

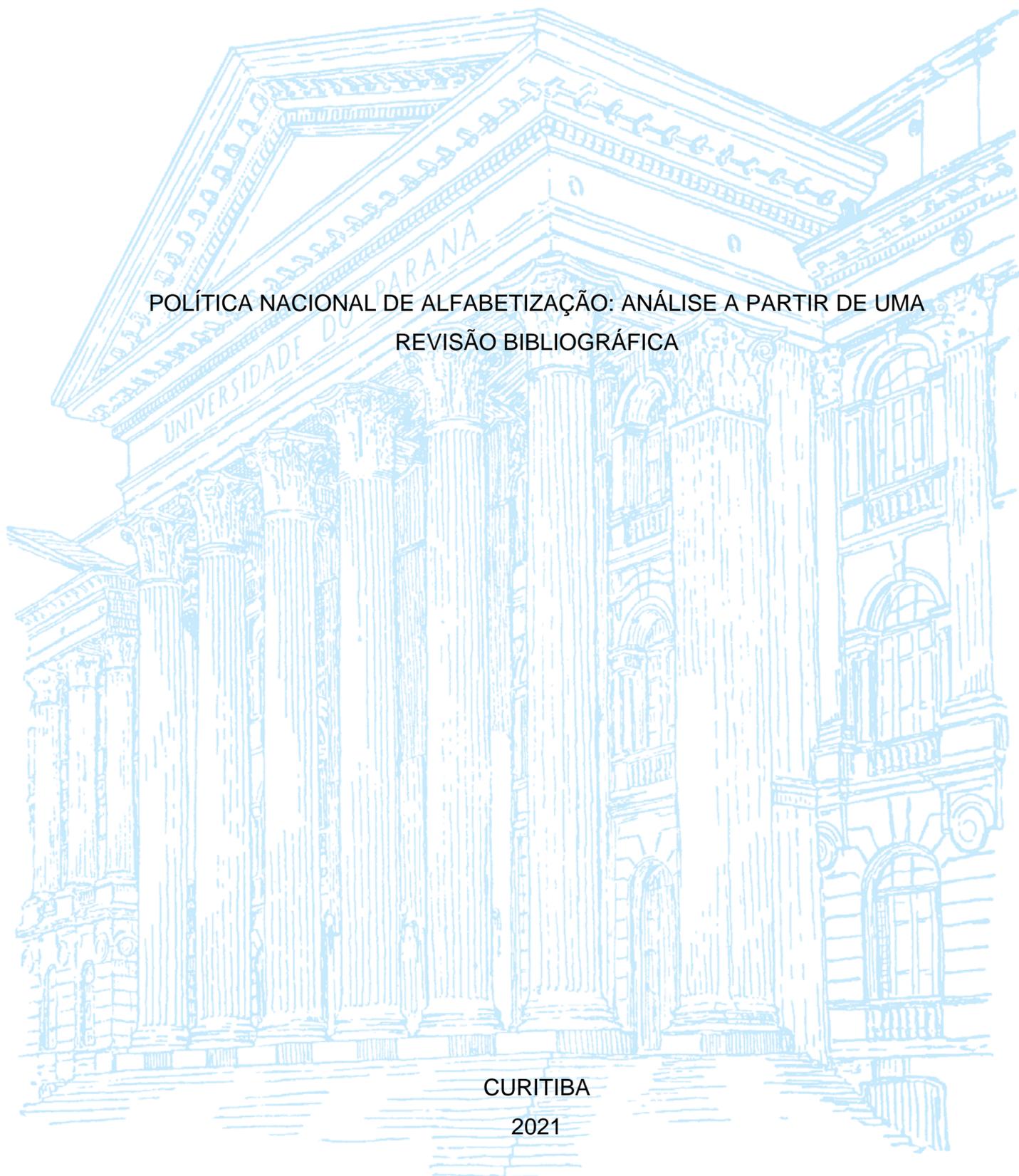
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

CAROLINE VALENTIN DOS SANTOS

POLÍTICA NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO: ANÁLISE A PARTIR DE UMA
REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

CURITIBA

2021



CAROLINE VALENTIN DOS SANTOS

POLÍTICA NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO: ANÁLISE A PARTIR DE UMA
REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
como requisito parcial para obtenção de grau no
curso de Pedagogia, Setor de Educação da
Universidade Federal do Paraná – UFPR.

Orientadora: Profa. Dra. Rebeca S. Muceniecks

CURITIBA

2021

Para minha mãe, Emília, que sempre me apoiou e me inspira todos os dias.
E para Luan, que durante toda essa trajetória sempre esteve ao meu lado.

AGRADECIMENTOS

A primeira pessoa que devo toda a minha gratidão é a minha mãe, Emília, que sempre lutou pelo meu bem, me apoiou em todas as decisões e me inspira todos os dias de minha vida.

Agradeço a minha irmã, Ana Beatriz, por me ajudar todas as vezes que a ela recorri. Obrigada, principalmente, por me suportar quando nem eu mesma suportava.

Agradeço ao meu amor e melhor amigo, Luan, por estar comigo durante toda essa trajetória, desde o dia do vestibular, sempre foi minha fonte de acolhimento. Obrigada por permanecer ao meu lado nos dias mais difíceis e sempre estar à disposição para me amparar.

Agradeço a minhas amigas, Desiree e Mariane, por serem meu porto seguro dentro da universidade. Obrigada por fazerem deste percurso extraordinário, foram vocês que me proporcionaram as melhores risadas, foi com vocês que reclamei, chorei, comemorei, corri atrás de ônibus e madruguei fazendo trabalho. Vocês são incríveis. Obrigada por tanto.

Agradeço aos meus amigos, Juliane e Augusto, por me proporcionarem bons finais de semana, que me trouxeram leveza para seguir em frente.

Agradeço a meus compadres, Aline e Thiago, por desde o início estarem por perto. Obrigada, principalmente, por concederem a vida a minha afilhada, Laura, que apesar de ainda não compreender minha ausência por conta dos estudos, quando estamos juntas sempre me traz muita alegria, carinho e aconchego.

Agradeço a minha orientadora, Rebeca, por fazer eu me apaixonar ainda mais por essa fase tão rica da educação que é a alfabetização. Obrigada por toda dedicação e paciência.

Agradeço aos excelentes professores que tive, que foram essenciais nessa caminhada. Obrigada por me fornecerem um ensino superior gratuito de qualidade.

Por fim, agradeço imensamente a todos aqueles que de alguma maneira me deram apoio e fizeram com que esse sonho se tornasse realidade.

“Não existe educação neutra, toda neutralidade afirmada é uma opção escondida.” (FREIRE, 1987)

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo analisar a Política Nacional de Alfabetização instituída pelo Decreto nº 9.765 em abril de 2019 e suas concepções com relação ao processo do ensino/aprendizagem da leitura e da escrita no Brasil. O presente estudo constitui-se em uma pesquisa de cunho científico, onde se tem como metodologia a revisão bibliográfica trazendo uma perspectiva histórica acerca da alfabetização no Brasil através dos métodos, das decorrências políticas da década de 1990 e dos programas federais de formação de professores alfabetizadores, para, por fim, analisar a PNA e seus conceitos através de um diálogo com estudiosos da área de alfabetização. O suporte teórico foi dado por Magda Soares, Isabel Frade, Maria Mortatti, entre outros, permitindo a compreensão histórica e dos conceitos estudados. Contudo, verificou-se que a Política Nacional de Alfabetização ignora diversas evidências científicas, focando-se em uma perspectiva cognitivista incapaz de abranger as diversas facetas da educação brasileira e os indivíduos nela envolvida, além de substituir letramento por literacia na busca de caracterizar o seu governo como “inovador”. Assim, revelando-se um retrocesso.

Palavras-chave: Alfabetização. Política Nacional de Alfabetização. Evidências Científicas. Método.

ABSTRACT

This academic study has by main goal analyze the National Literacy Policy instituted by Decree No. 9765 in April 2019 and its conceptions regarding the teaching/learning process of reading and writing in Brazil. The present study is a scientific research, bibliographical review is the methodology applied in this case, bringing a historical perspective on literacy in Brazil through the methods, 1990s political consequences and the training of literacy teachers by federal programs, to, finally, analyze the PNA and its concepts through a dialogue with literacy experts. Theoretical support was given by Magda Soares, Isabel Frade, Maria Mortatti, among others, allowing the historical understanding and the studied concepts. However, it was found that the National Literacy Policy ignores several scientific evidences, focusing on a cognitive perspective incapable of covering the various facets of Brazilian education and the individuals involved in it, in addition to replacing *letramento* with *literacia* in the attempt to characterize its government as “innovative”. Thus, proving to be a setback.

Keywords: Literacy. National Literacy Policy. Scientific Evidence. Method.

