencial em uma educação baseada em evidências científicas. Nesse sentido Chizzotti (2016) esclarece que

A noção de ciência e o conhecimento admitido como científico, na metade do século passado, é um legado do iluminismo. A ciência foi definida a partir da exemplaridade da física clássica tendo como suporte o racionalismo e os fundamentos basilares no empirismo e positivismo. A ciência se define, até a metade do século passado, como um processo de conhecimento que requer critérios intrínsecos de verdade, além de suporte empírico de validade, rigor lógico demonstrativo e certeza científica fidedigna. Esse conceito de ciência extrai da concepção da física o pressuposto de que a realidade é composta por objetos ou 'coisas' determinadas, independentes, sujeitas ao espaço-tempo, e, como tais, podem ser reproduzidas, em iguais condições, em qualquer tempo e espaço por qualquer observador; e assim, com lógica indutiva estabelecer leis e desvendar a causalidade. O mundo tem uma existência real, fora da experiência: a realidade é um dado empírico, existe objetivamente, independente da experiência humana. O dado empírico é o princípio cronológico e lógico de todo conhecimento que se proponha ser verdadeiro, e, se passar por experimento comprobatório, ganha certificação científica (CHIZZOTTI,2016, p.1561).

De acordo com Chizzotti (2016, p.1559) “as ciências humanas compõem, hoje, um conjunto de disciplinas, que foram construídas no século XX e se expandem, neste século[...] como disciplinas relativamente autônomas, tais como a filosofia, a história, a sociologia, a educação e a antropologia”. De acordo com a PNA:

basear a alfabetização em evidências de pesquisas não é impor um método, mas propor que programas, orientações curriculares e práticas de alfabetização sempre tenham em conta os achados mais robustos das pesquisas científicas. Desse modo, uma alfabetização baseada em evidências traz para o debate sobre o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita a visão da ciência, dados da realidade que já não podem ser ignorados nem omitidos. Entre os ramos das ciências que mais contribuíram nas últimas décadas para a compreensão dos processos de leitura e de escrita, está aquele que se convencionou chamar ciência cognitiva da leitura (SNOWLING; HULME, 2013; ADAMS, 1990; DEHAENE, 2011; apud BRASIL,2019, p.20).

Conforme a PNA (Brasil,2019, p.20) as ciências cognitivas são definidas como um “campo interdisciplinar que abrange as diferentes disciplinas que estudam a mente e sua relação com o cérebro, como a psicologia cognitiva e a neurociência cognitiva”.

A ciência cognitiva da leitura afirma que, ao contrário do que supõem certas teorias, a aprendizagem da leitura e da escrita não é natural nem espontânea. Não se aprende a ler como se aprende a falar. A leitura e a escrita precisam ser ensinadas de modo explícito e sistemático, evidência que afeta diretamente a pessoa que ensina (DEHAENE, 2011 apud BRASIL, p.20).

O estudo das políticas de alfabetização é fundamental, pois a alfabetização é o pilar de uma sociedade, sem a qual não há desenvolvimento pleno do cidadão; além de ser um direito previsto na Constituição de 1988, a política rege como se dará o processo de apropriação do ensino da leitura e da escrita no país, portanto torna-se imprescindível discuti-la e não apenas aceitá-la.

3.1 Política nacional de alfabetização: Contexto político, econômico e social

As políticas educacionais são também centrais para o desenvolvimento político, econômico e social de um país, por este motivo não devem ser negligenciadas. No ano de 2016 o Brasil estava vivenciando um período conturbado com o golpe parlamentar que resultou no impeachment da então Presidenta Dilma Rousseff. Em 2018 ocorreram novas eleições, sendo Jair Bolsonaro eleito com discurso de extrema direita. Após a sua posse tivemos a tumultuada reforma da previdência, cenário este de muitas dúvidas e incertezas. Com relação ao Ministério da Educação, a indicação de ministério se configurou como uma verdadeira “dança das cadeiras”. O primeiro a ser indicado para o cargo foi o filósofo e professor emérito da Escola de Comando e Estado-Maior do Exército Ricardo Vélez, que atuou por 97 dias na direção da pasta.

Este foi substituído por Abraham Weintraub, que já trabalhava no atual governo como secretário-executivo da Casa Civil; formado em ciências econômicas e mestrado em administração, é professor da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). Ficou no cargo por 14 meses e sua gestão foi marcada por muitas polêmicas do início ao fim, como por exemplo o bloqueio de 30 % da verba de custeio das universidades federais, criando a uma onda de protestos por todo o país. Foi alvo constante de críticas pela série de erros de português e pelo uso de palavras inapropriadas, com tom ofensivo, em postagens nas redes sociais, como a ocorrência de plantação de maconha em universidades. Também foi autor de uma publicação que insinua que a China poderia se beneficiar propositalmente da crise mundial causada pela Covid-19, causando constrangimentos de ordem internacional ao país. Além da confusão com o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) de 2019 que recebeu uma enxurrada de contestações de estudantes, referente a erros nas suas notas. Este fato o MEC confirmou mais tarde ao comunicar ter encontrado erros nas notas de 5.974 estudantes e alegando que os resultados já haviam sido corrigidos. Devido a esse incidente muitos estudantes questionaram suas notas e entraram com ações na Justiça.

Após essas inúmeras polêmicas, Bolsonaro nomeou Carlos Alberto Decotelli para o MEC , o qual atuou por apenas 5 dias e pediu demissão. Por fim, temos atualmente Milton Ribeiro que é formado em Direito e Teologia, mestre em Direito e doutor em Educação pela USP. Também foi uma nomeação polêmica, sobretudo porque Milton Ribeiro é pastor, conservador e atua na Igreja Presbiteriana em Santos (SP). A exemplo de Weintraub, possui uma atuação muito controversa, com ênfase em orientações religiosas ortodoxas e não dialogando com cientistas da área. Em meio a tantas polêmicas foi então lançada a Política Nacional de Alfabetização, instituída pelo presidente Jair Bolsonaro por meio do Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019, na gestão do Ministro da Educação Abraham Weintraub.

É nesse contexto que a atual Política Nacional de Alfabetização foi concebida. O Brasil tinha um governo de esquerda e agora tem um de extrema direita; são visões de mundo completamente diferentes, o que vai gerar indiscutivelmente, um apagamento da política anterior (PNAIC) como também de tantas outras que não

contemplem a visão deste atual governo. No PNAIC houve uma ruptura de entendimento das visões de mundo e de sujeito, pois este propiciou ao professor mais reflexão e autonomia pedagógica e não apenas preparar o docente para receber o material e segui-lo à risca. Na sequência procuramos analisar a estrutura do documento da PNA.

3.2 Documento principal e sua estruturação

O caderno da PNA apresenta no total 54 páginas, explorando inicialmente a contextualização do cenário atual em relação à alfabetização, marcos históricos, normativos e um histórico dos relatórios sobre a alfabetização no Brasil e no mundo; posteriormente define os conceitos que subsidiarão a nova política de alfabetização adjetivada como sendo “baseada em evidências”. Assim apresenta a ciência cognitiva da leitura, a literacia emergente, familiar e numeracia, cognição matemática, finalizando com os princípios, objetivos, públicos-alvo, implementação, avaliação e monitoramento da Política Nacional de Alfabetização.

O caderno da PNA (BRASIL,2019) traz uma linha do tempo com os principais marcos históricos e normativos do documento iniciando com a Constituição Federal de 1988, a qual dispõe que a educação é um direito de todos e um dever do Estado e da família. Em seguida passa pela LDB-1996 que determina que no ensino fundamental a formação básica do cidadão deve ocorrer por meio do desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo, além de estabelecer a educação de jovens e adultos. E em 2001 foi aprovado o Plano Nacional de Educação referente ao decênio (2001 – 2010)

Além dos marcos legais, esse material inclui o relatório denominado: “Alfabetização Infantil: os novos caminhos” produzido pelo Grupo de Estudos de Aprendizagem Infantil, coordenado pelo Acadêmico e matemático economista do Instituto Nacional de Matemática Pura e Aplicada e da Fundação Getúlio Vargas, Aloísio Pessoa de Araújo. Importante lembrar que o processo que resultou neste relatório ocorreu em paralelo ao MEC, não sendo organizado e nem convocado por este ministério. Entretanto, aquele grupo deu continuidade nas suas discussões e

mobilizações, de modo que em 2011, novo relatório intitulado: “Aprendizagem Infantil: uma abordagem da neurociência, economia e psicologia cognitiva”, foi disponibilizado sob a chancela da Academia Brasileira de ciência – ABC. Voltaremos a discutir esse processo nas discussões que faremos sobre os determinantes que subsidiam a atual política nacional de alfabetização.

Importante observar que o documento que apresenta a Política Nacional de Alfabetização-PNA, como indicamos acima, divulga esses relatórios como marcos no processo de discussão sobre alfabetização, fato que não é aceito pelos alfabetizadores, inclusive porque em 2012 foi instituído o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic). Este, como procuramos discutir no capítulo anterior, possuía concepções e indicações metodológicas bem diferentes das discussões que o Grupo de Estudos de Aprendizagem Infantil citado acima defendia. E no ano seguinte o Brasil adota a avaliação em escala: Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA como estratégia para acompanhar a evolução do processo de alfabetização. Ação que também encontrou resistência por parte de muitos pesquisadores que não defendem a avaliação e escala como estratégia eficiente. No entanto, apesar das discussões, a ANA, é efetiva e é atualmente um instrumento governamental de avaliação a exemplos das demais avaliações em escala.

A parte inicial do documento da Política Nacional de Alfabetização cita ainda, a aprovação do novo Plano Nacional de Educação (2014 – 2024), mas não faz análises sobre o processo para esta formulação, nem comenta as resistências encontradas para sua aprovação, em um cenário que já indicava avanços de uma agenda conservadora nas casas legislativas. E seguindo essa lógica de apresentar os marcos legais, sem discutir seus processos e momentos históricos, o documento indica também a aprovação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC em 2017 e a criação do Programa Mais Alfabetização em 2018.

Nesse ponto, sempre importante lembrar que os documentos “são produtos de informações selecionadas, de avaliações, de análises, de tendências, de recomendações, de proposições. Expressam e resultam de uma combinação de intencionalidades, valores e discursos; [...] e constituintes do momento histórico” (EVANGELISTA, 2009, s.p.). Desse modo, a não historicização dos documentos citados parece ser uma tentativa de apagar os próprios processos de suas

formulações. Dito de outro modo, um modo de “limpar as discussões ideológicas” conferindo à política apenas sua face legal.

E, além disso, como já indicamos, esse processo foi interrompido com o golpe parlamentar e com a eleição na sequência do atual governo, de modo que, suas primeiras ações foi de desmontar a organização do MEC e implementar diretrizes, programas e políticas que geraram um ponto de inflexão nos processos educativos nacionais, inclusive na política de alfabetização.

Também como relatado anteriormente, também no documento: caderno da PNA, encontramos alguns conceitos tais como: a ciência cognitiva da leitura que é definido como aquilo que: “se designa o campo interdisciplinar que abrange as diferentes disciplinas que estudam a mente e sua relação com o cérebro, como a psicologia cognitiva e a neurociência cognitiva” (BRASIL,2019, p.20). Outro termo referenciado na política diz respeito à literacia que pode ser dividida em emergente e familiar, isto é, “literacia emergente incluem-se experiências e conhecimentos sobre a leitura e a escrita adquiridos de maneira lúdica e adequada à idade da criança, de modo formal ou informal, antes de aprender a ler e a escrever” (BRASIL,2019, p.22), e a literacia familiar consiste em “práticas e experiências relacionadas à linguagem, à leitura e à escrita que elas vivenciam com seus pais, familiares ou cuidadores, mesmo antes do ingresso no ensino formal”. O manual também menciona a literacia numérica (BRASIL, 2019, p. 24) “diz respeito às habilidades de matemática que permitem resolver problemas da vida cotidiana e lidar com informações matemáticas”. O manual trabalha com termos novos, mas com conceitos e significados já conhecidos no campo da alfabetização.

A definição desses conceitos e a omissão de conceitos como letramento, alfabetização como processo, indica como pontuado por Andrade e Estrela (2021, p. 862) que

a palavra letramento foi subtraída do documento em questão, numa clara tentativa de extinguir os conhecimentos construídos no Brasil, sobretudo os produzidos por Magda Soares, sobre a necessidade e a importância de se qualificar o processo alfabetizatório, a partir da diferenciação e complementariedade do letramento e da alfabetização, que, em nosso país, tem respaldado as políticas públicas.

A omissão de discussões sobre o processo de letramento não é apenas uma escolha por novas nomenclaturas; antes é importante observar que a base da PNA se pauta em conteúdos mínimos, orientada por um engessamento de metodologia, isto é, entende que o método de alfabetização é fônico e desconsidera as propostas anteriores grifando que essa abordagem é fundamentada em evidências científicas, o que, na verdade devemos ler como. fundamentada na ciência cognitivista.

Além desses aspectos, como bem pontua Mortatti (2019), os problemas de alfabetização não serão superados simplesmente com a introdução de um novo método, isto é mais uma falsa premissa presente no documento do PNA. Além disso, esse tipo de discurso tem por objetivo a manutenção de ideias salvacionistas e unilaterais de entender um problema, bem como

ocultar evidências científicas que comprovam que os problemas da alfabetização no Brasil estão diretamente relacionados com um conjunto de fatores educacionais, sociais, econômicos e políticos, responsáveis pelas desigualdades sociais e pela não priorização de educação de qualidade, especialmente em decorrência da falta de investimentos prioritários na escola pública e gratuita, como estabelecido na Constituição Federal de 1988 (MORTATTI,2019, p. 27).