LISTA DE ABREVIATURAS

ANA – Avaliação Nacional de Alfabetização
BID – Banco Internacional de Desenvolvimento
BIRD – Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
CEPAL – Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CNE – Conselho Nacional de Educação
CONSED – Conselho Nacional de Secretários de Educação
EJA – Educação de Jovens e Adultos
EUA – Estados Unidos da América
FHC – Fernando Henrique Cardoso
FMI – Fundo Monetário Internacional
FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e da Valorização do Magistério
GESTAR – Programa Gestão da Aprendizagem Escolar
IEE – International Institute for Economy
LDB – Lei de Diretrizes e Bases
MEC – Ministério da Educação
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE – Programa de Desenvolvimento Educacional
PISA – Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes
PNA – Política Nacional de Alfabetização
PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PRALER – Programa de Apoio a Leitura e a Escrita
PROFA – Programa de Formação de Professores Alfabetizadores
SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEA – Sistema de Escrita Alfabética
SEALF – Secretária de Alfabetização
SEB – Secretária da Educação Básica
SP – São Paulo
UFPR – Universidade Federal do Paraná
UNDIME – União dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO – Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1 ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL: UMA PERSPECTIVA A PARTIR DOS MÉTODOS	15
2 ANTECEDENTES DA POLÍTICA NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO	21
2.1 DÉCADA DE 1990: A BUSCA PELA UNIVERSALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO	21
2.2 PROGRAMAS FEDERAIS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES NO BRASIL	26
3 POLÍTICA NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO	30
3.1 POLÍTICA NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO BASEADA EM EVIDÊNCIA CIENTÍFICA	30
3.2 POLÍTICA NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO E O MÉTODO	36
3.3 POLÍTICA NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO E A LITERACIA	43
CONSIDERAÇÕES FINAIS	46
REFERÊNCIAS	49

INTRODUÇÃO

O processo de aprendizagem da leitura e da escrita é um momento bastante relevante na vida da criança e do adulto, pois representa a participação efetiva na cultura escrita, que prevalece em nossa sociedade. No Brasil, desde a chegada dos portugueses e dos padres da Companhia de Jesus, por volta de 1549, pensa-se em uma “escola de ler, escrever e contar”, primeiramente com objetivo de catequizar e civilizar os índios que ali residiam, já que estes eram vistos como “papéis em branco” onde os jesuítas poderiam preencher com o que desejassem. No início, além da conversão, as escolas jesuítas utilizavam também o aprendizado da escrita alfabética para inserção dos índios na civilização. Com o passar do tempo, essa educação se tornou algo da elite, ou seja, dos filhos dos colonizadores e senhores do engenho. Segundo Mortatti (2004, p. 50), isso se deu, pois, estes colégios eram “o único meio de instrução e formação intelectual dos ‘letrados’ ao mesmo tempo em que os habilitava a ingressar em universidades portuguesas.” Foi somente em 1759, com a expulsão dos jesuítas que, a partir de ideias iluministas, passou-se a pensar em um processo de organização da instrução pública para formar o sujeito para o Estado e não mais para a Igreja.

Com a independência do Brasil em 1822, o cenário da educação muda, a gratuidade da instrução primária passa a incluir-se na Constituição Imperial de 1824 e regulamentada por lei em 1827. Entretanto, a concretização desta lei foi difícil devido à falta de administração, escolas e professores. Viu-se avanços somente nas décadas finais do Império, onde devido à nova realidade brasileira (abolição da escravidão e a chegada de imigrantes) iniciaram-se ações para organização do ensino. No entanto, não foi suficiente, tendo em vista que para a maioria o acesso a esse ensino continuava a ser inacessível e aqueles que tinham condições recorriam a esfera privada. Mortatti (2004, p. 53) expõe que “nos dados do censo realizado meio século após a independência: mais de 85% da população era analfabeta”. Desta maneira, o analfabetismo tornou-se um “problema político”, por conseguinte, proibindo aqueles homens que tinham direito a voto (tendo em vista que parte da população ainda não tinha esse direito, como era o caso das mulheres, escravos, soldados, etc.) de votar se não soubessem ler e escrever.

Então, em 1889, com a Proclamação da República, inicia-se uma busca intensa de reverter o “atraso do império”, como citado por Mortatti (2004), através da

intervenção institucional na formação dos cidadãos pela educação e instrução primária, intensificando “a necessidade de um processo de escolarização das práticas culturais da leitura e escrita, entendidas, [...] como ‘esclarecimentos das massas’ e como fundamentos da nova ordem política, econômica e social desejada” (MORTATTI, 2004, p. 55). Na primeira Constituição Republicana de 1891, reafirmou-se a proibição do voto do homem analfabeto com a alegação de que isso serviria de incentivo para que estes buscassem aprender. Havia pessoas que discordavam desta decisão, afirmando que era um erro considerar incompetente aqueles que não eram alfabetizados, ainda assim, nesta constituição era afirmado que a causa do analfabetismo eram deles e cabia a eles a busca pela instrução, sendo omitido o dever do Estado da garantia de obrigatoriedade e gratuidade da instrução pública primária (MORTATTI, 2004). No entanto, foi a partir desta época que passou-se a ter um olhar mais atento em relação à educação e à necessidade de ensinar a ler e a escrever, destacando-se assim a reforma paulista nas duas primeiras décadas do século XX. Ainda nesta época com a intensa campanha contra o analfabetismo “a alfabetização do povo passou, então a ser entendida em toda sua força política e potencialmente nacionalizadora, relacionada com a noção de ‘educação popular’ e com a necessidade de eficiência da escola” (MORTATTI, 2004, p. 61). De acordo com Saviani (2013), ao longo da primeira república o ensino manteve-se praticamente paralisado, o índice de analfabetismo entre 1900 e 1920 era de 65%.

É então a partir de 1920 que reformas educacionais, devido a transformação de ordem econômica e social, foram praticadas em outros estados, fundando-se no Brasil o modelo de Escola Nova¹. O analfabetismo era usado como legitimação política para as reformas, mas sem levá-la em evidência de fato. De acordo com Mortatti (2004) a reforma da instrução pública passou a configurar uma estratégia política, sendo esta extremamente refutada pelos educadores escolanovistas da época, aos quais defendiam uma educação com reflexão, ou seja, que simplesmente aprender a ler e escrever não necessariamente significa inteligência ou criticidade suficientes à cidadania. Foi somente em 1934, com a nova Constituição, que a educação recebeu maior atenção no texto legal, mesmo que de maneira simplista, sendo que alguns dos princípios educacionais contidos eram a

¹ O movimento da Escola Nova tinha como meta a eliminação do ensino tradicional individualista, buscava princípios da ação, solidariedade e cooperação social. Voltava-se para a renovação da mentalidade dos educadores e das propostas pedagógicas, através do ideal de liberdade e de igualdade de oportunidades para todos em matéria de educação (RIBEIRO, 2004).

obrigatoriedade e gratuidade do ensino primário de quatro anos e sua universalização. Nesta época a influência dos escolanovistas ganhou destaque, também se passou a utilizar o termo alfabetização para referir-se ao ensino e aprendizagem iniciais da leitura e da escrita, época marcada pela influência de novos estudos da psicologia.

Posto isso, no Brasil buscava-se uma alfabetização popular rápida, econômica e eficiente. Nesta mesma década, ampliou-se a instrução primária organizada conforme as bases políticas e científicas da época, entretanto isso não significou a redução do analfabetismo. Segundo Mortatti (2004), em 1950 era somente 36% a taxa de escolaridade da população média de 7 a 14 anos, e é a partir desta década que se passa a considerar alfabetizado aquele que é apto a ler um bilhete simples. Assim, a alfabetização passa a ter uma característica prática e instrumental, denominando-se um processo escolarizado e fundamentado cientificamente, entendido como meio de aquisição individual de cultura, tendo o ensino simultâneo da leitura e da escrita no ambiente educacional. Deste modo, sendo vista como habilidade de adequação do sujeito as necessidades sociais e regionais, discurso este que foi disseminado pelo país.

Em 1961 com a primeira Lei de Diretrizes e Bases e com a Constituição de 1967 aumentou para oito anos a obrigatoriedade e gratuidade do ensino, nesta época também houve aumento da taxa de escolaridade da população. Entretanto com o aumento populacional do Brasil e as novas leis, aumentaram-se as escolas, mas o acesso ainda era complicado para alguns brasileiros, principalmente aqueles de classes mais carentes, fazendo assim aumentar a taxa de fracasso escolar.

Portanto, no século XIX, a partir da constatação deste fracasso escolar e da taxa de analfabetismo do país, que com o decorrer dos anos, passou-se a pensar ainda mais em como garantir a efetiva aprendizagem da leitura e da escrita, fazendo com que mais discussões fossem levantadas acerca dessa etapa de ensino. Somente com a Constituição de 1988 que o voto se tornou facultativo para os analfabetos e, a partir dela, mobilizou-se a sociedade para erradicação do analfabetismo. Mesmo com o aumento da preocupação acerca da alfabetização, por meio de avaliações estaduais, nacionais e internacionais evidenciou-se a continuidade desse fracasso na década inicial do século XXI, tornando-se uma preocupação ainda maior no Brasil e para seus governantes.

Foi proposto pelo atual governo uma Política Nacional de Alfabetização (PNA). Então, no dia 11 de abril de 2019 pelo Decreto nº 9.765 é instituída a mais nova e inédita Política Nacional de Alfabetização no Brasil. No entanto, vários aspectos desta política são questionáveis, principalmente por ser proposto um método específico, colocando em evidência apenas uma perspectiva entre tantas outras necessárias no processo de alfabetização. Por isso, tem-se como problema de pesquisa: qual a relevância da PNA para a educação no Brasil? Assim, o objetivo neste trabalho é analisar a Política Nacional de Alfabetização e suas concepções com relação ao processo do ensino/aprendizagem da leitura e da escrita, além de apreender a PNA a partir de uma perspectiva histórica, identificar disputas conceituais e analisar seus possíveis impactos na educação.

Para o desenvolvimento da presente pesquisa de cunho científico tem-se como metodologia a revisão bibliográfica, buscando trazer a perspectiva histórica para evidenciar o que é constante e o que é mutável, atrelado a discussões levantadas por autores e autoras sobre a temática. Esta revisão bibliográfica foi desenvolvida através do levantamento de materiais publicados em livros, revistas, periódicos, anais de congresso, seminários e entre outros, trazendo assim conhecimentos de fontes primárias e secundárias das principais concepções acerca do tema. A partir disto, esclarecendo conceitos trazidos pela atual Política Nacional de Alfabetização através de estudos de vários pesquisadores.

Desta maneira, este trabalho está dividido em três capítulos, no primeiro capítulo apreende-se a PNA a partir de uma perspectiva histórica da alfabetização no Brasil através dos métodos de alfabetização, atribuindo um diálogo entre as autoras Maria Mortatti (2006), Magda Soares (2008) e Isabel Frade (2005).

No segundo capítulo, destaca-se a relevância da década de 1990 na busca da universalização da educação e como esta ocorreu, conforme os autores Frigotto e Ciavatta (2003) e Adriana Yanaguita (2011), além de traçar uma linha cronológica dos programas federais de formação de professores alfabetizadores que antecederam a PNA, pontuando seus objetivos e fundamentações através das pesquisas realizadas pelos autores Viédes e Brito (2015) e Carine Barros (2021).