A Política Nacional de Alfabetização destaca o ensino de seis componentes, essenciais para a alfabetização: consciência fonêmica; instrução fônica sistemática; fluência em leitura oral; desenvolvimento de vocabulário; compreensão de textos e produção de escrita. Ainda que não esteja explícito diretamente no texto, não há dúvidas quanto à priorização ao método fônico, o qual consiste em um método de alfabetização que primeiro ensina os sons de cada letra. Cada letra (grafema) é aprendida como um som (fonema) que, junto a outros fonemas, pode formar sílabas. Ele foi escolhido por basear-se em evidências científicas. Conforme o manual “um bom leitor é aquele que identifica palavras com precisão, fluência e velocidade, dentro e fora de textos” (EHRI, 2014, apud BRASIL, 2019, p.28).

De acordo com o caderno da PNA (BRASIL,2019) os conceitos dos seis componentes essenciais seriam: a consciência fonêmica, a qual refere-se ao conhecimento consciente das unidades menores da fala (fonemas) e a capacidade de manipulá-las intencionalmente. A instrução fônica sistemática conduz o aluno a

aprender as relações entre as letras (grafemas) e os menores sons da fala (fonemas). Já a fluência em leitura oral é a habilidade de ler um texto com velocidade, precisão observando a acentuação e a entonação adequada das palavras. O desenvolvimento de vocabulário abrange tanto o vocabulário receptivo, que corresponde às palavras cujos conceitos e significados foram desenvolvidos, quanto o vocabulário expressivo, que pode ser emitido pela criança e avaliado pelo número de palavras que ela produz. Portanto, é possível avaliar o vocabulário expressivo a partir do momento em que a criança começa a falar e ainda o vocabulário de leitura. A partir desta perspectiva, um vocabulário pobre pode constituir-se um obstáculo para a compreensão de textos. A compreensão de textos é um processo intencional e ativo, desenvolvido por meio do emprego de estratégias de entendimento. Finalizando, a produção de escrita remete-se tanto à habilidade de escrever palavras, quanto à de produzir textos.

A Política Nacional de Alfabetização apresenta por objetivo, melhorar a qualidade de alfabetização no território brasileiro e combater o analfabetismo absoluto e o analfabetismo funcional. Segundo esta política (BRASIL,2019, p.4).

A elaboração da PNA surge como um esforço do Ministério da Educação para melhorar os processos de alfabetização no Brasil e os seus resultados. Para isso se formou um grupo de trabalho, composto por representantes da Secretaria de Alfabetização (Sealf), da Secretaria de Educação Básica (SEB), da Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação (Semesp), da Secretaria-Executiva (SE), do Gabinete do Ministro, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

Ainda de acordo com o documento da Política Nacional de Alfabetização (BRASIL, 2019), o Estado busca melhorar a qualidade da alfabetização e combater o analfabetismo absoluto e funcional no território brasileiro. A PNA tem como um dos objetivos contribuir para a consecução das metas 5 e 9 do Plano Nacional de Educação. Conforme Brasil (2014, p.10) as respectivas metas são:

meta 5: alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental, meta 9: elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para

93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional.

O Caderno da PNA traz também a finalidade dessa política (BRASIL,2019), ou seja tem o intuito de promover o estudo e o conhecimento científico na esfera da alfabetização, da literacia e da numeracia (art. 4º, V), estando em consonância com as evidências científicas atuais, apoiando-se numa visão que valoriza a primeira infância. Nessa fase da vida, a criança desenvolve sua consciência na interação consigo e com os outros sendo capaz de adquirir certas habilidades e conhecimentos que estimularão positivamente na alfabetização formal nos anos iniciais do ensino fundamental (art. 5º, II). Dessa forma apresenta como diretriz da implementação dessa política, a priorização da alfabetização no 1º ano do ensino fundamental, a qual beneficiará sobretudo as crianças mais pobres, pois estas muitas vezes não encontram em casa o estímulo adequado a práticas de literacia e por isso costumam ter mais dificuldades na alfabetização. Um ensino sistemático e explícito das habilidades relacionadas à alfabetização ajuda a romper essas dificuldades decorrentes da condição socioeconômica. O público-alvo e os agentes envolvidos em consonância com o manual da PNA seriam os seguintes

crianças na primeira infância; alunos dos anos iniciais do ensino fundamental; alunos da educação básica regular que apresentam níveis insatisfatórios de alfabetização; alunos da educação de jovens e adultos; jovens e adultos sem matrícula no ensino formal; e alunos das modalidades especializadas de educação. São beneficiários prioritários as crianças na primeira infância e os alunos dos anos iniciais do ensino fundamental, os quais constituem a maior parcela do público da PNA. São agentes envolvidos na PNA: professores da educação infantil; professores alfabetizadores; professores das diferentes modalidades especializadas de educação; demais professores da educação básica; gestores escolares; dirigentes de redes públicas de ensino; instituições de ensino; famílias; e organizações da sociedade civil (BRASIL,2019, p.43-44).

A implementação da PNA segundo Brasil (2019) ocorrerá por meio de programas, ações e instrumentos que incluam: orientações e metas para a

educação infantil e anos iniciais; desenvolvimento de materiais didático-pedagógicos e de ações de capacitação de professores para o uso desses materiais. Além disso, discute questões como: recuperação para os alunos que não estejam totalmente alfabetizados nos anos iniciais ou que apresentem dificuldades ; estímulo de práticas de literacia familiar; desenvolvimento de materiais didático-pedagógicos específicos para a alfabetização de jovens e adultos da educação formal e não formal; produção e disseminação de sínteses de evidências científicas; estímulo para que as etapas de formação inicial e continuada de professores da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental; destaque no ensino de conhecimentos linguísticos e de metodologia de ensino de língua portuguesa e matemática nos currículos de formação de professores; incentivo de mecanismos de certificação de professores alfabetizadores e de livros e materiais didáticos de alfabetização e de matemática básica; difusão de recursos educacionais; estímulo à produção e à edição de livros de literatura para diferentes níveis de literacia; a formação de gestores educacionais para dar suporte adequado aos professores e incentivo à elaboração e à validação de instrumentos de avaliação e diagnóstico em conta o objetivo proposto, a produção de resultados confiáveis, a identificação de problemas no percurso, a eficácia no uso de recursos públicos, fica explícito a importância destes mecanismos. Contudo, sobre esse aspecto, se percebe com frequência uma deficiência nas políticas de alfabetização, sendo necessário manter mecanismos de avaliação e monitoramento da PNA, como

avaliação de eficiência, eficácia e efetividade de programas e ações implementados; incentivo à difusão tempestiva de análises devolutivas de avaliações externas e ao seu uso nos processos de ensino e de aprendizagem; desenvolvimento de indicadores para avaliar a eficácia escolar na alfabetização; desenvolvimento de indicadores de fluência em leitura oral e proficiência em escrita; e incentivo ao desenvolvimento de pesquisas acadêmicas para avaliar programas e ações desta política (BRASIL,2019,p.45).

E finalizando esse documento, ao final do caderno da PNA é adicionado o decreto nº 9.765/2019 na íntegra, o qual institui essa política no dia 11 de abril de 2019, abrangendo todos os capítulos de I à VII, onde estão relatadas as disposições

gerais, princípios e objetivos, diretrizes, público-alvo, implementação, avaliação e monitoramento, concluindo com as disposições finais.

De acordo com Silva, Almeida e Guindani (2009, p.09) “elucidar a identidade do autor possibilita, avaliar melhor a credibilidade do texto, a interpretação que é dada de alguns fatos, a tomada de posição que transparece de uma descrição, as deformações que puderam sobrevir na reconstituição de um acontecimento”. É necessário ler nas entrelinhas considerando toda a teia de relações que estão como pano de fundo das políticas educacionais, sobre as quais discorreremos a seguir.

3.2.1. Quem escreve o documento (rede de relações)

Durante o mandato de Abraham Weintraub, o qual partilha das ideias conservadoras de Olavo de Carvalho, o qual defende a teoria da conspiração conhecida como “marxismo cultural”, aconteceu a divulgação do Caderno da Política Nacional de Alfabetização – 2019. Esta foi elaborada com o intuito de melhorar o processo de aquisição do ensino da leitura e escrita, ou seja, a alfabetização, bem como os seus resultados. Desse modo foi formado um grupo de trabalho de várias secretarias referentes à educação, contando com diversos especialistas colaboradores, dentre os quais destacamos João Batista Araújo e Oliveira que atuou como professor, pesquisador, consultor e ocupou cargos executivos em organismos nacionais e internacionais. Foi secretário-executivo do MEC (1995) e idealizou o programa Acelera Brasil, que visa acelerar e corrigir o fluxo escolar com o apoio do Instituto Ayrton Senna. João Batista Araújo e Oliveira já publicou dezenas de livros e é o atual presidente e fundador do Instituto Alfa e Beto, ONG promotora de políticas práticas de educação, que defendem uma educação baseada em evidências científicas, ou seja, as mesmas concepções da PNA.

Nesse sentido, Mortatti (2019) nos complementa que, pelo menos, três especialistas colaboradores da PNA são autores de livros e materiais didáticos referentes ao método fônico: o presidente do Instituto Alfa e Beto, autor de vários livros, dentre eles podemos citar “ABC do alfabetizador”, alinhado com a Ciência Cognitiva e com as principais evidências sobre alfabetização; Fernando César

Capovilla e Alessandra Gotuzo Seabra Capovilla, autores, entre outros do livro “Alfabetização: método fônico”.

Os autores que compõem o quadro de especialistas da PNA são estudiosos e pesquisadores que construíram ao longo do tempo uma certa autoridade no assunto. Dessa forma eles imprimem na PNA as suas visões de mundo e suas concepções de sujeito, as quais diferem daquela que estava sendo tecida.

Numa entrevista concedida à Revista Nova Escola, Magda Soares ao ser questionada sobre o que pensa a respeito do método fônico, esclarece sua visão divulgada pelo entrevistador Leonardo Pujol (2019, s.p.)

É surpreendente que ainda se acredite que a alfabetização se realiza com um único método e que se alegue que o método fônico é o único que se fundamenta em “evidências científicas”. Insiste-se em método – em *como ensinar* – quando o necessário é focar a aprendizagem – *como a criança aprende*. E há “evidências científicas” sobre como a criança aprende a língua escrita geradas por várias ciências e pesquisas, não apenas pela psicologia cognitiva da leitura, privilegiada pelos que defendem o método fônico.

A Política Nacional de Alfabetização exalta muitas vezes no documento, o fato de ser baseada em evidências científicas, desconsiderando as pesquisas nacionais e internacionais anteriores a esta, e que também recebeu bastante recurso financeiro e humano, envolvidos na sua divulgação, conforme veremos no próximo tópico.

3.2.1.1 Como é divulgado o documento

De acordo com Rodrigues (2019) foi divulgado pelo Ministério da Educação uma cartilha com orientações para prefeitos e governadores implementarem a Política Nacional de Alfabetização (PNA). A divulgação foi feita no lançamento da Conferência Nacional de Alfabetização Baseada em Evidências (Conabe), que ocorreu em Brasília. O ministro da Educação, Abraham Weintraub, o secretário de Alfabetização do MEC, Carlos Nadalim e o ex-secretário de Educação e Cultura de Portugal, Nuno Crato, participaram da mesa de abertura. Durante o evento em Brasília, o secretário de Alfabetização do MEC, Carlos Nadalim afirmou: “O caderno

de apresentação da PNA, tornado público hoje, tem uma função importante pois esclarece e aprofunda o conteúdo exposto no decreto: os conceitos, os termos, e a concepção de alfabetização baseada em evidências”.

Segundo Rodrigues (2019), as evidências apontadas pelo secretário não foram apresentadas no evento. Na cartilha com orientações, alguns casos são citados pelo MEC, como o livro “Learning to Read: The Great Debate”, de 1967 e o relatório “Preventing Reading Difficulties in Young Children”, de 1998. A cartilha também cita a ciência cognitiva da leitura. A Política Nacional de Alfabetização é um decreto publicado em abril que prevê, entre outras mudanças, que o ensino infantil reforce as atividades de pré-alfabetização e que haja esforço extra para concluir o ensino da leitura já no primeiro ano do ensino fundamental. A política também prioriza um método de ensino sobre os demais: o chamado método fônico, classificado no decreto como uma lista de “seis componentes essenciais para a alfabetização”. Segundo especialistas ouvidos pelo G1, a criação de uma política nacional de alfabetização é positiva, mas a priorização de um único método pode levar à padronização do ensino, e o risco disso é limitar tanto as possibilidades de os professores ensinarem, quanto as possibilidades de os alunos aprenderem.

Lembrando que a PNA também está no Plano de Ações Articuladas (PAR) e é fundamentada no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) que consiste em identificar medidas adequadas para atingir as metas, partindo de um diagnóstico, contribuindo assim para a melhoria da qualidade da educação básica. Este também é um programa de política para os municípios, os quais precisam aderir a esse pacto para a liberação dos recursos financeiros. Essa política está atrelada a outras políticas e o município adere a ela, por meio do PAR; na maioria das vezes não é uma escolha, pois caso a resposta do município seja negativa ele fica de fora de outros programas, não recebendo verbas.

A Política Nacional de Alfabetização também teve um grande investimento na área de marketing, veiculando nas emissoras de televisão, ampla divulgação de propagandas da PNA-2019. Também houve lançamento no site no Ministério da Educação de um programa sobre alfabetização online, com início em janeiro de 2021 denominada “Tempo de Aprender”, destinado às crianças da pré-escola e do 1º e 2º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas brasileiras. Esse curso foi

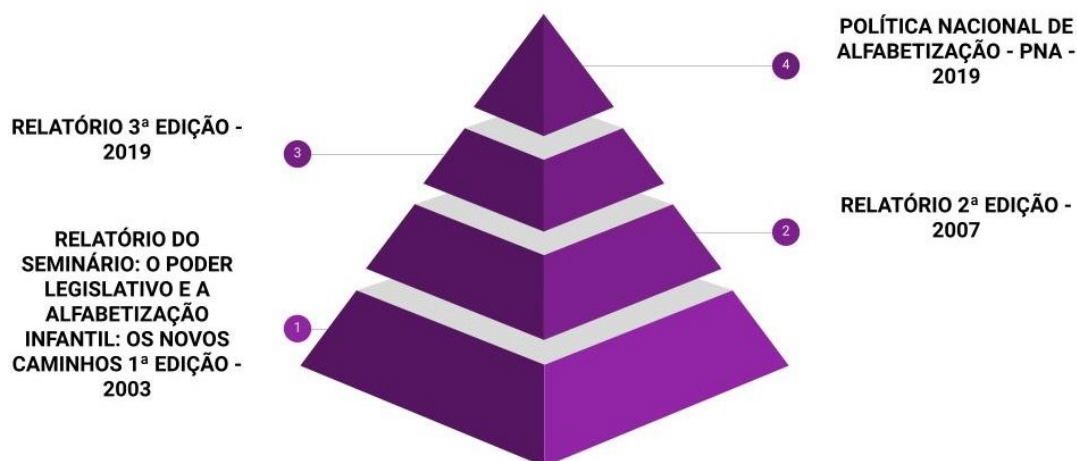
pensado para atingir diversos públicos tais como: professores, gestores, pais e responsáveis com conteúdo diferente. Para os pais foi disponibilizado no site o programa “Conta pra Mim”, no qual os pais e responsáveis têm acesso a vários exemplares de livros, estimulando assim a *literacia* familiar. Já para os professores e gestores é disponibilizada a versão online do Curso de formação continuada em práticas de alfabetização, com vários cursos; dentre eles podemos destacar o ABC Alfabetização Baseada na Ciência e Práticas de Alfabetização que contempla os seis componentes essenciais da alfabetização, divulgando os diversos conceitos presentes na Política Nacional de Alfabetização – 2019, ou seja, o curso é uma das implementações dessa nova política.

3.2.2 Documentos auxiliares

Além do documento principal, os documentos auxiliares são imprescindíveis para compreender os diversos entrelaçamentos que constituem a política em si, identificando as possíveis ações que a desencadearam. Nesse sentido Evangelista (2009, s.p.) traz a seguinte reflexão “todos os documentos são importantes, em graus diferenciados e expressam determinações históricas [...] que devem ser apreendidas no movimento da pesquisa, posto que não estão imediatamente dadas na documentação”.

O relatório apresentado no Seminário “O Poder Legislativo e a Alfabetização Infantil: os Novos Caminhos”, realizado em 15 de setembro de 2003, depois em 2007 e em 2019, pela Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados são documentos auxiliares, sendo que a última edição coincide com o ano de lançamento da Política Nacional de Alfabetização pelo Ministério da Educação.

Figura 3 – Documentos Norteadores



Fonte: Elaboração própria.

Na figura acima percebemos que as três edições do Relatório serviram como base para a elaboração da PNA-2019. Desse modo, identificamos que esta política já vinha sendo articulada desde 2003 e apenas culminou em 2019.

O relatório do Seminário “O Poder Legislativo e a Alfabetização Infantil: os Novos Caminhos” conta com seis capítulos, iniciando com uma introdução; depois no segundo capítulo com a metodologia abordando a alfabetização, ciência e ideologia; o terceiro capítulo faz menção ao estado da arte sobre alfabetização; no quarto capítulo temos a explanação da experiência de outros países (Inglaterra – França): estudos de caso; o capítulo cinco refere-se à alfabetização no Brasil: políticas e práticas, finalizando com conclusões e recomendações.

Nesse documento é enfatizada a questão da evidência científica nos processos educacionais. Com relação a esse aspecto o relatório elucida que “a evidência científica jamais substituirá ou eliminará essas divergências e discussões – nem essa é sua missão – mas pode contribuir para estabelecer limites razoáveis sobre o que seja uma evidência aceitável, por exemplo.”⁹ Também complementa

⁹- BRASÍLIA. Câmara dos Deputados. **Grupo de Trabalho Alfabetização Infantil: Os Novos Caminhos – Relatório Final**. Relatório do Seminário realizado pela Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados, 3ª ed. Gabinete do Dep. Gastão Vieira.

com a seguinte finalidade da leitura “O propósito da leitura é a compreensão. O propósito da alfabetização é ajudar as crianças a compreender o que leem e a desenvolver estratégias para continuar a ler com autonomia”¹⁰.

Na perspectiva do relatório (BRASÍLIA,2019) o ato de ler não é uma competência única, pois envolve uma série de habilidades. O relatório traz uma análise dos fatores que influenciam na leitura e que levou os autores do National Reading Panel (2000) a compilar um conjunto de competências e habilidades, consideradas fundamentais para o processo de alfabetização, que seriam: consciência fonológica, familiaridade com textos impressos, metalinguagem, consciência fonêmica, conhecimento do princípio alfabético, decodificação, fluência, vocabulário, estratégias de compreensão de textos. O texto ainda ressalta que a base de qualquer programa de alfabetização visa o desenvolvimento da consciência fonêmica e o domínio do princípio alfabético, as quais seriam segundo (SNOW, 1998, p. 52 apud BRASÍLIA, 2019) a consciência fonêmica refere-se ao entendimento de que cada palavra é constituída de uma série de fonemas. Essa consciência é a chave para a compreensão do princípio alfabético, pois os fonemas são as unidades de som representadas pelas letras. Dominar o princípio alfabético requer o entendimento de que as letras (grafemas) correspondem a sons (fonemas). O relatório ressalta a instrução explícita em decodificação e o método fônico.

A decodificação é melhor desenvolvida com o uso de material de leitura descodificável. Os livros para ensino da decodificação (tipicamente, cartilhas, como denominadas no Brasil) devem incluir textos adequados para que o aluno seja capaz de decodificar usando os conhecimentos fônicos adquiridos até o momento. Naturalmente, essa recomendação destina-se só a textos usados com esse propósito – um programa de alfabetização requer o uso de outros textos, com outras características, para atingir outros objetivos (BRASIL,2019, p.53).

Conforme a criança vai progredindo na aquisição da leitura e da escrita, outro item se torna fundamental para a compreensão da leitura, ou seja, o vocabulário do aluno; dessa forma o relatório (BRASÍLIA,2019) complementa que o conjunto de vocábulos conhecido constitui a base para a compreensão. Os alunos desenvolvem

2019.

¹⁰- Ibid., p. 29.

o vocabulário antes e depois de aprenderem a ler, dentro e fora da escola, pois a aquisição deste, não depende exclusivamente da leitura, mas pode ser fortemente ampliada por ela. A aquisição de vocábulos engloba, além do ensino direto de palavras e de competências gerais de leitura, o ensino de estratégias para descobrir novas palavras, inclusive durante a leitura. O referido documento também faz menção a três concepções de alfabetização que seriam: a alfabética, fônica e a ideovisual, as quais teriam as seguintes definições:

A concepção alfabética leva os alunos a identificar letras, seus nomes, memorizar o alfabeto e combinar as letras para formar sílabas, normalmente de complexidade crescente, até que sejam capazes de formar palavras. [...]. A concepção fônica propõe um ensino sistemático das relações entre as unidades gráficas do alfabeto e suas correspondentes unidades fonológicas (sons). Os sons – e não o nome das letras, como na concepção alfabética – são usados para fazer a síntese e propiciar a leitura. A análise e a síntese de fonemas são as duas estratégias mais eficazes para levar o aluno a ler e escrever. [...] A concepção ideovisual não se define como um método, mas como uma filosofia. Essencialmente, ela pressupõe que a aprendizagem se dá pela identificação visual da palavra. O contexto é considerado essencial para ajudar os alunos a identificar a palavra a partir de sua forma visual. Diante de palavras encontradas em textos, os alunos fazem hipóteses a respeito da relação de sons e letras (BRASÍLIA, 2019, p.72).

O relatório traz ainda a experiência da Inglaterra, França e Estados Unidos no que se refere a dificuldades no processo de alfabetização. Esses países foram escolhidos porque implementaram mudanças significativas no ensino, na formação de professores e nas práticas de alfabetização resultando num aumento de qualidade. Dentre essas ações na Inglaterra, podemos citar as seguintes:

reforço da instrução fônica sistemática durante a educação infantil [...] tendo em vista o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, identificação precoce de risco para trajetória atípica de desenvolvimento futuro de aprendizagem de leitura [...], intervenção tempestiva e adequada, isto é, estruturada em atividades focadas no desenvolvimento do uso das habilidades linguísticas para comunicação oral e escrita em geral e no desenvolvimento de habilidades cognitivas como a consciência fonológica e seus correlatos específicos como a consciência fonêmica, ensino explícito e sistemático do princípio alfabético e das regras de codificação ortográfica e decodificação fonológica, avaliação constante e permanente de resultados em comparação com padrões de

desempenho estabelecidos para cumprimento de metas (BRASÍLIA, 2019, p.103).

De acordo com o relatório (BRASÍLIA,2019), na França, o Programa de Ensino se reporta mais especificamente à questão dos métodos de ensino; à importância do ensino fônico e à necessidade de instrução fônica explícita e sistemática, sendo que a autonomia do professor é limitada à escolha de procedimentos adequados – o professor tem autonomia para escolher métodos e materiais, mas não pode adotar estratégias cuja eficácia não seja comprovada ou que tenham sido comprovadas como ineficazes – como no caso das estratégias preconizadas pelo movimento da “Whole Language” (análogo ao que se denomina de construtivismo no Brasil). Nos Estados Unidos o resumo dos achados de pesquisa do National Early Literacy Panel (NELP, 2008, apud BRASÍLIA, 2019) indicou que o desempenho em seis capacidades/habilidades identificadas, prediz o desempenho o futuro em leitura, as quais são: conhecimento alfabético, consciência fonológica, velocidade automatizada na nomeação de letras e dígitos, velocidade automatizada na nomeação de objetos e cores, escrita e a memória fonológica. A síntese científica feita no National Early Literacy Panel mostrou que a medida da consciência fonológica durante a infância prediz fortemente o desempenho do leitor posteriormente. Isso confirmou e expandiu os achados do National Reading Panel sobre o papel da consciência fonológica.

O documento finaliza trazendo a alfabetização no Brasil: políticas e práticas, sendo apresentada uma retrospectiva histórica que começa pelos PCN’s , compartilhando de uma visão construtivista; suas principais ideias são apoiadas nos conceitos de Emília Ferreiro e no livro A Psicogênese da Língua Escrita. Em coerência com essas ideias os PCN’s afirmam que:

O construtivismo não é um método, é uma filosofia, um modo de pensar sobre como as crianças aprendem a ler e escrever. O objetivo da alfabetização e do ensino da língua é levar o aluno a compreender os usos sociais da linguagem e usá-la para esses fins. Aprender a ler é um ato natural, tão natural quanto aprender a falar. Da mesma forma que as crianças aprendem a falar por meio de atividades sociointerativas com adultos, aprender a ler deve ser o resultado de interações com adultos e com uma variedade de textos

de diferentes gêneros. As crianças aprendem sobre o código alfabético fazendo hipóteses sobre as relações entre letras e seus sons e significados. Essas relações devem surgir naturalmente como fruto de interações com textos e com adultos, sendo descobertas de forma incidental. Textos autênticos, de preferência trazidos para a sala de aula em seus portadores originais, devem se constituir no material didático por excelência para alfabetizar. Não se comprometem nem recomendam métodos específicos de alfabetização, mas endossam a crença de que o melhor método para alfabetizar as crianças é o ideovisual (BRASÍLIA, 2019, p. 166).

Com relação à capacitação de professores alfabetizadores, o texto traz a informação (BRASÍLIA, 2019) que ocorre basicamente por iniciativa das Secretarias, baseando-se em cursos de duração variável. O programa de ensino mais comum é fundamentado no PROFA, que é um programa para formação de professores patrocinado pelo Ministério da Educação e alinhado com as diretrizes dos PCN's. Ao comparar o Brasil com outros países percebe-se que o consenso obtido no Brasil ocorre em termos de princípios gerais, sem levar a definições precisas que contribuam para uma compreensão mais pragmática acerca de o que, quando e como precisa ser feito, para assegurar a alfabetização das crianças.

3.2.2.1. Quem escreve o documento: “Relatório do Seminário O Poder Legislativo e a Alfabetização Infantil: os Novos Caminhos”

Os membros do Grupo de Trabalho do Relatório do Seminário permanecem os mesmos nas três edições (2003 – 2007 – 2019). Dentre eles podemos citar alguns que também participaram da elaboração da PNA, os quais seriam: Cláudia Cardoso-Martins, Fernando Capovilla, Jean-Emile Gombert, Roger Beard e João Batista Araújo e Oliveira, também Coordenador do Relatório.