Por fim, no terceiro capítulo buscou-se analisar a Política Nacional de Alfabetização partindo de três conceitos chaves que se destacam no documento legal: evidência científica, método e literacia, organizados conforme as concepções presentes no decreto e no caderno complementar da PNA buscando pontos de

consenso e dissenso através do diálogo entre a PNA e os principais pesquisadores da área, como Magda Soares, Maria Mortatti, Isabel Frade, Arthur Gomes de Moraes, Clécio Bunzen, entre outros, acerca destas concepções.

1 ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL: UMA PERSPECTIVA A PARTIR DOS MÉTODOS

A história da alfabetização no Brasil é contada através dos métodos, é o que afirma Mortatti (2006). Partindo de uma perspectiva histórica do ensino e aprendizagem da leitura e da escrita no Brasil, a autora traça uma linha temporal dos métodos de alfabetização, dividindo-a em quatro momentos, originando-se da realidade do estado de São Paulo, a qual refletiu em todo o Brasil. O primeiro momento é definido por Mortatti (2006) como “a metodização do ensino da leitura”, parte do final do Império brasileiro no qual o ensino carecia de organização, os alunos que tinham acesso participavam das chamadas “aulas régias”, ou seja, ambientes adaptados, com alunos de diferentes faixas etárias, sem materiais adequados, onde o ensino dependia do esforço do professor.

Na segunda metade do século XIX, para o ensino da leitura, empregava-se os métodos de marcha sintética, estes

[...] se baseiam num mesmo pressuposto: o de que a compreensão do sistema de escrita se faz sintetizando/juntando unidades menores, que são analisadas para estabelecer a relação entre a fala e sua representação escrita, ou seja, a análise fonológica. [...] A aprendizagem pelos métodos sintéticos leva à decodificação ou decifração (FRADE, 2005, p. 23).

Os métodos de marcha sintética são denominados: método alfabético (ou de soletração), método fônico e o método da silabação. O primeiro, “consistia em apresentar partes mínimas da escrita, as letras do alfabeto, que, ao se juntarem umas às outras, formavam as sílabas ou partes que dariam origem às palavras” (FRADE, 2005, p. 23). Nesta época, havia materiais editados e produzidos na Europa, mas geralmente, utilizava-se “o método da soletração com apoio das chamadas Cartas de ABC, nos abecedários, nos silabários, no $b + a = ba$ ” (SOARES, 2018, p. 17).

Já o método fônico tem como princípio “que é preciso ensinar as relações entre sons e letras, para que se relacione a palavra falada com a escrita. Dessa forma, a unidade mínima de análise é o som” (FRADE, 2005, p. 25). E por fim, o método silábico onde, “a principal unidade a ser analisada pelos alunos é a sílaba. No entanto, em várias cartilhas, o trabalho inicial centra-se nas vogais e seus encontros, como uma das condições para a sistematização posterior das sílabas”

(FRADE, 2005, p. 27). A partir disso, ensinava-se a ler palavras e frases agrupadas ou isoladas. Já a escrita era vista apenas como caligrafia e ortografia, seu ensino baseava-se em cópia, ditado e formação de frases, com destaque na grafia correta das letras. Tendo estes métodos de marcha sintética como predominantes na época, as primeiras cartilhas brasileiras do final do século XIX os tinham como base e se difundiram por muito tempo.

Em 1876, ano eleito por Mortatti (2006) como marco inicial deste primeiro momento, foi publicada a Cartilha Maternal ou Arte da Leitura pelo poeta João de Deus em Portugal, considerada um método analítico. Assim, a partir da década de 1880 difundiu-se no Brasil o “método João de Deus”.

Diferentemente dos métodos até então habituais, o “método João de Deus” ou “método da palavração” baseava-se nos princípios da moderna lingüística da época e consistia em iniciar o ensino da leitura pela palavra, para depois analisá-la a partir dos valores fonéticos das letras. Por essas razões, Silva Jardim considerava esse método como fase científica e definitiva no ensino da leitura e fator de progresso social (MORTATTI, 2006, p. 6).

Portanto, neste primeiro momento, até a década de 1890, iniciam-se as disputas entre os defensores do método propagado por João de Deus (analítico) e os defensores dos métodos sintéticos (soletração, fônico e silabação). Com isso, cria-se uma tradição de que o ensino da leitura é uma questão de método e é tratado “como uma questão de ordem didática subordinada às questões de ordem lingüística (da época)” (MORTATTI, 2006, p. 6).

O segundo momento intitulado como “a institucionalização do método analítico” parte de 1890 quando se implementa a reforma da instrução pública no estado de São Paulo, que pretendia tornar-se referência educacional para os outros estados do Brasil. Houve a reorganização da Escola Normal de São Paulo, ou seja, da formação dos professores, e criou-se uma Escola-Modelo Anexa. A reforma baseava-se no novo método analítico para o ensino da leitura. Desta maneira, os professores formados pela Escola Normal passaram a defender o método analítico para o ensino de leitura, este sob influência da pedagogia norte-americana. Baseava-se, segundo Soares (2018) na realidade psicológica da criança, na necessidade de tornar a aprendizagem significativa, assim, partindo da palavra escrita, para chegar ao valor sonoro de sílabas e grafemas. Desta maneira, pode-se dizer que o método de marcha analítica busca partir do “todo” para as partes, mas

como citado por Mortatti (2006, p. 7) “depende do que seus defensores consideravam o ‘todo’: a palavra, ou a sentença, ou a ‘historieta’”. Esta marcha de caráter analítica acabou disseminando-se pelos estados brasileiros, por meio de missões de professores paulistas, além de ocupações de cargos na administração da instrução pública paulista e a produção de instruções normativas, de cartilhas, artigos em jornais e revistas pedagógicas, contribuindo para a institucionalização do método analítico, tornando-a obrigatório nas escolas públicas de São Paulo (MORTATTI, 2006).

Em São Paulo, foi implementado,

mediante a publicação do documento Instruções práticas para o ensino da leitura pelo methodo analytico – modelos de lições. (Diretoria Geral da Instrução Pública/SP – [1915]). Nesse documento, priorizava-se a "historieta" (conjunto de frases relacionadas entre si por meio de nexos lógicos), como núcleo de sentido e ponto de partida para o ensino da leitura (MORTATTI, 2006, p. 7).

Desta maneira, cartilhas produzidas no início do século XX basearam-se nos métodos analíticos, buscando adequar-se às instruções oficiais, principalmente na realidade paulista. Esta obrigatoriedade no estado de São Paulo decorreu até a perceberem as implicações da “autonomia didática” proposta na “Reforma Sampaio Dória”. E assim, iniciaram-se disputas ainda mais fervorosas acerca dos métodos de ensino de leitura, entre aqueles que defendiam os métodos de marcha sintética e aqueles que defendiam os métodos analíticos, especialmente partindo do silábico. Este segundo momento, se desdobra até aproximadamente o ano de 1920, com foco no ensino da leitura, já que o ensino da escrita ainda era visto como uma simples questão de caligrafia e letra, dependendo apenas de treino a partir de cópias e ditados.

O terceiro momento, intitulado “alfabetização sob medida”, deu-se a partir da autonomia didática” proposta pela “Reforma Sampaio Dória, pois a resistência dos professores em relação ao método analítico começou a aumentar, estes relatavam que se tratava de um método lento. Assim, iniciaram a busca por uma nova perspectiva para a efetividade do ensino inicial da leitura e da escrita. Já os defensores deste método, continuaram a utilizá-lo e propagá-lo. No entanto, na década seguinte, com a preocupação de conciliar os dois métodos mais utilizados na época, ou seja, sintéticos e analíticos, acabou-se pela utilização do que passou a

ser chamado de métodos mistos ou ecléticos, considerando-os melhores e mais rápidos.

As discussões e disputas com relação aos métodos não acabou, mas, segundo Mortatti (2006, p. 8-9) “foi-se diluindo gradativamente, à medida que se acentuava a tendência de relativização da importância do método e, mais restritamente, a preferência, nesse âmbito, pelo método global (de contos)”. Este método em questão “parte do reconhecimento global de um texto que é memorizado e “lido” durante um período, para o reconhecimento de sentenças, seguido do reconhecimento de expressões (porções de sentido), de palavras e, finalmente, de sílabas” (FRADE, 2005, p. 35). Assim,

essa tendência de relativização da importância do método decorreu especialmente da disseminação, repercussão e institucionalização das então novas e revolucionárias bases psicológicas da alfabetização contidas no livro Testes ABC para verificação a maturidade necessária ao aprendizado da leitura e escrita (1934), escrito por M. B. Lourenço Filho. Nesse livro, o autor apresenta resultados de pesquisas com alunos de 1º grau (atual 1ª série do ensino fundamental), que realizou com o objetivo de buscar soluções para as dificuldades de nossas crianças no aprendizado da leitura e escrita. Propõe, então, as oito provas que compõem os testes ABC, como forma de medir o nível de maturidade necessária ao aprendizado da leitura e escrita, a fim de classificar os alfabetizandos, visando à organização de classes homogêneas e à racionalização e eficácia da alfabetização (MORTATTI, 2006, p. 9).

A partir deste momento a relevância de um método de alfabetização passou a ser relativa e secundarizada. Entretanto, ainda há “a permanência da função instrumental do ensino e aprendizagem da leitura, enfatizando-se a simultaneidade do ensino de ambas, as quais eram entendidas como habilidades visuais, auditivas e motoras” (MORTATTI, 2006, p. 9). Desta época, as cartilhas passaram a basear-se no método misto e eclético, produzindo-se também manuais para os professores, disseminando-se assim a ideia e prática do “período preparatório”. Desta maneira, a alfabetização no Brasil passou a constituir-se por meio de um ecletismo conceitual, onde tornou-se uma questão de “medida” e o método passou a ser utilizado de acordo com o nível de maturidade da criança. Nesta época, a escrita ainda não é valorizada, sendo ainda, vista como uma questão de habilidade. Segundo Mortatti (2006) este terceiro momento se estende até o final da década de 1970, fundando-se a alfabetização sob medida e as questões de ordem didática, portanto, encontram-se subordinadas às de ordem psicológica.