Quadro 5: Especialistas do Relatório do Seminário O Poder Legislativo e a Alfabetização Infantil: os Novos Caminhos

Especialistas	Formação	Atuação
Cláudia	Ph. D. em Psicologia,	Professora de Psicologia do

Cardoso-Martins	University of Illinois.	Departamento de Psicologia da FAFICH-UFMG. Autora de dezenas de trabalhos científicos publicados nos principais periódicos científicos internacionais sobre aquisição de competências de leitura bem como do livro Consciência fonológica e alfabetização, Editora Vozes.
Fernando Capovilla	Ph. D. em Psicologia Experimental, Temple University.	Professor livre docente de Neuropsicologia Clínica do Instituto de Psicologia da USP. Publicou centenas de artigos e mais de 20 livros, entre os quais Alfabetização: Método Fônico e o Dicionário Enciclopédico Trilíngüe Ilustrado da Língua de Sinais Brasileira, Editora Memnon. É consultor em avaliação e reabilitação cognitiva em desenvolvimento e distúrbios de língua oral, escrita e de sinais.
Jean-Emile Gombert	Doutor em Psicologia Genética, École des Hautes Études en Sciences Sociales, Paris.	Professor de Psicologia do Desenvolvimento Cognitivo da Université de Rennes II Haute Bretagne, Diretor do Centre de Recherches en Psychologie, Cognition et Communication dessa universidade. Entre seus principais trabalhos incluem-se Le développement metalinguistique, Reading and Language in Down and Williams Syndrome. Special Issue of

		Reading and Writing. Metalinguagem e aquisição da escrita: contribuições da pesquisa para a prática da alfabetização, publicado no Brasil no ano de 2003. Membro de diversos comitês científicos e Diretor da Coleção francesa Crocolivre.
João Batista Araújo e Oliveira (Coordenador do Relatório)	Ph. D. em Pesquisa Educacional, Florida State University. Especialista em Educação.	Presidente da JM-Associados. Autor de A Pedagogia do Sucesso, A Escola Vista por Dentro, ABC do Alfabetizador, Alfa Educativa Editora, do artigo Alfabetização e Construtivismo: um casamento que não deu certo. Autor do Programa Alfa e Beto de Alfabetização e responsável pela adaptação do Método Dom Bosco para alfabetizar crianças multirepetentes.
José Carlos Junca de Morais	Doutor em Ciências Psicológicas, Université Libre de Bruxelles.	Professor e Diretor do UNESCOG – Unité de Recherche en Neurosciences Cognitives na Faculté de Psychologie et Sciences de l'Éducation da Université Libre de Bruxelles. Professor visitante do CNPQ na UFSC em 1999- 2000. Membro do Comitê Nacional de Psicologia da Academia Real da Bélgica, Vice-Presidente da International Society for Applied Psycholinguistics. Publicou mais de 100 artigos em periódicos científicos

		internacionais. Organizador de 7 livros e autor de 3, entre os quais “A arte de ler”, publicado no Brasil e co-diretor do relatório Apprendre à Lire, do Observatório Nacional de Leitura da França, cujo Conselho Científico integra.
Marilyn Jaeger Adarns	Ph. D. em Psicologia Cognitiva e do Desenvolvimento, Brown University e Chief Scientist do Soliloquy Learning.	Autora de Beginning to Read: Thinking and Learning about Print, The MIT Press e membro da equipe de revisores do National Reading Panel. Autora de inúmeros materiais de ensino cientificamente testados como Fox in a Box, Odissey, Open Court, Phonemic Awareness. Consultora da PBS – Public Broadcasting Service, EUA, para a série Between the Lions. Considerada pelo 2000 Politics Education Yearbook como uma das 5 pessoas mais influentes dos EUA na área de alfabetização.
Roger Beard	Ph. D. em Psicologia.	Professor of Primary Education, Chefe da Early Childhood and Primary Education, University of London Institute of Education. Autor de diversos livros e publicações científicas, entre as quais Reading Development and the Teaching of Reading, Oxford, Blackwell e The National Literacy Strategy in England

		Changing Phonics Teaching? Autor do influente relatório National Literacy Strategy: Review of Research and other Related Evidence. Publicou vários livros para professores, incluindo Development Reading 3-13, Hodder & Stoughton.
--	--	---

Fonte: Elaboração própria

Percebe-se que dos sete membros do grupo de elaboração do relatório seis têm formação em Psicologia, e apenas um especialista (João Batista Araújo e Oliveira - Coordenador do Relatório) está ligado à pesquisa educacional. Para que haja um debate efetivo sobre um determinado tema, entendemos ser fundamental que ao menos metade dos representantes do grupo em questão seja formado por especialistas da área, ou seja, da educação. A quem beneficiaria essa configuração do quadro de especialistas do Grupo de Trabalho do Relatório do Seminário “O Poder Legislativo e a Alfabetização Infantil: os Novos Caminhos”

3.2.2.2 Como é divulgado o documento: “Relatório do Seminário O Poder Legislativo e a Alfabetização Infantil: os Novos Caminhos”

O relatório final do grupo de trabalho alfabetização infantil: os novos caminhos, foi publicado pela Câmara dos Deputados em 2003.

O presente relatório foi encomendado pela Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados. Ele representa uma tentativa de contribuição do Parlamento para associar o Brasil aos esforços da comunidade internacional de pesquisadores, educadores e países comprometidos com a adoção de critérios científicos como base para a formulação de políticas e práticas de ensino da leitura e escrita. Os autores esperam que o relatório contribua para que o Brasil tome consciência dos avanços da Ciência Cognitiva da Leitura e das práticas de alfabetização desenvolvidas em países sintonizados com esses avanços, e utilize essas informações para rever suas políticas e práticas de alfabetização (BRASÍLIA,2019, p.21-22).

A alfabetização possui inúmeras facetas que devem ser levadas em consideração, pois todas influem de maneira mais ou menos significativa no processo de apropriação do código escrito. São diversos fatores dentre eles: currículo escolar, formação de professores, materiais didáticos adequados, processo de avaliação, a gestão escolar, que contribuem para o sucesso ou não de uma política educacional. Além do mais tanto as indicações quanto os pressupostos deste método, tem suas ressalvas, pois transforma a alfabetização em uma aquisição simplificada, ignorando os processos dos sujeitos e reduzindo o papel do professor a um executor de uma técnica sem reflexão do contexto no qual está inserido.

3.3 Avanços, desafios e retrocessos da Política Nacional de Alfabetização

Na visão de Amorim (2019), podemos considerar cinco avanços da Política Nacional de Alfabetização sendo primeiro: incentivo ao uso de evidências científicas, pois a PNA enfatiza que veio para melhorar o aprendizado de leitura e escrita com base em evidências científicas; desse modo teremos projetos que valorizem as descobertas realizadas através de pesquisas, criando assim estratégias que otimizem os recursos para alfabetização e tragam resultados mais efetivos para o aprendizado das crianças. Segundo avanço: as escolas são livres para se adequar à PNA, visto que não é obrigatório aos municípios; demais entes governamentais poderão aderir à política se entenderem que os programas e projetos serão benéficos para suas escolas e estudantes. O terceiro avanço, refere-se à liberdade para escolher o método de alfabetização; o documento não impõe que as escolas adotem um método de ensino específico, apenas considera os vários métodos e indica os principais tópicos que devem ser trabalhados através deles para fortalecer o aprendizado das crianças. Quarto avanço: as abordagens são reconhecidas no mundo todo e a Política Nacional de Alfabetização enfatiza seis tópicos essenciais para a alfabetização: consciência fonêmica; instrução fônica sistemática; fluência em leitura oral; desenvolvimento de vocabulário; compreensão de textos e produção de escrita. Esses componentes apresentam consensos

científicos atuais sobre as melhores práticas educacionais para se aprender a ler e escrever, desde a educação infantil. O quinto avanço estabelece metas e avaliações de aprendizagem como regra. Com relação à implementação da PNA, os projetos que serão apoiados por ela, terão metas claras de aprendizagem e do uso de instrumentos de avaliação que possibilitem acompanhar a evolução dos alunos para atingir os objetivos propostos.

Um dos desafios da Política Nacional de Alfabetização consiste em priorizar a alfabetização no primeiro ano do ensino fundamental, a qual difere dos programas e políticas anteriores. Conforme esclarecem Viedes, Sousa e Aranda (2019), no ano de 2018 o MEC anunciou alterações em larga escala nas políticas de avaliação, relacionadas aos anos iniciais do ensino fundamental. Desta forma, antecipando o que seria a “idade certa” para a consolidação da alfabetização para os 7 anos, ao final do 2º ano, em vez de 8 anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental, como referido no PNAIC. Em 2019 temos a PNA, que se baseia em outra concepção de alfabetização, considerando que, ao final do 1º ano do ensino fundamental, as crianças devem estar completamente alfabetizadas.

Essa mudança de idade, prevista para o processo de alfabetização, implica em alterações no ensino fundamental e apresenta sérias repercussões nas concepções da educação infantil e na sua rotina; para se alfabetizar já no primeiro ano escolar, a criança precisa desenvolver determinadas competências, antecipadamente, ainda na educação infantil. Esta situação poderá trazer desdobramentos negativos dependendo da maneira como forem realizadas, alterando os objetivos específicos para crianças em idade pré-escolar. Desse modo, é preciso conscientizar que toda ação política deve ser cautelosamente pensada, em todas as facetas do processo educacional, o que já por si só é um grande desafio.

Outra questão é a exaltação que o caderno da PNA apresenta, relacionado à alfabetização baseada em evidências científicas. Com relação a este aspecto Gontijo e Antunes (2019, p. 33) trazem a seguinte reflexão

[...] no que diz respeito às pesquisas científicas, a questão não é teórica e nem metodológica. A questão é política, ou seja, em como o Estado, em detrimento do seu caráter público, passa a privilegiar empresas privadas (que se dizem sem fins lucrativos) do campo educacional e, especificamente, no campo da alfabetização, promovendo a privatização da educação e da alfabetização [...].

Dessa forma, Gontijo e Antunes (2019), defendem que a referência à validade das pesquisas na PNA tem duas intenções de mesma importância. A primeira é desqualificar as investigações produzidas no meio acadêmico educacional brasileiro e estrangeiro, que respaldaram as propostas curriculares e os programas de formação de docentes alfabetizadoras até então empregados; em segundo lugar, servindo como um artifício para continuar com seu projeto de privatização, ou seja, subordinando a educação básica aos interesses privados.

Assim, a Política Nacional de Alfabetização traz alguns pontos controversos. Prioriza o método fônico, ainda que o texto não traga explicitamente, o qual baseia-se na decodificação do ensino da leitura e escrita, sendo que, este método não encontra consenso entre os especialistas na área. Além de apresentar como um dos públicos-alvo do programa, a primeira infância (0 aos 5 anos de idade). A visão integral da criança na primeira infância foi uma longa conquista; querer antecipar a alfabetização mesmo que informalmente, não deixa de ser um retrocesso, que poderá colocar em risco os avanços já conquistados pela sociedade. Dito de outro modo:

a atual discussão sobre métodos de alfabetização, provocada pela apresentação da proposta 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)

Conforme Andrade et al. (2017) o método fonético foi considerado um dos grandes males do ensino da leitura, sendo baseado numa versão do behaviorismo, foi alvo de duras críticas, entre outras razões, por priorizar habilidades perceptuais em detrimento da competência linguística e das capacidades cognoscitivas da criança.

[...]O método fônico não é novo na história da alfabetização no Brasil; esse não é o único método “fundamentado em evidências científicas”; sua imposição não é solução para os problemas de ordem política, social, cultural envolvidos na alfabetização e não

contempla a complexidade das demais facetas de processo de ensino e aprendizagem; o conceito rudimentar de alfabetização como “ensino das habilidades de leitura e de escrita em um sistema alfabético” não tem como consequência direta a capacidade de “ler e escrever palavras e textos com autonomia e compreensão”; esse conceito rudimentar de alfabetização penaliza alunos de escolas públicas, reforçando as desigualdades sociais (MORTATTI, 2019, p.43).

Outra característica presente neste método, são as cartilhas e livros didáticos, que direcionam as práticas pedagógicas e fomentam o capitalismo, deixando de considerar a variedade de conhecimentos e experiências que a criança traz consigo. Esta crise no campo educacional, que atinge principalmente as populações menos favorecidas, acaba sendo uma justificativa para as reformas neoliberais. Outro ponto pertinente na Política Nacional de Alfabetização é a sua concepção de alfabetização que segundo Viedes, Sousa e Aranda (2019, p.30. Grifos nossos) seria o seguinte:

na Ciência Cognitiva da Leitura, que tem o método fônico como principal meio de operacionalização do ensino, a alfabetização é conceituada como a aprendizagem de um código, o que significa que todos os elementos e suas relações estão predeterminados, sendo condição suficiente para a alfabetização que os sujeitos consigam discriminá-los (visual e auditivamente), memorizando-os por meio de uma técnica que seria ensinada por outrem que já conhece e utiliza o código.

Para complementar, Andrade e Estrela (2021, p.874) nos elucidam que a “PNA apresenta uma concepção equivocada de alfabetização que, no máximo, presta-se a preparar analfabetos funcionais, deslocando o foco do aprender para o ensinar, por meio da ditadura do método único (fônico)”. Essa concepção de alfabetização difere dos Parâmetros Curriculares Nacionais onde a alfabetização é entendida como aprendizagem de um sistema notacional.

Ao fazer as análises da política, é possível observar que, ao se discutir processo de alfabetização estão intrínsecas não apenas as concepções de alfabetização, mas também de sujeito e de desenvolvimento. Desse modo ao analisar a Política Nacional de Alfabetização é possível observar que (a base de) o documento apresenta o desenvolvimento infantil como etapista e endógeno, em uma lógica de sujeito epistêmico, ou seja, o sujeito que protagoniza o papel central e, as

vivências são desconsideradas, ou seja, os acessos diferentes que as crianças brasileiras possuem à leitura e à escrita.

As disputas entre concepções de sujeitos são históricas na educação, passando da lógica inatista, da criança de natureza boa, até as concepções com base na teoria de Piaget e do grupo da psicologia soviética. Em especial, as questões entre a perspectiva conhecida como piagetiana e sócio-histórica, fundamentaram as discussões sobre a alfabetização no século XX, como também, foram as abordagens que fundamentaram vários documentos educativos, embora possuindo bases epistemológicas distintas.

Segundo Souza (2018), na perspectiva piagetiana considera-se o desenvolvimento das funções biológicas – que é o desenvolvimento – como base para os avanços na aprendizagem. Já na chamada, perspectiva sociocultural ou sócio-histórica, abordada por L. Vygotsky, a relação entre o desenvolvimento e a aprendizagem está intimamente ligada ao fato de o ser humano viver em meio social, sendo este a alavanca principal para estes dois processos. O que significa dizer que a aprendizagem impulsiona o desenvolvimento. Relacionado a estas questões, Mortatti (2019, p.49) faz a seguinte reflexão

como estarão nas próximas décadas as crianças que hoje passam a ser submetidas ao aprendizado primeiramente (ou somente) do sistema alfabético da língua portuguesa, para depois (um dia, quem sabe?) estarem habilitados/autorizados a ler e escrever com compreensão, se não tiverem morrido de bala perdida, sede, fome ou vício, se tiverem sobrevivido à destruição do meio ambiente e dos direitos humanos e sociais e aos tantos outros ataques da política neoliberal e ultraconservadora em implementação no país?

Como poderemos construir o amanhã, visando um futuro promissor para o nosso país, desconsiderando os avanços já conquistados e os caminhos já percorridos pela história da alfabetização e suas múltiplas facetas, sem uma reflexão crítica do ontem para aprimorar a nossa prática no amanhã? Nesse sentido Demerval Saviani esclarece que um dos limites da política educacional brasileira são as intermináveis reformas e sua descontinuidade pois “[...] cada qual recomeçando da estaca zero e prometendo a solução definitiva dos problemas que se vão perpetuando indefinidamente” (SAVIANI, 2008, p. 7). Diante dessa perspectiva Andrade e Estrela (2021, p.852) complementam que

a denúncia feita por Saviani reveste-se de importância ímpar porque o que vemos hoje é a prática contumaz do governo brasileiro de buscar silenciar as conquistas históricas do processo alfabetizatório, imprimindo autoritariamente sua marca, ao acordar um método há muito superado, que de novo não tem nada, deslocando o eixo do como aprender para o como ensinar.

Assim, discutir e denunciar os retrocessos dessa “nova política” e sua filiação a uma concepção de educação muito mais organizada na perspectiva bancária: alguém ensina o outro acumula; do que um processo partilhado, dialógico no qual os sujeitos pensam, criam hipóteses e apropriam-se dos conhecimentos da humanidade. Ao considerar essas questões, entendemos que além dos impactos na educação, essa nova política também produz impacto nas relações com o sujeito, assim inquirimos: qual é a concepção de sujeito subjacente nessa política?

3.4. Quem é o sujeito dessa nova política?

Ao analisar a Política Nacional de Alfabetização (PNA-2019), percebemos ainda que o enfoque está centrado no método, que tenha cursos que vão estar enfatizando a metodologia; é necessário pensar que o método de alfabetização nunca é criado num espaço vazio, ele é criado a partir de concepções de desenvolvimento humano, de aprendizagens humanas, ou seja, há uma concepção de sujeito e como este sujeito é constituído; e esta linha de pensamento conseqüentemente imbricará num projeto societário.

Dessa forma quando pensamos na educação, a partir da perspectiva de Paulo Freire, entendemos a alfabetização não apenas como um código para decifrar as letras do mundo, mas compreendemos a alfabetização como uma possibilidade de inserção crítica do sujeito nesse meio. Temos então uma concepção de sujeito que tem condições de pensar sobre tudo que está a sua volta, criando hipóteses, tendo como base a ciência e os ensinamentos educacionais, a partir dos quais, irá refutar ou ampliar as suas ideias. Nesse sentido a educação é entendida muito mais como um encontro, uma partilha do que simplesmente aquela em que o professor

fala e o aluno escuta, caracterizando alguns princípios da educação bancária tão criticada por Freire. Este reflete sobre esta questão afirmando:

Para mim seria impossível engajar-me num trabalho de memorização mecânica dos ba-be-bi-bo-bu, dos la-le-li-lo-lu. Daí que também não pudesse reduzir a alfabetização ao ensino puro da palavra, das sílabas ou das letras. Ensino em cujo processo o alfabetizador fosse “enchendo” com suas palavras as cabeças supostamente “vazias” dos alfabetizandos. Pelo contrário, enquanto ato de conhecimento e ato criador, o processo da alfabetização tem, no alfabetizando, o seu sujeito. O fato de ele necessitar da ajuda do educador, como ocorre em qualquer relação pedagógica, não significa dever a ajuda do educador anular a sua criatividade e a sua responsabilidade na construção de sua linguagem escrita e na leitura desta linguagem (FREIRE,1989,p.13).

Em concordância com Paulo Freire entendemos que a professora deve trabalhar junto com a criança, mediando, provocando-a a pensar, para assim superarmos definitivamente a educação bancária. Além disso, quando pensamos em formar um sujeito para ler as letras e o mundo, estamos defendendo uma sociedade na qual esse sujeito é ativo, inconformado com a realidade que o cerca. Esta forma de conceber a educação é muito diferente daquela que pressupõe a concentração cem por cento direcionada para a aquisição do código da escrita. Nesse sentido Magda Soares elucida 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,2004, p.14).

Percebe-se que alfabetização e letramento devem caminhar juntos para que este sujeito se desenvolva em todos os seus aspectos (cognitivo, emocional, social), oportunizando a expansão das suas habilidades. Paulo Freire em sua obra 'A Importância do Ato de Ler' alerta que "a leitura do mundo precede a leitura da palavra, [...]. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto". (FREIRE,1989, p.09). Dessa forma, compreendemos a importância da alfabetização e do letramento estarem lado-a-lado no cotidiano escolar, pois o mundo em que este sujeito está inserido é diferente do seu mundo escolar, ou seja, longe da sua realidade. Para que este sujeito se torne crítico, ativo na sociedade, torna-se imprescindível aproximarmos esses dois mundos e não os distanciar ainda mais.

As contribuições de Vygotsky nos fazem entender o papel do ensino e da aprendizagem no desenvolvimento humano. Outro aspecto a considerar são os estudos de Luria (2010) que vão evidenciar que a criança adquire a função da escrita muito antes dela entrar na escola e essa apropriação acontece nas relações com a cultura.

Luria, através de pesquisas experimentais, analisa os estágios de desenvolvimento da linguagem escrita. Através de protocolos, resultantes de seu trabalho com crianças de quatro a nove anos, mostra-nos que "a história da escrita na criança começa muito antes da escola". Afirma também, o autor, que para se estudar esse processo, além de se observar os estágios pelos quais a criança passa, é imprescindível atentar-se para os fatores que a tornam capaz de escrever. Fundamentalmente, o texto demonstra que a escrita está ligada à possibilidade que a criança tem ou não de diferenciar as relações entre as palavras e as coisas de seu entorno, constituindo-se, pois, essa operação, diferenciadora na condição necessária do ato de escrever.¹¹

Ainda complementa que "o curso do desenvolvimento precede sempre o da aprendizagem. A aprendizagem segue sempre o desenvolvimento".¹² Dessa maneira, o desenvolvimento infantil está condicionado à interação desta criança com o meio, pois ela irá precisar do outro para se desenvolver e conseqüentemente aprender; dessa forma a escola é o ambiente propício para o seu progresso. O bom

¹¹- VIGOTSKII, L.S.; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A.N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. Tradução de: Maria da Pena Villalobos. - 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010.

¹² - Ibid., p.104.

ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento, onde a professora instiga a criança a pensar, estimula a tentar e não apenas a seguir ou repetir. Quando o/a professor/a faz uso de uma metodologia que é uma sequência de passo-a-passo, que devem ser seguidos, isso acaba inevitavelmente limitando a capacidade de formular hipóteses e prejudicando o processo criativo do aluno.

Ao considerar essas discussões em relação ao modo como o sujeito aprende e ao analisarmos a PNA-2019, percebe-se a evidência de uma concepção de sujeito, adotada por esta política, que enfatiza uma técnica. Afinal, que sujeito é este? Sai de cena o “sujeito cognoscente”, ou seja, o sujeito que pensa sobre a alfabetização, uma vez que, como foi discutido anteriormente, as indicações da PNA – 2019, vai na contramão da perspectiva de alfabetização que tem o sujeito como partícipe. Esta visão é confirmada porque o documento não compreende a alfabetização como:

o ensino e o aprendizado de uma tecnologia de representação da linguagem humana, a escrita alfabético-ortográfica. O domínio dessa tecnologia envolve um conjunto de conhecimentos e procedimentos relacionados tanto ao funcionamento desse sistema de representação quanto às capacidades motoras e cognitivas para manipular os instrumentos e equipamentos de escrita. (SOARES e BATISTA, 2005, p.24).

Os estudos de Emília Ferreiro, Ana Teberosky e seus colaboradores, já na década de 1970, sobre a aquisição da escrita, nos fornecem uma ótima base para fundamentar as discussões de como a criança aprende a linguagem escrita. Sendo que nas suas pesquisas sobre a psicogênese da linguagem escrita descobriram as várias hipóteses de escrita que as crianças desenvolvem para representar a escrita¹³.

É para essa nova dimensão da entrada no mundo da escrita que se cunhou uma nova palavra, letramento. O conceito designa, então, o conjunto de conhecimentos, atitudes e capacidades envolvidos no uso da língua em práticas sociais e necessários para uma participação ativa e competente na cultura escrita.¹⁴

¹³ - SOARES, Magda Becker; BATISTA, Antônio Augusto Gomes. **Alfabetização e letramento: caderno do professor**. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.

¹⁴ - Ibid., p.50.

Como indicamos nas discussões, essa concepção de alfabetização e letramento não é considerada na PNA- 2019. As análises quando ampliadas para documentos complementares, nos indicam porque, na atual Política, não é uma pauta de discussão a forma “como o sujeito aprende”. Isto fica mais evidente na apresentação do curso intitulado: Curso ABC (curso Alfabetização Baseada na Ciência), para professores/as aturem segundo a PNA – 2019. Neste documento, o Secretario de alfabetização, Carlos Francisco de Paula Nadalim, explica que o curso foi desenvolvido com a Universidade do Porto (UP), o Instituto Politécnico do Porto (IPP) e a Universidade Aberta de Portugal (UAb), e justifica essa parceria considerando:

Um dos países europeus que vêm se destacando ao longo dos últimos anos em avaliações internacionais é Portugal, cujos resultados melhoraram significativamente no ranking do Programme for International Student Assessment (Pisa), bem como naquele do Trends in International Mathematics and Science Study (Timss), a ponto de superar, em 2015, a Finlândia na avaliação do desempenho de alunos do 4.º ano de escolaridade em matemática. No Progress in International Reading Literacy Study (Pirls), um dos principais estudos internacionais de avaliação da literacia de leitura, a pontuação de Portugal é significativamente superior ao ponto central da escala (500 pontos) (BRASIL, 2021, p. XI).

Ao considerar que esse é o texto de abertura de um curso sobre alfabetização, fica evidente que a preocupação do governo são índices nas avaliações e não o que significa para brasileiros e brasileiras serem letrados. Além de que, todo o conteúdo é elaborado pelos professores/as de Portugal, ou seja, mais uma vez o governo ignora os grupos de pesquisas e estudos existentes no país.

Outro aspecto necessário considerar é, conforme pontua Frade (2005) que o método fônico, traz algumas vantagens e desvantagens, tais como: quando há uma correspondência direta entre o fonema e a sua representação escrita, os alunos reconhecem rapidamente, sob a condição de que tenham entendido essa relação e decorem suas respectivas correspondências. As dificuldades seriam as variações de dialeto na pronúncia das palavras em algumas regiões do Brasil. Um fonema pode ser representado por várias letras, por exemplo o fonema /s/ pode ser representado pela letra s (sapecta), pela letra c (cenoura), pelo dígrafo ss (assar). Desse modo, a

relação direta da fala com a escrita não se aplica, então, à maioria dos casos. Além do que a consoante não é pronunciável sem o apoio de uma vogal. Então, ao se ensinar o fonema / f /, por exemplo, é preciso pronunciá-lo com o apoio de uma vogal, para materializar o “som”: [fe].

Aplicações mais recentes do método fônico continuam propondo como atividade inicial a apresentação das vogais e, depois, a das consoantes, indicando blocos de atividades específicos a serem seguidos após a apresentação de um e de outro grupo: identificação das letras e repetição de seu nome e do seu som característico; identificação de fonemas em palavras ditas pelo professor ou criação de palavra a partir de um som; ênfase nos sons correspondentes a figuras com letra inicial destacada; identificação de som final e som inicial e também discriminação entre sons diferentes. Assim, os alunos identificam o som, pensam na letra que o representa e acham a palavra que começa com o mesmo som. De qualquer modo, permanece a preocupação primordial em trabalhar os sons e as letras, numa ordem determinada pela complexidade da relação entre fonemas e grafemas no sistema de escrita (FRADE,2005, p.27).