O quarto momento, “alfabetização: construtivismo e desmetodização”, inicia-se na década de 1980, época em que o Brasil passava por urgências políticas e sociais e buscava enfrentar o fracasso escolar, principalmente na alfabetização das crianças. Como busca de solução, são introduzidas no Brasil pesquisas sobre construtivismo, principalmente por meio do trabalho de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, com ideais originados dos estudos de Jean Piaget sobre a aquisição e elaboração do conhecimento pela criança, no livro “A psicogênese da língua escrita” publicado em 1986,

[..] as autoras propõem uma inversão na discussão: mais do que pensar em métodos, é preciso compreender os processos de aprendizagem da criança ao tentar reconstruir a representação do sistema alfabético. Assim, o que as autoras apresentam é uma descrição do processo evolutivo da escrita da criança (FRADE, 2007, p. 40).

Micotti (1994) relata que o construtivismo foi divulgado, em um momento inicial, equivocadamente, como orientação didática. O construtivismo baseia-se em estudos epistemológicos, não propõe um padrão de ensino com tarefas estabelecidas, pelo contrário, requer uma reflexão sobre as ligações que o educando estabelece com o objeto de estudo para a compreensão do significado dessas ligações. Reivindica do professor(a) um encaminhamento da sua atuação a partir da compreensão do que foi proposto. Desta maneira, o(a) professor(a) deixa de ser transmissor de informações e passa a ser coordenador de atividade, possibilitando respostas variadas no processo de construção do conhecimento de seus educandos, dando liberdade para que cada um possa responder de acordo com sua própria compreensão, facilitando descobertas e progressos na aprendizagem. Além de, como citado por Frade (2005), nesta teoria o educando passa a ser visto como sujeito que tem acesso a escrita antes de estar inserido na realidade escolar, que tem um processo lógico em seus pensamentos que podem ser analisados a partir de seus erros e acertos, ademais de poder construir conhecimentos de forma espontânea a partir da convivência com o sistema de escrita alfabética (SEA) e de algumas informações sobre como este funciona.

É importante ressaltar que o construtivismo chega ao Brasil como uma “revolução conceitual” (MORTATTI, 2006). E é a partir dela que as autoridades brasileiras buscam aplicá-la ao Brasil, e para o convencimento dos profissionais da educação passam a divulgar amplamente artigos, teses, livros, vídeos, etc, passam

a buscar a institucionalização do construtivismo na rede pública de ensino. Entretanto, agora a disputa torna-se entre os defensores dos métodos, considerados, tradicionais (sintéticos e analíticos) *versus* os adeptos do construtivismo. Devido ao questionamento de que métodos e cartilhas foram alvo, elabora-se cartilhas construtivistas e livros de alfabetização, entretanto o uso das antigas cartilhas ainda era recorrente mesmo quando os professores diziam seguir uma “linha construtivista”.

[...] tornam-se hegemônicos o discurso institucional sobre o construtivismo e as propostas de concretização decorrentes de certas apropriações da teoria construtivista. E tem-se, hoje, a institucionalização, em nível nacional, do construtivismo em alfabetização, verificável, por exemplo, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), dentre tantas outras iniciativas recentes (MORTATTI, 2006, p. 11).

Desta maneira, as interpretações que se tiveram do construtivismo evidenciaram a desvalorização dos métodos, tendo gerado um pensamento de aprendizagem pelo educando independente do ensino por parte do professor. Em vista disso, é evidente que em todo o período da história da alfabetização brasileira, a perspectiva metodológica é o viés que mais se destacou na análise bibliográfica, mas pode-se verificar que a alfabetização engloba uma compreensão mais ampla, com outros elementos que impactam a educação e a sociedade como um todo.

2 ANTECEDENTES DA POLÍTICA NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO

Tendo em vista a relevância da história da alfabetização para além dos métodos, neste capítulo será tratada a educação brasileira na década de 1990 devido sua importância e avanços alcançados, além da apreensão dos programas federais de formação de professores alfabetizadores no Brasil, caracterizando-os para que se possa compreender parte da trajetória política do ensino/aprendizagem da escrita e da leitura no país.

2.1 DÉCADA DE 1990: A BUSCA PELA UNIVERSALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO

Para relatar a década de 1990 com relação à educação brasileira, busca-se um diálogo entre os autores Frigotto e Ciavatta (2003) e Yanaguita (2011). Sendo assim, expõe-se que vários aspectos no Brasil mudam de rumo a partir da aprovação da Constituição Federal em 1988, sendo que a educação é um dos aspectos principais, conforme o art. 205 que declara,

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

A partir disso, inicia-se a busca por uma universalização da educação e esta se intensifica na década de 1990. Alicerçado de influências internacionais, tendo em vista que no final da década de 1980 os países da América Latina passavam por uma crise econômica, o Estado passava por redefinições e desgaste do Estado de Bem-Estar social, ou seja, da organização política, econômica e sociocultural que coloca o Estado como agente da promoção social e organizador da economia. Sendo assim, o Consenso de Washington foi determinante,

Durante Consenso de Washington, conferência do International Institute for Economy (IEE), realizada na capital americana, em novembro 1989, funcionários do governo dos EUA, dos organismos internacionais e economistas latino-americanos discutiram um conjunto de reformas essenciais para que a América Latina superasse a crise econômica e retomasse o caminho do crescimento. Formou-se a ideia hegemônica de que o Estado – sobretudo nos países periféricos – deveria focar sua atuação nas relações exteriores e na regulação financeira, com base em

critérios negociados diretamente com o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial (YANAGUITA, 2011, p. 2).

Portanto, nos anos de 1990 consolidou-se o Estado desses países com pensamento neoliberal em um processo de desregulamentação na economia, privatização das empresas e descentralização de seus serviços.

Os protagonistas destas reformas seriam os organismos internacionais e regionais vinculados aos mecanismos de mercado e representantes encarregados, em última instância, de garantir a rentabilidade do sistema capital, das grandes corporações, das empresas transnacionais e das nações poderosas onde aquelas têm suas bases e matrizes. Nesta compreensão, os organismos internacionais, como o Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial (BIRD), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), passam a ter o papel de tutorear as reformas dos Estados nacionais, mormente dos países do capitalismo periférico e semiperiférico (ARRIGHI², 1998 *apud* FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 96).

Desta maneira, a partir de 1990, no governo de Fernando Collor de Mello (1990-1992) que, segundo Yanaguita (2011), o mercado passou a conduzir as relações humanas e os direitos dos cidadãos à saúde, educação, cultura, etc. Além de registrar “[.] a presença dos organismos internacionais que entram em cena em termos educacionais e pedagógicos, marcado por grandes eventos, assessorias técnicas e farta produção documental” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 5). Iniciando-se com a Conferência Mundial “Educação para todos” realizado em Jomtien, na Tailândia, em março de 1990 onde,

Além de representantes de 155 governos que subscreveram a Declaração de Jomtien, ali aprovada, comprometendo-se a assegurar uma “educação básica de qualidade” a crianças, jovens e adultos, dela participaram agências internacionais, organizações não-governamentais, associações profissionais e destacadas personalidades na área da educação em nível mundial. O Brasil, como um signatário entre aqueles com a maior taxa de analfabetismo do mundo, foi instado a desenvolver ações para impulsionar as políticas educacionais ao longo da década, não apenas na escola, mas também na família, na comunidade, nos meios de comunicação, com o monitoramento de um fórum consultivo coordenado pela UNESCO (SHIROMA³ *et al.*, 2002, p. 57-58 *apud* FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 98).

² ARRIGHI, G. **A ilusão do desenvolvimento**. Petrópolis: Vozes, 1998.

³ SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia M. de & EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2002.

Houve ainda influência de documentos publicados em 1990 e 1992 pela Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL), onde colocavam em evidência a urgência de mudanças educacionais para capacitação profissional e de produção científico-tecnológica. Com o *impeachment* de Fernando Collor inicia-se o governo de Itamar Franco (1992-1994) e este, dando continuidade aos encaminhamentos políticos do governo anterior, instaurou seus posicionamentos com relação a educação através do documento Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003) influenciado pela Conferência Mundial, conforme presente no próprio documento:

A retomada do compromisso de Jomtien, de elaborar um plano para concretizar suas metas, encontra condições amplamente favoráveis. Multiplicaram-se, pelo País, ações de caráter inovador visando a universalizar com qualidade o ensino básico. Além disso, há um renovado reconhecimento, por vários segmentos sociais, da importância da educação básica para a formação do cidadão e para a retomada do desenvolvimento nacional sob novos valores e perspectivas (BRASIL, 1993, p. 11).

Desta maneira, segundo Yanaguita (2011) o plano propondo dar sequência aos compromissos internacionais, direcionou o estado à descentralização. Esta descentralização foi incorporada pelos governos posteriores, com vista na melhoria da educação por meio de autonomia financeira, administrativa e pedagógica. Destacava estratégias para a universalização do Ensino Fundamental e para a erradicação do analfabetismo, a partir de controles de gastos públicos em educação para evitar que fossem aplicadas em outros programas. Entretanto, este plano não se concretizou.

Então, em 1995 quando entra em vigor o mandato do mais novo presidente da república Fernando Henrique Cardoso (1995-2003), os caminhos da educação permanecem seguindo as influências internacionais neoliberais, sendo que o Brasil deveria se ajustar a um contexto de globalização, segundo Frigotto e Ciavatta (2003, p. 14) baseados na

[...] desregulamentação, descentralização e autonomia e privatização. A desregulamentação significa sustar todas as leis: normas, regulamentos, direitos adquiridos (confundidos mormente com privilégios) para não inibir as leis de tipo natural do mercado. No caso brasileiro, para a reforma constitucional, a reforma da previdência e a reforma do Estado, o fulcro básico é de suprimir leis, definir bases de um Estado mínimo, funcional ao mercado.

A descentralização e a autonomia constituem um mecanismo de transferir aos agentes econômicos, sociais e educacionais a responsabilidade de

disputar no mercado a venda de seus produtos ou serviços. Por fim, a privatização fecha o circuito do ajuste. O máximo de mercado e o mínimo de Estado. O ponto crucial da privatização não é a venda de algumas empresas apenas, mas o processo do Estado de desfazer-se do patrimônio público, privatizar serviços que são direitos (saúde, educação, aposentadoria, lazer, transporte etc.) e, sobretudo, diluir, esterilizar a possibilidade de o Estado fazer política econômica e social. O mercado passa a ser o regulador, inclusive dos direitos.

Desta maneira, a reforma educacional funda-se principalmente no financiamento e avaliação como base, como método de controle de qualidade. No início de seu mandato este governo publicou o documento intitulado “Mãos à obra Brasil”, onde expunha mais claramente esta descentralização proposta e como isso influenciava a educação do país através de parcerias reduzindo a responsabilidade do Ministério da Educação. A partir disto, instituiu-se as Diretrizes do Planejamento Político Estratégico (1995-1998) onde, com relação à educação, redirecionaram prioridade ao Ensino Fundamental, buscando valorizar a escola e sua autonomia, responsabilidade sobre o aluno, comunidade e sociedade, bem como a articulação entre os três poderes (Poder Legislativo, Poder Executivo e Poder Judiciário) para a eficácia do financiamento (YANAGUITA, 2011). Com este governo a economia brasileira se transformou em um verdadeiro “campo de obra”, como definido por Costa (2002), onde esteve cercado da busca por mudanças.

Ainda no ano de 1995, o Banco Mundial volta a publicar um documento com prioridades e estratégias para a educação enfatizando a eliminação do analfabetismo, melhora no ensino e atendimento escolar. Reforça a ideia de uma reforma no financiamento da educação, enfatizando a descentralização, privatização, avaliações da aprendizagem e, ainda, uma visão de que a educação ajudaria a reduzir a pobreza. (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003). E é nestas circunstâncias do governo de FHC que a Lei de Diretrizes e Bases é aprovada em 1996, mas com alterações significativas, visto que o governo resistiu ao projeto LDB construído a partir de organizações científicas, sindicais e políticas, associados ao Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública e substituiu-o pelo projeto de Darcy Ribeiro, que segundo Frigotto e Ciavatta (2003, p. 110),

[..] desfigurava o projeto dos educadores que tramitava na Câmara, também nada teve de inocente. Tratava-se de uma estratégia para, ao mesmo tempo, ir transformando esse substitutivo em projeto adequado aos interesses do governo e ir impondo sua política de ajuste pontual e tópico no campo educacional.

Ou seja, a LDB instituiu-se a partir de ideários do governo de Fernando Henrique Cardoso. Neste mesmo ano, é implantado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) o qual propunha o foco do financiamento da educação no Ensino Fundamental através de uma redistribuição dos recursos provenientes de impostos aplicados pelos municípios e Estados, sendo iniciada no ano de 1998. Entretanto, o FUNDEF acabou trazendo a desvalorização dos outros níveis da educação básica, trouxe uma perspectiva de filantropia para a educação brasileira, tendo em vista que muitas escolas tiveram que buscar por instituições privadas para ajudar em investimento, trazendo ainda mais desvalorização para a educação e seus profissionais entre várias outras consequências.⁴

Dando ênfase ao caráter economicista e mercantilista do governo de FHC, temos o Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) produzidos por pessoas distanciadas das condições da realidade brasileira, trazendo consigo imposições obrigatórias que induzem constrangimento (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003).

A maneira negativa como encara-se as intervenções internacionais devem-se aos efeitos que as "recomendações internacionais" causam à educação. Tratar de igual forma coisas diferentes, representa, para países como o Brasil, apenas a regressão de seu desenvolvimento. [...] Muitas experiências e cooperações internacionais podem ser bem-vindas, desde que não sejam a voz mais alta na definição das prioridades sociais, econômicas e políticas em nosso país (COSTA, 2002, p. 74).

Por consequência, Gontijo (2014) relata que nos anos 2000 no Fórum Mundial da Educação a visão de educação básica trazida em Jomtien é retirada visto que as metas não foram alcançadas principalmente com relação à alfabetização, e por meio do documento "Educação para todos: o compromisso de Dakar" estabelecem seis metas para serem alcançadas até o ano de 2015 centralizando-se na alfabetização. Portanto, é importante ressaltar que mesmo com muitas críticas aos métodos utilizados pelos governos, esta década teve grande

⁴ Ver: YANAGUITA, Adriana Inácio. As políticas educacionais no Brasil nos anos 1990. **XXV Congresso Brasileiro**. II Congresso Ibero - Americano de Política e Administração da Educação Jubileu de Ouro da ANPAE (1961-2011) São Paulo, Brasil. 26 a 29 de abril de 2011. Biblioteca ANPEA. Série de Cadernos nº 11 de 2011. Disponível em: <<https://anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0004.pdf>> Acesso em: 17 de agosto de 2021.

significado para a educação já que se passou a observá-la com mais atenção e com busca constante de melhoria, mesmo que algumas vezes equivocadas.

2.2 PROGRAMAS FEDERAIS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES NO BRASIL

Após a notável década de 1990 para a educação, a busca pela erradicação do analfabetismo tornou-se intensa. Desta maneira, partindo dos estudos realizados pelas autoras Viédes e Brito (2015) e Barros (2021), busca-se trazer a trajetória da alfabetização no Brasil, partindo dos documentos oficiais direcionados à formação de professores alfabetizadores.

O primeiro Programa Federal de formação continuada para professores alfabetizadores foi instituído no ano de 1999. Intitulado como “PCN em ação - alfabetização”, que propunha uma formação em rede pelas secretarias municipais e estaduais, articulando-se com os Parâmetros Curriculares Nacionais, tinha como objetivo incentivar e impulsionar o desenvolvimento profissional de professores alfabetizadores. Fundamentava-se a partir de uma perspectiva de alfabetizar com textos, com sentido, trazendo reflexões sobre o sistema de escrita alfabética (SEA), embasando-se nos estudos de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky (1984), trazendo um olhar renovador, na época, para a alfabetização em nível federal.

No ano seguinte, 2000, promove-se o Programa Gestão da Aprendizagem Escolar I (GESTAR), com foco nos quatro primeiros anos do Ensino Fundamental, onde com auxílio daqueles professores que organizaram e deram tutoria na formação de professores do ano anterior, busca-se ampliar e melhorar a formação continuada. Este programa estava diretamente vinculado ao Programa de Desenvolvimento da Escola (PDE) que buscava trazer melhorias para as escolas através de um planejamento estratégico, vinculado também ao programa Fundescola, que estava diretamente associado ao Banco Mundial buscando efetividade nas políticas educacionais. Neste programa evidenciava-se a reflexão sobre a linguagem, sobre o ensino contextualizado através de situações reais de discursos e textos, em conformidade com recomendações das PCN's.

Dessa forma, a intenção do programa foi de provocar transformações na qualidade de ensino, na prática do processo de ensino e aprendizagem com o propósito de dar maiores condições às crianças para a aquisição, o

desenvolvimento e o domínio de sistemas de representação da linguagem escrita e da matemática e dos conteúdos que as duas linguagens veiculam (VIEDES; BRITO, 2015, p. 154).

O terceiro programa instaurado, agora em 2001, foi o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA) em que partia de uma base de parcerias entre o MEC, secretarias de educação, universidades, entre outros. Caracterizado como um curso anual com objetivo de aprofundamento didático em alfabetização para os professores, a fim de desenvolver competências profissionais necessárias a todos profissionais desta primeira etapa da educação. Segundo Barros (2021) este programa trouxe debates mais sistemáticos sobre a alfabetização escolar no século XX, trazendo consigo métodos e mudanças de paradigmas. Baseando-se em levar ao professor a perspectiva de um ambiente alfabetizador, trazendo pela primeira vez a palavra letramento para especificar a alfabetização como um espaço de reflexão no mundo da língua escrita, mas não somente pela memorização, mas pela reflexão sobre a escrita. Sendo assim, os três primeiros programas voltados à formação de professores alfabetizadores se deram no governo de Fernando Henrique Cardoso, aprofundando-se em seu último programa as orientações oficiais dos PCN's e as discussões sobre alfabetização.

Então em 2003, com o início do governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) este traz um planejamento maior para educação intitulando-o como “Toda criança aprendendo” traçando quatro objetivos principais:

(1) a implantação de uma política nacional de valorização e formação de professores, a começar, em 2003, com o incentivo à formação continuada dos professores dos ciclos ou séries iniciais do ensino fundamental; (2) a ampliação do atendimento escolar, por meio da extensão da jornada e da duração do ensino fundamental; (3) o apoio à construção de sistemas estaduais de avaliação da educação pública, também focalizando, em 2003, o alunato dos ciclos ou séries iniciais do ensino fundamental; (4) a implementação de programas de apoio ao letramento da população estudantil (BRASIL, 2003, p. 6).

Foi então, a partir destas metas que os programas seguintes foram iniciados começando, ainda em 2003, pelo Programa de Apoio a Leitura e a Escrita (PRALER) seguindo os mesmos moldes do GESTAR I, o programa procurava dinamizar o processo educacional relativo à aquisição e aprendizagem da leitura e da língua escrita. Baseava-se na consciência fonológica do sistema da língua (correspondência fonema-grafema) e propunha uma construção de procedimentos

mais amplos de leitura a partir do convívio intenso dos alunos com textos de diversos gêneros.

No ano de 2005 o Programa Pró-Letramento, programa de formação continuada de professores dos anos/séries iniciais do Ensino Fundamental, foi lançado oriundo do documento “Toda Criança Aprendendo”, integrava-se também ao Plano Nacional de Qualidade da Educação Básica, reeditado em 2007, e nas ações de formação de professores do Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE. De acordo com Barros (2021) este programa buscou romper com a ideia de formação compensatória, as lacunas e as desvantagens que os programas anteriores caracterizaram, trazendo um modelo de formação que partia de situações reais do cotidiano dos profissionais da educação. Assim, partia da ação, para reflexão, para ação novamente, buscando desenvolver uma atitude reflexiva frente às situações de aprendizagem do dia a dia contribuindo para a formação destes professores e professoras. Este documento traz uma riqueza maior de estudos sobre alfabetização para além da Psicogênese da Língua Escrita, ampliando-se para outros pesquisadores desta etapa de ensino como Magda Soares, Arthur Gomes Morais, Eliana Albuquerque, etc. Trazendo também a ênfase na alfabetização em uma perspectiva de letramento, ampliando o conceito para além da codificação/decodificação, mas também para o uso dessas habilidades em práticas sociais necessárias.