Essa nova política foi pensada a partir de uma concepção de sujeito, de como este sujeito aprende e de como ele se desenvolve. Toda esta política está baseada em evidências científicas mas em contraponto, ela ignora as discussões científicas já consolidadas como os estudos do Luria no início do século, as contribuições de Vygotsky que foram apropriadas e estão sendo ampliadas, além de toda a produção dos pesquisadores do Brasil na área, como o grupo de minas (CEALE).

A linguagem de como foi construído o caderno da PNA e a suas informações, mesmo que implícitas (como o uso do método fônico) nos dão pistas de que este sujeito será formado pela lógica da psicologia cognitivista, a qual é muito forte nos EUA. O professor aplica dessa forma e terá este resultado, ou seja, uma perspectiva tecnicista. Frade nos traz a seguinte reflexão acerca das práticas de sucesso dos docentes.

Por outro lado, se fizermos uma análise das práticas de professores inovadores de sucesso, hoje descobriremos uma série de procedimentos metodológicos que se repetem. Junto com as preocupações com a função social da escrita e com as hipóteses dos alunos, percebe-se, em relatos e em observações de práticas, uma ênfase no contexto de uso, no texto ou nas palavras significativas, tais como o nome, focalizando-se, primeiramente, o sentido e a memorização, para depois explorar aspectos da análise fonológica.

Nesse caso, identificam-se procedimentos do método global que supõe, em primeiro lugar, uma aproximação com a totalidade (seja ela texto, frase ou palavra), para depois se passar à análise de partes, como as sílabas (FRADE,2005, p.57).

Essa nova política traz diversos encadeamentos, pois não se resume a apenas uma mudança de método de alfabetização, mas implica numa mudança de concepção de sujeito, de desenvolvimento e do próprio papel do professor e da escola. Quem é esse professor neste ponto de vista do novo plano nacional? Ele tem autonomia na construção das suas aulas? Tem o senso crítico aguçado para também desse modo poder estimular os seus alunos? Esses são alguns questionamentos que podem ser em pesquisas posteriores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões finais desta pesquisa partem de um duplo lugar, primeiro de professora alfabetizadora atuante na rede municipal de ensino e segundo, como pesquisadora do mestrado em Educação da Univille; este afastamento oportunizado pela pesquisa, vai possibilitar um olhar de estrangeiro na minha atuação profissional em sala de aula e nos cursos oferecidos pela rede.

Nas políticas educacionais brasileiras existem muitas descontinuidades. Desse modo, ocorre um constante avanço-retrocesso no que concerne às questões de alfabetização, as quais parecem estar à mercê dos governos que desconsideram todas as pesquisas nacionais já realizadas referentes à alfabetização, tema este tão polêmico. Desse modo, ao invés de partimos do que já temos e irmos aprimorando o que for necessário, vamos na contramão sempre iniciando do zero quando um novo governo assume o poder. Parece uma briga de poder onde não podemos deixar nenhum rastro da gestão anterior, abolindo tudo sem nenhuma reflexão, ao invés de pensar no bem maior da nação, ou seja, do povo brasileiro. Esse pensamento reducionista acaba dificultando a emancipação dos sujeitos, pois estes têm suas vidas afetadas diretamente pelas políticas educacionais brasileiras.

A questão principal da pesquisa foi a análise da concepção de sujeito presente na atual Política Nacional de Alfabetização (PNA-2019), a qual nos remete ao retorno do método fônico e a uma nova compreensão de desenvolvimento humano e aprendizagem. O documento propõe a utilização de métodos considerados ultrapassados por muitos autores, com uma visão muito simplista de todo o processo de ensino-aprendizagem, dando mais ênfase na aquisição do código da escrita, desconsiderando o todo, no qual o indivíduo está inserido.

Por meio da análise de todo o percurso histórico, social e político da PNA identificamos que esta política, não foi concebida em 2019, pois já vinha sendo articulada há alguns anos pelos defensores do método fônico, dando os seus passos iniciais com o primeiro relatório do grupo de trabalho alfabetização infantil: os novos caminhos, publicado pela Câmara dos Deputados em 2003. Existe todo um jogo de interesses que culminaram na elaboração da PNA.

A construção de uma política educacional deveria passar obrigatoriamente por uma consulta pública com os agentes envolvidos no processo. Uma política não deve apenas vir de cima para baixo, para ser executada. A grande maioria dos autores da PNA não eram profissionais da área da educação; como podem formular questões de alfabetização? Estas deveriam ser debatidas com os profissionais da área, pois serão eles os executores dessa política. Os autores que elaboraram a Política Nacional de Alfabetização (PNA-2019), são sujeitos que estão pensando a educação, fora da esfera da discussão da educação pública, no entanto, ao mesmo tempo estão pensando sair dessas situações para uma educação pública de qualidade.

Em síntese, a PNA faz uma ruptura abrupta com a política anterior (PNAIC) no sentido de mudança de concepção de desenvolvimento, sujeito, aprendizagem e alfabetização. Foi um retrocesso, pois o PNAIC avançou ao nos lembrar o que Emília Ferreiro e Ana Teberosky divulgaram em meados dos anos 1980, no Brasil, ou seja os resultados das suas pesquisas mostravam que a criança passa por diversas fases até estar alfabetizada. Dessa forma devemos planejar e intervir para que ela avance, não apenas na aquisição dos códigos da língua, mas sim na compreensão e no seu uso social da escrita.

Quando existe uma política que fornece material lúdico (jogos educativos); oferece remuneração para que este professor possa fazer sua capacitação no contra turno do seu trabalho; entende-se que essa é uma política que reverbera de maneira positiva na escola, no trabalho docente, na sala de aula. Dessa maneira os professores se sentem mais valorizados e motivados para refletir sobre a sua prática, discutindo com seus pares quais os melhores caminhos para se chegar numa alfabetização que contemple o sujeito em todas as suas nuances (afetiva, cognitiva, social). Consequentemente o docente muda seu modo de pensar e de atuar em sala de aula. Diferentemente de quando é implantada uma outra política, que opta por fazer outros caminho; neste caso irá repercutir de outras formas, não tão positivas.

Lembrando que o PNAIC foi uma política um pouco mais assertiva do que as outras ao assumir uma nova concepção de alfabetização, oferecendo um novo contexto com diferentes materiais inclusive para os alunos, além de 360 horas de

formação para os professores/as alfabetizadores. No entanto, como toda política, também apresentou problemas e algumas incompletudes.

Por outro lado, a atual política contempla uma perspectiva tecnicista, onde a criança aprende a ler, a decodificar, mas tem dificuldade para elaborar a partir de um texto, para construir uma análise crítica ou apresentar algo novo. O professor/a acaba assumindo o papel de mero executor de uma técnica de acordo com esta visão. Essa política não alterou apenas o método de alfabetização, o qual automaticamente modifica a concepção de sujeito que se quer formar, mas ela modificou também o papel do professor em sala, onde ficou restrita a autonomia e criatividade desse profissional ao se deparar com um método considerado mecânico e repetitivo.

Como podemos inferir, nessa visão reducionista de educação, uma leitura crítica é imprescindível e como alerta Paulo Freire (1989, p.05), “a leitura do mundo precede a leitura da palavra [...] a compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto”. Somos seres humanos, vivemos em sociedade, precisamos uns dos outros e precisamos dessa leitura de mundo para enxergar além das palavras, pois na vida, vamos precisar saber ler o mundo. Os desafios do contexto são inúmeros, mas é a partir dessas reflexões que podemos atuar de forma política e consciente na sociedade.

Dessa maneira entendemos que ensinar a ler e a escrever levando em conta uma determinada visão de mundo, vai obrigatoriamente conduzir a formação de um determinado tipo de sujeito, de acordo com esta concepção. Desse modo é importante que se tenha compreensão da alfabetização como possibilidade de educar um leitor crítico, um leitor de mundo, explorando a função social da leitura e da escrita para formar um sujeito comunicativo e ativo na sociedade. Portanto fica a reflexão: estamos preparando nossos alunos para serem atuantes na sociedade ou mero executores de funções?

Pensar um sujeito que é cooperativo, participativo em seu processo de conhecimento é um avanço, pois oportuniza vivências nas quais, estes se apropriam não apenas de conteúdo, mas das próprias explicações da vida cotidiana. E, ao considerar essa perspectiva, somando as indicações da psicologia sócia histórica, o/a professor/a não apenas facilita o processo, mas é importante mediador, é aquele

de desafia, instiga e oportuniza diferentes modos de aprender considerando o conhecimento de senso comum que a criança possui, com suas hipóteses e formulações.

Nessa perspectiva de educação, o aprendizado escolar oportuniza vivências, conhecimentos não restritos aos muros da escola e às provas de avaliações. Assim, discutir uma proposta de alfabetização implica, não apenas discutir metodologia de alfabetização, mas além disso, é discutir afinal: qual é a concepção do papel da escola? Por que a educação escolar é tão importante? E, ainda qual projeto de sociedade defendemos ou desejamos? Que tipo de sujeito, de consciência humana queremos formar? As análises, conforme foi discutido, indicam projeto distinto em relação a pensar uma sociedade democrática, respeitosa, diversa; com isso perguntamos: E o que será que estamos construindo? O que deixaremos de legado para as gerações futuras? Algo para lamentarmos ou algo para nos orgulharmos?

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Márcia Angela da S. Avaliação do Plano Nacional de Educação: 2001-2009: questões para reflexão. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 707-727, jul.-set. 2010. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302010000300004. Acesso em: 08 maio 2021.

AGUIAR, Maria Aparecida Lapa de; BRICHI, Caren Cristina; ZAPATA, Soraia Irrigaray. Formação continuada para professores no pacto nacional pela alfabetização: continuidades, rupturas e ressignificações. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 37, n. 102, p. 201-218, maio-ago., 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v37n102/1678-7110-ccedes-37-102-00201.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2021.

ALFERES, Marcia Aparecida; MAINARDES, Jefferson. A recontextualização do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC: uma análise dos contextos macro, meso e micro. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 2, p. 420-444, maio/ago. 2018. ISSN 1645-1384. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol18iss2articles/alferes-mainardes.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2021.

ALFERES, Marcia Aparecida; MAINARDES, Jefferson. O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa em ação: revisão de literatura. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v.27, n.102, p.47-68, jan/mar. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/R8McrF5ZJpDjpDVn87gRP/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 28 ago. 2021.

AMARAL, Arlene de Paula Lopes. Formação continuada de professores: reflexões sobre a participação no pacto nacional pela alfabetização na idade certa. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 35, n. 95, p. 127-133, jan.-abr., 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v35n95/0101-3262-ccedes-35-95-00127.pdf>. Acesso em: 17 abr. 2021.

AMORIM, Américo Nobre. 5 avanços da Política Nacional de Alfabetização. **Escribo – Inovação para o aprendizado**. 12 abr., 2019. Disponível em: <https://escribo.com/2019/04/12/politica-nacional-de-alfabetizacao-instituıda/>. Acesso em: 29 jun. 2021.

ANDRADE, Maria Eurácia Barreto de; ESTRELA, Sineide Cerqueira. A Concepção de Alfabetização e Letramento na Política Nacional de Alfabetização (PNA): entre troços e retrocessos. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 21, n. 69, p. 846-873, abr./jun. 2021. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/26944>. Acesso em: 03 jul.2021.

ANDRADE, Paulo Estevão; ANDRADE, Olga Valéria Campana dos Anjos; PRADO, Paulo Sérgio T. do. Psicogênese da língua escrita: uma análise necessária. **Cadernos de Pesquisa**, v.47, n.166, p. 1416 – 1439, out./dez. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v47n166/1980-5314-cp-47-166-1416.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2020.

BARCELOS, Wellington. Plano Nacional de Educação (PNE) 2001/2010 – Metas. **Experiências e Diálogos a Serviço da Educação**, Minas Gerais, 25, maio, 2011. Disponível em: <http://wellingtonbarcelos.blogspot.com/2011/05/plano-nacional-de-educacao-pne-2001.html>. Acesso em: 26 jul. 2021.

BOEING, Rosiani Fabricia Ribeiro et al. Políticas e programas de erradicação do analfabetismo no Brasil nas últimas quatro décadas. **Educere**, Paraná, p. 8400-8414, out. 2015. ISSN 2176-1396. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/21016_8895.pdf. Acesso em: 27 jun. 2021.

BONAMINO, Alicia; MARTÍNEZ, Silvia Alcía. Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental: a participação das instâncias políticas do Estado. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 368-385. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12937>. Acesso em: 03 abr. 2021.

BRASIL. **Anuário Brasileiro da Educação Básica 2013**. Todos pela Educação. São Paulo: Moderna, 2013.