Por fim, no ano de 2013 entra em vigor o Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), dando continuidade ao Pró-Letramento com objetivo de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade e aprofundar as práticas de alfabetizar letrando. Partiu de parcerias entre o MEC, universidades, estados e municípios, ampliando o trabalho para os diferentes componentes curriculares.

Para o alcance desses objetivos, as Ações do Pacto compreendem um conjunto integrado de programas, materiais e referências curriculares e pedagógicas, disponibilizados pelo Ministério da Educação, que contribuem para a alfabetização e o letramento, tendo como eixo principal a formação continuada dos professores alfabetizadores. Essas ações são complementadas por outros três eixos de atuação: materiais didáticos e pedagógicos, avaliações e controle social e mobilização (VIÉDES, BRITO, 2015, p. 162).

Mantendo a formação de professores como eixo principal, foi impulsionado a partir de resultados negativos do censo de 2010, da busca pela garantia de direitos de alfabetização plena para até no máximo 3º ano do ciclo de alfabetização e para fortalecer ações de formação adequada ao professor devido a inserção da criança de seis anos no Ensino Fundamental. Tinha como concepção alfabetização e letramento, como já relatado, partindo do pressuposto de que há vários métodos que poderão alfabetizar as crianças, entretanto ressalta que as demandas sociais atuais propõem novos modos de compreender a alfabetização, indicando que apenas o trabalho de memorização de códigos é insuficiente. Insiste que, além do domínio do sistema de escrita alfabética, é necessário desenvolver habilidades de fazer uso desses sistemas em diversas situações comunicativas com autonomia.

3 POLÍTICA NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO

Busca-se neste capítulo analisar a Política Nacional de Alfabetização, partindo do decreto nº 9.765 de 11 de abril de 2019 no qual esta política foi instituída e do caderno complementar intitulado Política Nacional de Alfabetização publicado posteriormente em 15 de agosto de 2019, ambos firmados pelo atual presidente da república Jair Messias Bolsonaro e o ex-ministro da educação Abraham Fragança de Vasconcellos Weintraub, o decreto marcando os 100 primeiros dias de governo. A elaboração da PNA é apresentada em seu caderno como um “esforço para melhorar os processos de alfabetização no Brasil e os seus resultados.” (BRASIL, 2019, p. 7).

3.1 POLÍTICA NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO BASEADA EM EVIDÊNCIA CIENTÍFICA

Para dar início à análise, evidencia-se que para a elaboração desta política formou-se um grupo de trabalho com representantes da Secretaria da Alfabetização (Sealf), Secretaria de Educação Básica (SEB), gabinete do ministro, entre outros. No documento é afirmado que analisaram a situação atual da alfabetização no Brasil

realizando audiências com representantes da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE), do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), e convidando renomados pesquisadores da área de alfabetização para apresentarem suas contribuições. Essas audiências foram importantes para ouvir diversos atores da sociedade envolvidos com o tema. O grupo de trabalho também estudou experiências exitosas de estados e municípios brasileiros, bem como de outros países que formularam suas políticas públicas de alfabetização com base em evidências científicas e melhoraram os indicadores não só de leitura e escrita, mas também de matemática (BRASIL, 2019, p. 7).

A partir destas afirmações contidas na apresentação do caderno, há algumas informações que devem ser observadas como com relação aos participantes do grupo de trabalho e as audiências realizadas, tendo em vista que, segundo Mortatti (2019) tem caráter antidemocrático visto que,

foi instituída por decreto presidencial, sem ampla discussão com representantes da comunidade acadêmica e científica e com alfabetizadores; o “grupo de trabalho” e as “audiências” [...] se restringiram à representação de instâncias internas ao MEC, do CNE, do CONSED, da UNDIME e de “pesquisadores da área da alfabetização”, cujos nomes e

instituições acadêmicas ou empresariais não foram identificados (MORTATTI, 2019, p. 27).

Maciel (2019) constata que a equipe de “especialistas colaboradores” contidos na PNA, é formada por 13 pessoas cuja formação principal é na área de psicologia, 2 em linguística e 5 na educação, o autor reconhece as contribuições da psicologia para a alfabetização no Brasil, mas ressalta que,

do conjunto de 21 Especialistas Colaboradores, 13 são brasileiros, e apenas 1 da área da Educação com formação em Pedagogia. Aqui indago: qual o lugar da educação, do fazer pedagógico, do alfabetizador e do alfabetizando em uma política nacional de alfabetização que traz majoritariamente o viés da psicologia [...]? (MACIEL, 2019, p. 58)

Tendo isto em vista, analisemos uma perspectiva enfatizada na Política Nacional de Alfabetização que é a alfabetização baseada em evidência científica, a qual foi evidenciada logo no primeiro capítulo, artigo 1, do decreto nº 9.765, onde relata:

Art. 1º Fica instituída a Política Nacional de Alfabetização, por meio da qual a União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, implementará programas e ações voltados à promoção da alfabetização baseada em evidências científicas, com a finalidade de melhorar a qualidade da alfabetização no território nacional e de combater o analfabetismo absoluto e o analfabetismo funcional, no âmbito das diferentes etapas e modalidades da educação básica e da educação não formal.

Além de evidenciá-la também no capítulo II do decreto, princípios e objetivos, tendo como princípio “adoção de referenciais de políticas públicas exitosas, nacionais e estrangeiras, baseadas em evidências científicas” (BRASIL, 2019), sendo citado também em outros artigos do decreto. Outrossim, no caderno da PNA essa evidência científica é colocada como ponto de partida principal, referindo-se, como já citado, como experiências exitosas de outros países. Sendo assim,

A PNA pretende inserir o Brasil no rol de países que escolheram a ciência como fundamento na elaboração de suas políticas públicas de alfabetização, levando para a sala de aula os achados das ciências cognitivas e promovendo, em consonância com o pacto federativo, as práticas de alfabetização mais eficazes, a fim de criar melhores condições para o ensino e a aprendizagem das habilidades de leitura e de escrita em todo o país (BRASIL, 2019, p. 7).

Desta maneira ressalta-se na PNA (2019) que os países melhoraram a alfabetização por meio das ciências cognitivas (com foco na leitura), na qual apresenta evidências de como as pessoas aprendem e de como é possível ensiná-las. “Por ciências cognitivas 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). Partindo das colocações postas, é possível constatar a escolha de dois paradigmas de pesquisa: neurociência e ciência cognitiva no documento, assim como relatórios internacionais selecionados.

Portanto, aqui analisemos tais evidências científicas propostas pela PNA, partindo de cinco argumentos levantados pela autora Isabel Frade (2019) relacionando-os com outros autores. O primeiro argumento levantado pela autora é de que até que ponto um paradigma científico (no caso, da psicologia cognitiva) pode alterar radicalmente os resultados da alfabetização? Tendo em vista que ao ler o documento, fica claro a escolha por uma única "evidência científica" desconsiderando anos de pesquisas realizadas no Brasil e até mesmo em outros países.

Frade (2019) relata que há várias evidências que não foram consideradas pela PNA, pois esta baseia-se em uma pesquisa experimental, mas há um conjunto de evidências empíricas, de outras pesquisas, que permitem outras questões, além de ser necessário construir argumentações para evitar perspectivas parciais. Ressalta-se que “essa é uma forma autoritária de negar a produção de conhecimentos oriundos de diferentes abordagens e que tanto têm contribuído para entender a escola e os processos de ensino e de aprendizagem (LEAL, 2019, p. 77).

Em um levantamento quantitativo realizado pelos autores Demenech, Paula e Pasini (2021), consta que entre 1995 e 2019 há cerca de 6.389 teses e dissertações que abordam a temática tratada na PNA, ou seja, são evidências científicas, ressaltando que “[..] a pesquisa científica no âmbito da temática da alfabetização e como projeto democrático é realizada há mais de três décadas” (DEMENECH; PAULA; PASINI, 2021, p. 692). Além de que, no caderno da PNA, ao ressaltar tantas vezes a “alfabetização baseada em evidências científicas” declara que o que se fez até então não é baseado em conhecimento científico, conforme afirma Lopes (2019), desconstrói e invalida os feitos anteriores, além de desrespeitar a ampla produção científica nacional e internacional sobre alfabetização, desrespeita

iniciativas governamentais já empreendidas tanto na formação quanto nos materiais didáticos. Frade (2019) ressalta ainda que, no ato pedagógico há diversas variantes que influenciam diretamente o processo de ensino e aprendizagem, variáveis estas que não são passíveis de controle e que se sobrepõem.

O segundo argumento posto por Frade (2019) é que se deve questionar a forma em que as pesquisas são realizadas e o modo como podem ser realmente aplicadas, pois leva a necessidade de trabalhar com mais de um método, pesquisas contém variáveis que não se repetem e que interferem diretamente. A autora relata que pesquisas individuais, como as referenciadas na PNA, podem sim trazer resultados relevantes, mas não é o suficiente para conceber uma didática específica e transferível. Salienta ainda que,

multíssimos problemas de pesquisa do campo educacional não podem ser respondidos com base em pesquisas experimentais. Ao ignorar isso, os autores da PNA demonstram a pouca familiaridade com escolas, professores, alunos e com a alfabetização que ocorre no mundo real, que pouco tem a ver com laboratórios ou turmas experimentais (MORAIS, 2019, p. 73).

Pesquisas essas que, “podem nos ajudar a pensar os limites ou as possibilidades de determinadas propostas metodológicas ou paradigmáticas e, [...] reunir evidências sobre o que os professores realmente fazem, de forma sistemática, para obter melhores resultados” (FRADE, 2019, p. 18).

Em seu terceiro argumento, tendo em vista que os resultados da Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) e do Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes (Pisa, na sigla em inglês) foram evidenciados no primeiro capítulo do caderno para contextualizar o cenário atual da alfabetização brasileira, Frade (2019) coloca que há mais evidências que podem ser encontradas nestas avaliações, tendo em vista que seus dados e resultados precisam ser melhor avaliados, pois seus resultados nos mostram que não se relacionam apenas

[...] a aspectos de formação de professores, a fatores pedagógicos, à infraestrutura escolar que está relativamente parecida entre alguns estados, mas continuam mostrando a permanência de problemas, em regiões consideradas com a menor distribuição de renda do país (FRADE, 2019, p. 20).

Pois, conforme afirma Micarello (2019) as avaliações utilizadas na PNA acompanham outras evidências, como exemplo, a ANA com o questionário do

contexto em que o estudante está inserido. Evidências que foram excluídas do documento e “[...] ficam obscurecidos pela divulgação de percentuais de distribuição dos estudantes por padrões de desempenho” (MICARELLO, 2019, p. 61). A autora Telma Leal (2019) também evidencia o fato de a ANA ser recente, criada em 2014, não sendo apropriada para avaliar o programa que estava em andamento, além de, “[...] indicar possíveis problemas na avaliação ou na interpretação dos dados” (LEAL, 2019, p. 80). Já em relação ao PISA, os dados também não poderiam ser usados para avaliar o programa que estava em andamento,

Primeiro porque ele aponta necessidades de um trabalho aprofundado que contemple o desenvolvimento de habilidades de leitura e produção de textos, que não são adequadamente tratados por meio de métodos fônicos. Além disso, contempla os resultados de aprendizagem de jovens com 15 anos. Desse modo, as políticas que estavam em andamento na alfabetização não tinham alcançado ainda esse grupo avaliado (LEAL, 2019, p. 81).

Além de outras tantas variáveis contidas no contexto escolar que sequer são mencionadas no caderno da Política Nacional de Alfabetização.

O quarto argumento levantado por Isabel Frade (2019) é de que é preciso ir além das guerras metodológicas⁵, relata que mesmo quando havia uma preferência metodológica em São Paulo e Minas Gerais esta era posta de maneira estadual e não nacional, o que evidencia a diversidade de práticas no Brasil.

Uma história feita apenas pelos discursos e pelos materiais que ficaram ou uma pesquisa sobre práticas atuais que não investigue a fundo as práticas de sala de aula não permite que se chegue à conclusão de que não foi operado o princípio de tratamento sistemático de instrução sobre as relações fonema-grafema, a partir de variados métodos, nas práticas pedagógicas (FRADE, 2019, p. 21).

E por último, o argumento baseado em evidências contemporâneas ou históricas sobre a melhora progressiva na alfabetização, Frade (2019) salienta que os índices de alfabetização cresceram com o passar das décadas e que os índices mais baixos permaneceram em regiões pobres, reforçando a desigualdade social, “[...] acesso e participação nas culturas do escrito e, embora a escola possa fazer muita diferença na alteração desses índices, temos uma herança de desigualdade que não podemos negar” (FRADE, 2019, p. 22).

⁵ Análise sobre o método instituído presente no tópico 3.2.

Na Política Nacional de Alfabetização (2019), no decreto, art.3, tem-se como princípio: “VIII - aprendizagem da leitura, da escrita e da matemática básica como instrumento de superação de vulnerabilidades sociais e condição para o exercício pleno da cidadania;” (BRASIL, 2019). Assim, como no art.4, tem-se como objetivo: “III - assegurar o direito à alfabetização a fim de promover a cidadania e contribuir para o desenvolvimento social e econômico do País;” (BRASIL, 2019). Sendo ressaltado, ainda, no documento:

De fato, as pessoas em vulnerabilidade social são aquelas que têm menos contato com ambientes ricos linguisticamente. Nesse sentido, a alfabetização baseada em evidências científicas é um fator de redução de desigualdades sociais e educacionais, uma vez que permite aos mais vulneráveis o acesso a abordagens mais eficazes (BRASIL, 2019, p. 42).

Claramente tratando a alfabetização como denominou Graff⁶ (1994 *apud* GONTIJO, 2014), mito da alfabetização, ou seja,

a tentativa de relacionar linearmente alfabetização e desenvolvimento econômico, social, individual, etc., sem levar em conta que o analfabetismo é resultado dos processos de exclusão e de marginalização gerados por sociedades fundadas na exploração do trabalho e, portanto, dos seres humanos. [...] se por um lado a alfabetização foi democratizada e, por outro, também a escolarização, em níveis sempre regulados e controlados, as desigualdades sociais e econômicas prevaleceram ao longo da história (GONTIJO, 2014, p. 13).

Nos outros países os quais foram usados como referência no documento, tem realidades diferentes do Brasil, reforçando que “há fatores sociais, culturais, econômicos e religiosos que explicam por que uma sociedade se torna alfabetizada, para além de uma perspectiva escolarizada/metodológica do fenômeno” (FRADE, 2019, p. 22-23). Além de que, a PNA se baseia em National de la Lecture, publicado em 2007 e no National Reading Panel, publicado em 2000 e,

ao retirar as condições mais amplas que explicam por que cada país consegue melhorar o acesso à cultura escrita, realiza-se uma operação de abstração perigosa, porque se alimenta a ilusão de que a questão se resolve pela definição de habilidades cognitivas e porque essa visão não contribui para uma problematização mais complexa que, possivelmente, ajudaria na compreensão do fenômeno e na busca de outros tipos de solução (FRADE, 2019, p. 24).

⁶ GRAFF, Harvey J. **Os labirintos da alfabetização**: reflexão sobre o passado e o presente da alfabetização. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

E com esta visão simplista de que a alfabetização por si só pode gerar “superação da vulnerabilidade social” acaba por regredir ainda mais a educação no Brasil, pois assim, como afirma Mendes e Gomes (2019) regiões economicamente mais fragilizadas continuarão com os índices educacionais mais baixos, o que garante o ciclo de pobreza e falta de políticas públicas de qualidade, mantendo a desigualdade.

3.2 POLÍTICA NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO E O MÉTODO

Conforme o primeiro capítulo deste trabalho, no Brasil, o método utilizado foi por muitos anos uma questão, que aos poucos foi progredindo conforme as pesquisas, estudos e formações em alfabetização avançavam. Como analisado, a atual Política Nacional de Alfabetização propõe uma alfabetização baseada em evidências científicas, entretanto, há uma notável escolha por uma certa evidência com foco na Psicologia, mais especificamente, uma escolha pela Psicologia Cognitiva, acabando por propor um método de alfabetização aqui já apresentado, o método fônico.

Apesar de o caderno da PNA salientar que: “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” (BRASIL, 2019, p. 20). A escolha por esse método fica evidente quando há um foco fonêmico de ensino, conforme declarado pelo decreto no Art.3 referente aos princípios, quando coloca que:

IV - ênfase no ensino de seis componentes essenciais para a alfabetização:

- a) consciência fonêmica;
- b) instrução fônica sistemática;
- c) fluência em leitura oral;
- d) desenvolvimento de vocabulário;
- e) compreensão de textos; e
- f) produção de escrita; (BRASIL, 2019)

Destacando o item A e B fica evidente os princípios adotados, mesmos princípios do método fônico, estes especificados no caderno:

Consciência fonêmica é o conhecimento consciente das menores unidades fonológicas da fala (fonemas) e a capacidade de manipulá-las intencionalmente. Para desenvolver a consciência fonêmica, é necessário

um ensino intencional e sistematizado, que pode ser acompanhado de atividades lúdicas, com o apoio de objetos e melodias. [...] A **instrução fônica** sistemática leva a criança a aprender as relações entre as letras (grafemas) e os menores sons da fala (fonemas). [...] O ensino do conhecimento fônico se mostra eficaz quando é explícito e sistemático (BRASIL, 2019, p. 33, grifos do autor).

Além de, no caderno da PNA, ser destacado que há vários países, como a França, que reformulou a alfabetização do país com foco na instrução fônica e obtiveram progressos significativos, ressaltando ainda que

[...] as políticas públicas para a alfabetização no Brasil, em âmbito nacional, continuam a ignorá-los em grande parte. Por essa razão a PNA se propõe a assumir e a difundir tais contribuições, ora aprimoradas pelas evidências científicas mais recentes. E uma das mais importantes consiste em adotar um conceito claro e objetivo de alfabetização (BRASIL, 2019, p. 17).

Entretanto é importante lembrar que há várias evidências científicas que comprovam que esse método (mesmo não sendo reconhecido pelo documento como tal) não é novo e nem é a solução para os problemas, pois este vem sendo questionado no Brasil e no exterior com base em resultados de pesquisas científicas (MORTATTI, 2019). Além de, como já citado, é problemático importar “métodos” de outros países, principalmente quando estes são de línguas diferentes do português brasileiro, como apresentado por Soares (2018) há línguas que com relação a cadeia fonológica da fala e o sistema ortográfico são mais simples e outras mais complexas e, conseqüentemente, cada uma apresenta uma especificidade que implicam significativamente nos métodos de alfabetização. A autora ressalta que as ortografias se diferenciam pela profundidade ortográfica, “assim, são transparentes as ortografias em que as correspondências são coerentes e consistentes; são opacas as ortografias em que as correspondências são variáveis, inconsistentes, muitas vezes, arbitrárias” (SOARES, 2018, p. 89). Ou seja, é considerada transparente aquela que cada fonema representa uma letra, e opaca, aquela que diferentes letras podem representar o mesmo fonema e combinações de grafemas podem representar fonemas. Em um estudo apresentado por Soares (2018) mostra que a língua portuguesa é considerada com uma estrutura silábica simples com nível médio entre transparência e opacidade, diferente, por exemplo, da língua inglesa que é considerada com uma estrutura silábica complexa e opaca. Desta maneira,

[...] não se pode considerar como pertinente, como com certa frequência tem sido sugerido, uma transposição direta de resultados e teorias sobre alfabetização em língua inglesa, em que a criança enfrenta uma ortografia no limite da opacidade, para a alfabetização em língua portuguesa, de ortografia mais próxima da transparência que da opacidade (SOARES, 2018, p. 97).

Portanto, a Política Nacional de Alfabetização ao basear-se em "evidências científicas" internacionais e propor o método fônico, volta a possibilidade

[.] dos treinos de palavras e sons que, embora ainda presentes em muitas salas de aula, pouco significam para quem está aprendendo a linguagem escrita. A ênfase no ensino de componentes como a consciência fonêmica e a instrução fônica sistemática, considerados pela PNA como essenciais para a alfabetização, pouco contribui com o processo, isso quando não atrapalha, podendo o potencial crítico e criativo das nossas crianças (ALMEIDA, 2019, p. 56).