BRASIL. **Anuário Brasileiro da Educação Básica 2020**. Todos pela Educação. São Paulo: Moderna, 2020.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Texto consolidado até a Emenda Constitucional nº 91 de 18 de fevereiro de 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/ConstituicaoCompilado.htm. Acesso em: 15 maio 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Avaliação Nacional da Alfabetização ANA Documento Básico**. Brasília, 2013. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/2013/livreto_ANA_online.pdf. Acesso em: 02 nov. 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Relatório do 3º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação – 2020: sumário executivo**. Brasília, 2020. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6974122. Acesso em: 03 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1997. 126p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 03 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 03 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.htm>. Acesso em: 06 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação / Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC / SASE). **Planejando a Próxima Década Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação**. 2014. Disponível em: http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf. Acesso em: 14 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Plano decenal de educação para todos**. - Brasília: MEC, 1993. - versão atualizada 120p. MEC. Secretaria de Educação Fundamental I. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001523.pdf>. Acesso em: 05 maio 2021.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto nº 519, de 13 de maio de 1992**. Institui O Programa Nacional de Incentivo à Leitura PROLER e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d0519.htm. Acesso em: 19 jul 2021.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm. Acesso em: 08 maio 2021.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005**. Altera os arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111114.htm. Acesso em 18 ago. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006**. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases

da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11274.htm. Acesso em 08 maio 2021.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm. Acesso em: 19 jul. 2021.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: língua portuguesa / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. 144p. Disponível em: <https://www.cpt.com.br/pcn/pcn-parametros-curriculares-nacionais-do-1-ao-5-ano>. Acesso em: 03 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. **Portaria nº 867, de 4 de Julho de 2012**. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Port-867-2012-07-04.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2021.

BRASIL, Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. **Portaria nº 90 de 6 de fevereiro de 2013**. Define o valor máximo das bolsas para os profissionais da educação participantes da formação continuada de professores alfabetizadores no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Disponível em: http://www.pacto.proex.ufu.br/sites/pacto.proex.ufu.br/files/files/portaria90_6_fevereiro_o_2013.pdf#overlay-context=node/31. Acesso em: 16 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. **Portaria nº 1.458, de 14 de dezembro de 2012**. Define categorias e parâmetros para a concessão de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, na forma do art. 2º, inciso I, da Portaria MEC no 867, de 4 de julho de 2012. Disponível em: http://www.pacto.proex.ufu.br/sites/pacto.proex.ufu.br/files/files/port_1458_141212.pdf#overlay-context=node/31. Acesso em: 15 abr. 2021.

BRASIL, Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 12.801, de 24 de abril de 2013**. Dispõe sobre o apoio técnico e financeiro da União aos entes federados no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e altera as Leis nºs 5.537, de 21 de novembro de 1968, 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e 10.260, de 12 de julho de 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/Lei/L12801.htm. Acesso em: 16 abr. 2021.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa /** Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. 144p. Disponível em: <https://www.cpt.com.br/pcn/pcn-parametros-curriculares-nacionais-do-1-ao-5-ano>. Acesso em: 03 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>. Acesso em: 06 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.** Brasília, DF, 2012. Disponível em: http://www.pacto.proex.ufu.br/sites/pacto.proex.ufu.br/files/files/pacto_livreto_manual.pdf. Acesso em: 13 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Nº 1.460, de 15 de agosto de 2019.** Institui a Conferência Nacional de Alfabetização Baseada em Evidências. 2019c

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 1.461, de 15 de agosto de 2019.** (Nomeia os pesquisadores para compor o painel de especialistas da Conferência Nacional de Alfabetização Baseada em Evidências). 2019d.

BRASIL. Ministério da Educação. **Projeto de Lei nº 8.035, de 2010.** O PNE 2011-2020: Metas e Estratégias. Disponível em: http://fne.mec.gov.br/images/pdf/notas_tecnicas_pne_2011_2020.pdf. Acesso em: 01 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação / Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC / SASE). **Planejando a Próxima Década Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação.** 2014. Disponível em: http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf. Acesso em: 14 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação / Secretaria de Educação Básica Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – Documento orientador das ações de formação em 2014.** Coordenação de Formação Continuada de Professores DAGE/SEB/MEC – Janeiro 2014. Disponível em: http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/doc_orientador/documento_orientador_2014.pdf. Acesso em: 28 ago. 2021.

BRASÍLIA. Câmara dos Deputados. **Grupo de Trabalho Alfabetização Infantil: Os Novos Caminhos – Relatório Final.** Relatório do Seminário realizado pela

Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados, 3ª ed. Gabinete do Dep. Gastão Vieira. 2019.

BRASÍLIA. Senado Federal. Coordenação de Edições Técnicas. **Leis de diretrizes e bases da educação nacional – Lei no 9.394/1996 – Lei no 4.024/1961**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 2017. 58 p. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf. Acesso em: 19 abr. 2021.

CAMPOS, Rosânia. **Educação Infantil e organismos internacionais: uma análise dos projetos em curso na América Latina e suas repercussões no contexto nacional**. Orientadora: Eloisa Acires Candal Rocha. 2008. 214 f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Ciências da Educação – PPGE, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

CARVALHO, J. M. **Cidadania no Brasil**. O longo caminho. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

CASTRO, Luciana. Trajetórias de uma pesquisa de política de formação docente. **Revista Práticas de Linguagem**, Universidade Federal de Juiz de Fora, v.10, n. 2, p. 92-104 – Trajetórias de pesquisa em educação (2020). Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/praticasdelinguagem/issue/view/1523>. Acesso em: 28 ago. 2021.

CHIZZOTTI, Antonio. As ciências humanas e as ciências da educação. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.14, n.04, p. 1556 – 1575 out. / dez. 2016. ISSN: 1809-3876. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>. Acesso em: 25 out.2021.

CUNHA, Luiz Antônio. **Educação, Estado e democracia no Brasil**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. **Jomtien**, Tailândia: UNESCO, 1990. UNESCO.

DIAS, Edilamar Borges; CAMPOS, Rosânia. Sob o olhar das crianças: o processo de transição escolar da educação infantil para o ensino fundamental na contemporaneidade. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 96, n. 244, p. 635-649, set./dez. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/NzwWDwqBdtMspKXJqXNw4nc/?lang=pt>. Acesso em: 23 ago. 2021.

DIAS, Indiassanan de Brito et al. Produção Textual e o Processo de Alfabetização nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. **6º Encontro Internacional de Jovens Investigadores (JOIN) Edição Brasil**, Salvador, 2019. Disponível em: <https://docplayer.com.br/161075276-Producao-textual-e-o-processo-de->

alfabetizacao-nos-anos-iniciais-do-ensino-fundamental.html. Acesso em: 02 nov. 2021.

DOMINGUES, Cristiane Lumertz Klein; EBERT, Sintia Faé. Alfabetização e ditadura militar: relação entre a cartilha e os métodos de alfabetização. **Debates em Educação**, Maceió, Vol. 7, n. 15, Jul./Dez. 2015. ISSN 2175-6600 . Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/viewFile/1758/1571>. Acesso em: 27 abr. 2021.

EVANGELISTA, Olinda. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. 2009. Roteiro de trabalho do Mini-curso oferecido durante a 31ª Reunião Anual da ANPEd, GT 15 de Educação Especial, 19-22 de outubro de 2008, Caxambu: ANPEd, 2012. Disponível em: <<http://www.dfe.uem.br/texto/Olinda.PDF>>. Acesso em: 21 nov. 2021.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. **Métodos e didáticas de alfabetização: história, características e modos de fazer de professores: caderno do professor**. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005. 72 p. - (Coleção Alfabetização e Letramento). Disponível em: http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/files/uploads/Col.%20Alfabetiza%C3%A7%C3%A3o%20%20Letramento/Col5%2008%20Metodos_didaticas_alfabetizacao.pdf. Acesso em: 10 maio 2021.

FREIRE, Paulo. **A Importância do Ato de Ler** - em três artigos que se complementam. 23ª ed. São Paulo: Cortez Editora & Autores Associados, 1989. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, v 4).

FREIRE, Paulo. **A Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: "Paz e Terra", 1996.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Questões de Nossa Época; v.23).

FREITAS, Luiz Carlos de. A pós-verdade da avaliação censitária. **Avaliação Educacional – Blog do Freitas**, Campinas, 10, maio, 2019. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2019/05/10/a-pos-verdade-da-avaliacao-censitaria/>. Acesso em: 25 jul 2021.

GALIAN, Cláudia Valentina Assumpção. Os PCN e a elaboração de propostas curriculares no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 44, n. 153, p. 648-669, jul./set. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v44n153/a09v44n153.pdf>. Acesso em: 05 maio 2021.

GERMANO, José Willington. **Estado militar e educação no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1993.

GOMES, Ana Valeska Amaral; BRITTO, Tatiana Feitosa de (orgs). **Plano Nacional de Educação [recurso eletrônico]: construção e perspectivas** – 1. reimpr. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara: Senado Federal, Edições Técnicas, 2015. 293 p. – (Séries obras em parceria; n. 8). Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/507684>. Acesso em: 09 maio 2021.

GOMES, Ana Valeska Amaral; MARTINS, Paulo de Sena; GILIOLI, Renato S. P.. **Plano Nacional de Educação (PNE): análise comparativa entre os planos de 2001 e de 2014**. Câmara dos Deputados. Consultoria Legislativa, mar. 2017. Disponível em: <https://bd.camara.leg.br/bd/handle/bdcamara/33461>. Acesso em 08 maio 2021.

GOMES, Renan Araújo. A análise de discurso crítica: o projeto político de mudança social pelo viés discursivo. **Cadernos Discursivos**, Catalão-GO, v.1, n. 1, p. 209-229, ago./dez. 2013. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/595/o/Renan_Gomes.pdf. Acesso em: 05 set. 2021.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes; ANTUNES, Janaína Silva Costa. Diálogos com o Plano nacional de alfabetização (2019): contrapalavras. **Revista Brasileira de Alfabetização – ABAIf**, Belo Horizonte, v. 1, n. 10 (Edição Especial), p. 32-38, jul./dez. 2019. Disponível em: [file:///C:/Users/u41817/Downloads/382-Texto%20do%20Artigo-808-1-10-20200325%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/u41817/Downloads/382-Texto%20do%20Artigo-808-1-10-20200325%20(2).pdf). Acesso: 05 jul. 2021.

GUILLEN, Cássia Helena; MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck. A alfabetização nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC): o que mudou de 1997 a 2017. **RBEP**, Brasília, v. 101, n. 259, p. 567-582, set./dez. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbeped/v101n259/2176-6681-rbeped-101-259-567.pdf>. Acesso em: 05 maio 2021.

IMBERNÓN, Francisco. **Inovar o ensino e a aprendizagem na universidade**. Tradução de Silvana Cobucci Leite. São Paulo: Cortez, 2012.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **IDEB Índice de Desenvolvimento da Educação Básica**. 15, set., 2020. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/>. Acesso em: 28 jul. 2021.

IZUMI, Ralph. Pnaic: o desafio da alfabetização na idade certa. **Plataforma do letramento**. 16, abr., 2015. Disponível em: <http://www.plataformadoletramento.org.br/em-revista/266/pnaic-o-desafio-da-alfabetizacao-na-idade-certa.html>. Acesso em: 11 abr. 2021.

JOSÉ, Lucimara de São. **Os efeitos do Pró-letramento na formação das professoras alfabetizadoras do município de Conselheiro Lafaiete**. Orientadora: Ceris Salete Ribas da Silva. 2012. 196 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte,

2012. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUOS-8ZKR77/1/dissertacao_lucimara_22_setembro.pdf. Acesso em: 16 out. 2021.

JUNGES, Márcia; FACHIN, Patrícia. O método pós-construtivista. **Revista do Instituto Humanitas Unisinos On-line**. ed.281, 10 nov. 2008. Disponível em: <http://www.ihuonline.unisinos.br/artigo/2304-esther-grossi>. Acesso em: 12 maio 2021.

KINZO, Maria D'Alva Gil. A democratização brasileira um balanço do processo político desde a transição. **São Paulo em Perspectiva**, v. 15, n. 4, p. 3-12, out./dez. 2001. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392001000400002. Acesso em: 04 maio 2021.

LIMA, Paulo Gomes. O planejamento da educação brasileira (PNE 2001-2024). **RIAAE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. esp. 1, p. 704-718, maio 2020. e-ISSN: 1982-5587. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/13344>. Acesso em: 09 maio 2021.

MACHADO, Maira Gledi Freitas Kelling; STAUB, Teresinha. PNAIC: relatos de experiência de uma formação continuada para a garantia de uma alfabetização de sucesso. **Colóquio Internacional de Educação**, 2014. Eixo 2 – Organização e Gestão da Educação Básica e Superior | Relato de Experiência. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/235127174.pdf>. Acesso em: 17 abr. 2021.

MARTINS, Ricardo Chaves de Rezende. A oferta da educação básica: desafios para o futuro e o Plano Nacional de Educação. In: GOMES, Ana Valeska Amaral; BRITTO, Tatiana Feitosa de (orgs). **Plano Nacional de Educação [recurso eletrônico]: construção e perspectivas** – 1. reimpr. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara: Senado Federal, Edições Técnicas, 2015. 293 p. – (Séries obras em parceria; n. 8). Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/507684>. Acesso em: 09 maio 2021.

MELLO, Márcia Cristina de Oliveira. O pensamento de Emília Ferreiro sobre alfabetização. **Revista Eletrônica Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua Portuguesa**, v. 1, n. 2, 2007. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/reaa/article/view/11461>. Acesso em: 12 maio 2021.

MELO, Eliane Pimentel Camillo Barra Nova de. **PNAIC: uma análise crítica das concepções de alfabetização presentes nos cadernos de formação docente**. Orientador: Silvio César Moral Marques. 2015. 250 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação – PPGEd, Universidade Federal de São Carlos Centro de Ciências Humanas e Biológicas-CCHB Campus de Sorocaba, 2015.

MENDONÇA, Onaide Schwartz; MENDONÇA Olympio Correa de. **Psicogênese da Língua Escrita: contribuições, equívocos e consequências para a alfabetização**. Unesp, 2011. Disponível em:

<https://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/40138?mode=full>. Acesso em: 12 maio 2021.

MENEZES, Ebenezer Takuno de. Verbetes Profa (Programa de Formação de Professores Alfabetizadores). **Dicionário Interativo da Educação Brasileira-EducaBrasil**. São Paulo: Midiamix Editora, 2001. Disponível em <<https://www.educabrasil.com.br/profa-programa-de-formacao-de-professores-alfabetizadores/>>. Acesso em 16 out 2021.

MOÇO, Anderson. Balanço do Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2010. **Nova Escola**, 01 mar. 2010. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/2901/balanco-do-plano-nacional-de-educacao-pne-2001-2010>. Acesso em: 28 jul. 2021.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 44, p. 329-410 maio/ago. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n44/v15n44a09.pdf>. Acesso em: 02 abr. 2021.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. A “Política Nacional de Alfabetização” (BRASIL, 2019): uma “guinada” (ideo) metodológica para trás e pela direita. **Revista Brasileira de Alfabetização – ABAIf**, Belo Horizonte, MG, v. 1, n. 10 (Edição Especial), p. 26-31, jul./dez. 2019. ISSN: 2446-8584 Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/348/246>. Acesso em: 07 set. 2021.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Brasil, 2019: notas sobre a “política nacional de alfabetização”. **Revista Olhares**, Guarulhos, v. 7, n. 3, p. 17 – 51, nov. 2019. ISSN 2317-7853. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/olhares/article/view/9980/7190>. Acesso em: 30 jun. 2021.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. História dos métodos de alfabetização no Brasil. Conferência proferida durante o Seminário “Alfabetização e letramento em debate”, promovido pelo Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, realizado em Brasília, em 27/04/2006. **Educação, Escola e Sociedade**, Montes Claros, v. 4, n. 4, p. 1-16, jan./dez. 2011. ISSN 1983-2540. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf. Acesso em: 06 abr. 2021.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Um balanço crítico da “década da alfabetização” no Brasil. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 33, n. 89, p. 15-34, jan.-abr. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/RthY6QQGrhJjphb6nsm8P8k/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 27 ago. 2021

OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ARAÚJO, Gilda Cardoso de. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 28, p. 5 – 24. Jan /Fev /Mar /Abr 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/t64xS8jD8pz6yNFQNCK4n7L/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 11 nov. 2021.

ORTIZ, Michelly de Souza. A importância de aprender a ler e a escrever. **Webartigos**. S.l., 21 nov. 2012. Disponível em: <https://www.webartigos.com/artigos/a-importancia-de-aprender-a-ler-e-a-escrever/99991>. Acesso em: 20 jun. 2020.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: T.A. Queiroz, reimpressão, 1996.

PIRES, Marília Freitas de Campos. O materialismo histórico-dialético e a Educação. **Interface — Comunicação, Saúde, Educação**, v.1, n.1, 1997.

REGO, João. A teoria ampliada do Estado em Gramsci. **Caderno Cultural do Jornal do Commercio**. [S.l.] 5 abr. 1991. Disponível em: <https://joaorego.com/1991/04/a-teoria-ampliada-do-estado-em-gramsci/>. Acesso em 12 jun. 2020.

RODRIGUES, Matheus. MEC lança orientações sobre a Política Nacional de Alfabetização. **G1.globo.com – Educação**. 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2019/08/15/mea-lanca-orientacoes-sobre-a-politica-nacional-de-alfabetizacao.ghtml>. Acesso em: 30 maio 2021.

SANTOS, Auristela Rodrigues; PESSOA, Ana Danielly Leite Batista. Movimento brasileiro de alfabetização – mobral: democratizando memórias e desvelando propostas legais e pedagógicas. **IX Seminário Internacional de Direitos Humanos da UFPB** 2016. Disponível em: <http://www.ufpb.br/evento/index.php/index/index/search/authors/view?firstName=Auristela&middleName=Rodrigues&lastName=Santos&affiliation=Universidade%20Federal%20da%20Para%C3%ADba%20-%20UFPB&country=BR>. Acesso em: 03 maio 2021.

SANTOS, Leide Rodrigues dos. Mobral: a representação ideológica do regime militar nas entrelinhas da alfabetização de adultos. **Revista Crítica Histórica**, Ano V, n. 10, p. 304-317, dezembro/2014. ISSN 2177-9961. Disponível em: <http://www.revista.ufal.br/criticahistorica/attachments/article/222/MOBRAL%20A%20REPRESENTA%C3%87%C3%83O%20IDEOL%C3%93GICA%20DO%20REGIME%20MILITAR%20NAS%20ENTRELINHAS%20DA%20ALFABETIZA%C3%87%C3%83O%20DE%20ADULTOS.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2021.

SAVIANI, Dermeval. Política educacional brasileira: limites e perspectivas. **Revista de Educação**, PUCCampinas, n. 24, p. 7-16, 2008. Disponível em: https://www.aedi.ufpa.br/parfor/letras/imagens/documentos/ativ2_2014/breves/breves2012/politica%20educacional%20brasileira%20limites%20e%20perspectivas.pdf. Acesso em: 04 jul. 2021.

SEINO, Eduardo; ALGARVE, Giovana; GOBBO, José Carlos. Abertura política e redemocratização brasileira: entre o moderno-conservador e uma “nova sociedade civil”. **Sem Aspas**, Araraquara, v. 2, n. 1, 2, p. 31-42, 2013. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/semaspas/article/view/6922>. Acesso em: 04 maio 2021.

SILVA, Jackson Ronie Sá; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**. Ano I - Número I - Julho de 2009. ISSN: 2175-3423. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10351>. Acesso em: 21 nov. 2021.

SOARES, Magda. Alfabetização e Letramento: caminhos e descaminhos. **Revista Pátio**. Ano VIII, N.29, fev./abr. 2004. Disponível em: <https://docplayer.com.br/4898181-Alfabetizacao-e-letramento-caminhos-e-descaminhos.html>. Acesso em 07 abr. 2021.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**. N. 25, Jan /Fev /Mar /Abr 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/89tX3SGw5G4dNWdHRkRxrZk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 18 nov. 2021.

SOARES, Magda. **Magda Soares discute como mediar o processo de aprendizagem da língua escrita**: entrevista oral [13 nov. 2013]. Entrevistador: Antônio Gomes Batista. Disponível em: <http://www.plataformadoletramento.org.br/em-revista-entrevista-detalle/393/magda-soares-discute-como-mediador-o-processo-de-aprendizagem-da-lingua-escrita.html>. Acesso em: 20 jul. 2021.

SOARES, Magda. Magda Soares: “Estou indignada com o MEC”. **Revista Nova Escola**. Entrevista [08 abr. 2019]. Entrevistador: Leandro Pujol. Disponível em: <https://desafiosdaeducacao.grupoa.com.br/magda-soares-alfabetizacao-saeb/>. Acesso em: 21 nov. 2021.

SOARES, Magda Becker; BATISTA, Antônio Augusto Gomes. **Alfabetização e letramento: caderno do professor**. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005. 64 p. - (Coleção Alfabetização e Letramento). Disponível em: http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/files/uploads/Col.%20Alfabetiza%C3%A7%C3%A3o%20e%20Letramento/Col%20Alf.Let.%2001%20Alfabetizacao_Letramento.pdf. Acesso em: 19 nov. 2021.

SOUSA, Clarilza Prado de; FERREIRA, Sandra Lúcia. Avaliação de larga escala e da aprendizagem na escola: um diálogo necessário. **Psicologia da Educação**, São Paulo, v.48, 1º sem. de 2019, p. 13-23. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psie/n48/n48a03.pdf>. Acesso em: 12 out. 2021.

SOUZA, Marcos L. Desenvolvimento e Aprendizagem Vygotsky: A zona de Desenvolvimento Proximal. **Soescola**. 12 jan. 2018. Disponível em:

<https://www.soescola.com/2018/01/desenvolvimento-e-aprendizagem-vygotsky.html>. Acesso em: 15 jun. 2020.

TOKARNIA, Mariana. Brasil avança no Ideb, mas apenas ensino fundamental cumpre meta. **Agência Brasil**, Rio de Janeiro, 15, set., 2020. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2020-09/brasil-avanca-no-ideb-mas- apenas-ensino-fundamental-cumpr e-meta>. Acesso em: 29 jul. 2021.

VIEDES, Silvia Cristiane Alfonso; SOUSA, Sandra Novais; ARANDA, Maria Alice De Miranda. A concepção de alfabetização em programas federais: tensões e (in)certezas da Política Nacional De Alfabetização (2016-2019). **REAE – Revista de Estudos Aplicados em Educação**, São Paulo: São Caetano do Sul, v. 4, n. 8, p. 20-35, jul./dez. 2019. Disponível em: https://seer.uscs.edu.br/index.php/revista_estudos_aplicados/article/view/6357/2925. Acesso em: 29 jun. 2021.

VIEGAS, Elis Regina dos Santos; SCAFF, Elisângela Alves da Silva. Políticas para a alfabetização no Brasil: do ensino fundamental de nove anos ao pacto pela alfabetização até os oito anos de idade. **Horizontes – Revista de Educação**, Dourados, MS, v.3, n.6, p. 6-18, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/horizontes/article/view/4923>. Acesso em: 08 maio 2021.

VIGOTSKII, L.S.; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A.N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. Tradução de: Maria da Pena Villalobos. - 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010.

XAVIER, Rosa Seleta de Souza Ferreira; BARTHOLLO, Tiago Lisboa. Os impactos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: uma revisão sistemática. **EDUR – Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.35, p. 1 – 32, e211143. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/fqm4pxxNrSCZKnTXtcfLKcd/?lang=pt>. Acesso em: 28 ago. 2021.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Detalhamento da busca de pesquisas no Catálogo Teses e Dissertações da CAPES e periódicos.

Número de Registros	Referências de Teses/ Dissertações	Periódicos
1	TEIXEIRA, LIZIANA ARAMBULA. POLÍTICA NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO (2019): DISCURSOS EM ANÁLISE' 25/02/2021 129 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS, Dourados Biblioteca Depositária: Biblioteca central da UFGD	ANDRADE, Paulo Estevão; ANDRADE, Olga Valéria Campana dos Anjos; PRADO, Paulo Sérgio T. do. Psicogênese da língua escrita: uma análise necessária. Cadernos de Pesquisa , v.47, n.166, p. 1416-1439, out./dez. 2017.
2	AMOS, MARIA JEANE BOMFIM. POLÍTICA PÚBLICA EDUCACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO – IMPLEMENTAÇÃO DO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA – PNAIC: o olhar dos sujeitos' 05/04/2019 147 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS, Maceió Biblioteca Depositária: Repositório Ditigal UFAL	ANTENOR, França Júnior da Cunha. Um olhar gramsciano nas políticas educacionais de alfabetização de jovens e adultos no Brasil e na Venezuela. Revista Espaço Acadêmico . Paraná, v.12, n.136, p. 79-86, set. 2012.
3	BRAGA, ANDREIA MARTINAZZO. PROCESSOS FORMATIVOS DE PROFESSORAS	LIMA, Iana Gomes de; HYPOLITO, Álvaro Moreira. A expansão do neoconservadorismo na educação brasileira. Educação e Pesquisa .

	<p>ALFABETIZADORAS: UM ESTUDO A PARTIR DA FORMAÇÃO CONTINUADA DO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC)' 29/07/2019 127 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO OESTE DE SANTA CATARINA, Joaçaba Biblioteca Depositária: 371.12 B813p 2019 Biblioteca Joaçaba</p>	São Paulo, v. 45, p.1-15, ago. 2019.
4	<p>PINHO, DINA MARIA VIEIRA. Alfabetização, letramento e diversidade cultural: um diálogo sobre o processo de construção da escrita' 17/04/2020 186 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: Rede Sirius</p>	<p>MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. Revista Brasileira de Educação. v. 15 n. 44, p. 329-410, maio/ago. 2010.</p>
5	<p>SIGWALT, CARMEN SA BRITO. A FORMACAO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR: CAMINHOS E DESCAMINHOS.' 01/10/1993 180 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ, CURITIBA Biblioteca Depositária: undefined</p>	
6	<p>EVLAGON, MARIA CRISTINA NAVRATIL. CONSIDERACOES SOBRE O PROCESSO DE ALFABETIZACAO: UMA PERSPECTIVA SOCIO-INTERACIONAISTA' 01/12/1990 111 f. Mestrado em EDUCAÇÃO</p>	

	Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ, CURITIBA Biblioteca Depositária: undefined	
--	--	--

Termo de Autorização para Publicação de Teses e Dissertações

Na qualidade de titular dos direitos de autor da publicação, autorizo a Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE) a disponibilizar em ambiente digital institucional, Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/IBICT) e/ou outras bases de dados científicas, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o texto integral da obra abaixo citada, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data 18/02/2022.

1. Identificação do material bibliográfico: () Tese (X) Dissertação () Trabalho de Conclusão

2. Identificação da Tese ou Dissertação:

Autora: Fabiane Kaszcszen

Orientadora: Rosânia Campos

Data de Defesa: 16/12/2021

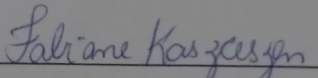
Título: Política Nacional de Alfabetização 2019: Avanços ou Retrocessos

Instituição de Defesa: UNIVILLE – Universidade da Região de Joinville

3. Informação de acesso ao documento:

Pode ser liberado para publicação integral (X) Sim () Não

Havendo concordância com a publicação eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF da tese, dissertação ou relatório técnico.


Assinatura do autor

Joinville, 18/02/2022

Local/Data