Assim, partindo dos estudos realizados por Magda Soares (2018) algumas coisas devem ficar claras quando se pensa em “métodos de alfabetização”, a autora ressalta que a “alfabetização, no estado atual das ciências linguísticas, da Psicologia Cognitiva, da Psicologia do Desenvolvimento, é processo complexo que envolve vários componentes, ou facetas, e demandas diferentes competências” (SOARES, 2018, p. 27). Desta forma, cada “faceta” consta uma concepção diferente de alfabetização privilegiando componentes do processo. Soares (2018) ressalta três principais facetas da língua escrita, a primeira: Linguística, onde o objeto é a apropriação do sistema alfabético ortográfico e linguísticos específicos, designado pela autora de alfabetização. A segunda é a interativa, onde o objeto são as habilidades de compreensão e produção de textos. E por último, sociocultural onde o objeto são os eventos sociais e culturais que envolvem a escrita. Portanto, temos domínios cognitivos e linguísticos distintos e competências a serem desenvolvidas, cada um tem sua especificidade e necessita de diferentes estratégias.

Aqui vamos destacar o aspecto ao qual é perceptível o foco dado pela PNA, ou seja, o linguístico, onde predominam os métodos sintéticos e analíticos, em que o “objeto da aprendizagem inicial da língua escrita é o sistema alfabético-ortográfico, e as competências visadas são a codificação e decodificação da escrita” (SOARES, 2018, p. 29). Processo afirmado pela atual Política Nacional de Alfabetização com foco no método fônico:

Ao aprender as primeiras regras de correspondência entre grafema-fonema/fonema-grafema, a pessoa começa a decodificar, isto é, a extrair de uma sequência de letras escritas a sua forma fonológica (ou pronúncia), e a codificar, isto é, a combinar em sinais gráficos (letras ou grafemas) os sons produzidos na fala. Em outras palavras, começa a ler e a escrever (BRASIL, 2019, p. 18-19).

É importante aqui ressaltar que para muitos pesquisadores da área de alfabetização, a escrita alfabética há muito tempo não é considerada um código como é colocado pela PNA, que precisa ser decodificado/codificado. Segundo Soares (2018) esses termos têm sido apontados como impróprios tendo em vista que, o código seria um sistema que substitui ou esconde os símbolos de um sistema que já existe, como seria o caso da escrita em braile ou algum código criado para garantir segurança no diálogo, ressaltando ainda que, “a escrita alfabética foi historicamente construída como um sistema de representação externa, que se materializa como um sistema notacional, não como um código” (SOARES, 2018, p. 48). Dessa maneira,

[...] ao compreender o que a escrita representa (a cadeia sonora da fala, não seu conteúdo semântico), precisa também aprender a notação com que, arbitrária e convencionalmente, são representados os sons da fala (os grafemas e suas relações com os fonemas, bem como a posição desses elementos no sistema) (SOARES, 2018, p. 49).

Por tanto, o ensino/aprendizagem da língua escrita não pode ser realizado de maneira mecânica. Tendo em vista que língua escrita é considerada um sistema de representação, Vygotsky (1989) resalta que seu processo de aprendizagem é complexo e que para que a criança o domine, é necessário passar por um processo de desenvolvimento prévio, além de destacar que a língua escrita é constituída por signos e símbolos que gradativamente, para o aprendiz, se converte em entidades reais que se relacionam.

É importante trazer esse estudo realizados por Vygotsky (1989) para que se evidencie que a aprendizagem da língua escrita parte da construção de significados feito pelas crianças, a partir das múltiplas formas de representação, “[...] por meio de diferentes tipos de interação com o mundo - não só por meio da visão, como na escrita, ou da audição, como na fala, mas também por meio do tato, do olfato, do paladar, dos sentimentos” (SOARES, 2018, p. 58).

No caderno da PNA (2019) no tópico “2.4 Como ensinar as crianças a ler e a escrever de forma eficaz”, resalta que na Educação Infantil as habilidades

metalinguísticas, dando ênfase a consciência fonológica, “é considerada essencial no processo de aprendizagem da leitura e da escrita, pois facilita a compreensão do princípio alfabético” (BRASIL, 2019, p. 30). Novamente, nota-se a desvalorização pelas diversas facetas da alfabetização e do desenvolvimento da aquisição da língua escrita quando apenas uma “habilidade” é evidenciada, o documento ressalta ainda que, “não se trata de alfabetizar na educação infantil, mas de proporcionar condições mínimas para que a alfabetização possa ocorrer com êxito no 1º ano do ensino fundamental” (NATIONAL EARLY LITERACY PANEL⁷, 2009 *apud* BRASIL, 2019, p. 30). A partir disso, vê-se a importância de trazer estudos que evidenciam o processo de alfabetização desde a tenra idade, desde a educação infantil, e a importância desta etapa da educação, que prepara as crianças através de rabiscos, faz de conta, desenhos,

em geral não são considerados como atividades de alfabetização, são, na verdade, integrantes do processo de desenvolvimento da língua escrita, por constituírem oportunidades de atribuição de signos e significados, e também com esse objetivo deveriam ser realizados, facilitando-se assim o processo de atribuição de signos e sons, ou seja, a conceitualização da escrita como um sistema não só de representação, mas também notacional (SOARES, 2018, p. 59).

Aqui foram apresentados apenas os estudos realizados por Vygotsky (1989), a partir de uma perspectiva semiótica⁸, mas há vários estudos que tratam do desenvolvimento da criança em seu processo de aprendizagem da escrita partindo de outras perspectivas⁹, tão importantes quanto a apresentada, e o quão complexo pode ser esse processo, para além da consciência fonêmica e instrução fônica.

É evidente que, como afirma Soares (2018, p. 120),

O conjunto convencional de notações fonema-grafema que decorre do princípio alfabético constitui um sistema notacional que, sendo uma criação cultural, precisa ser decifrado, ensinado explicitamente [...]. É aqui que o paradigma fonológico, que toma como objeto as correspondências fonema-grafema, pode e deve oferecer a base para um ensino explícito dessas correspondências [...].

⁷ NATIONAL READING PANEL. **Teaching children to read: an evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction.** Washington: National Institute of Child Health and Human Development, 2000.

⁸ A semiótica é o conhecimento sobre os signos (ação dos signos), a explicação teórica sobre os signos e como eles atuam.

⁹ Ver estudos em SOARES, Magda. Fases de desenvolvimento no processo de aprendizagem da escrita. In: _____. **Alfabetização: a questão dos métodos.** 1. ed. 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2018. p.55-86.

Mas o paradigma fonológico por si só não é o suficiente, pois ele é adequado a partir do período de fonetização, e para chegar neste período há um processo anterior que precisa ser levado em consideração. Magda Soares (2018) ressalta a importância do paradigma construtivista, para ortografias próximas da transparência (como é o caso do português do Brasil), pois esclarece o período em que a criança evolui em direção a compreensão do princípio alfabético, por meio de uma construção que são provocadas, orientadas, mas não podem ser verdadeiramente ensinadas. Sendo assim, estes paradigmas somam-se. O paradigma construtivista, na língua portuguesa, esclarece o percurso em direção do princípio alfabético e, o paradigma fonológico, para todas as línguas, esclarece e direciona o trajeto até o domínio das normas ortográficas.

Como relatado, a PNA ressalta as “habilidades metalinguísticas” reconhecendo-as como “aquelas que decorrem de práticas que desenvolvem a linguagem oral e favorecem a tomada de consciência da fala” (BRASIL, 2019, p. 29). Mas, como aponta, Magda Soares (2018, p. 124),

o aprendiz precisa desenvolver a consciência metalinguística, entendida não apenas como capacidade de ouvir a língua, analisar seus “sons” e relacioná-los com marcas gráficas, mas entendida também como capacidade de refletir sobre o texto escrito, sua estrutura e organização, suas características sintáticas e contextuais.

Dentro da consciência metalinguística há várias dimensões complexas e relevantes ao desenvolvimento.¹⁰ Entretanto, como já relatado, o caderno da PNA destaca apenas a consciência fonológica. Mas para refletir o desenvolvimento da consciência fonológica, é preciso entender que há uma hierarquia da estrutura da palavra, “a criança revela consciência de rimas e aliterações antes de alcançar a consciência de sílabas; revela consciência de sílabas antes de alcançar a consciência de fonemas” (SOARES, 2018, p. 170). E todos esses níveis de desenvolvimento são importantes para o domínio de um sistema alfabético de escrita. Esses níveis são uma preparação para a consciência fonêmica, mas ressalta-se que,

¹⁰ Contribuições de cada dimensão da consciência metalinguística presente em: SOARES, Magda. Consciência metalinguística e aprendizagem da língua escrita. In: _____. Alfabetização: a questão dos métodos. 1. ed. 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2018. p. 123-164.

é a natureza abstrata dos fonemas e a impossibilidade de reconhecê-los e pronunciá-los isoladamente que explica por que as pesquisas constatarem, reiteradamente, a dificuldade de reconhecimento e manipulação consciente dos fonemas, ao contrário do que ocorre com as tarefas de reconhecimento e manipulação de rimas e sílabas, que se revelam em geral fáceis (SOARES, 2018, p. 199).

Desta maneira, a criança só alcança a consciência fonêmica quando compreende a conexão entre letras e fonemas, ou seja, fonetiza a escrita e torna-se capaz de identificar em palavras e sílabas o fonema. Desta forma, como esclarece Morais (2019, p. 127),

O fonema não é uma “unidade” naturalmente pronunciável em voz alta. Assim, treinar, nas salas de aula de alfabetização, habilidades fonêmicas que mesmo crianças já alfabetizadas têm dificuldade em aprender implica, ao nosso ver, uma injustificável e desnecessária sobrecarga cognitiva. Se crianças alfabetizadas com métodos fônicos demonstram ter dificuldade ou serem incapazes de segmentar palavras em seus fonemas, não haveria por que insistir sobre tal situação de tortura.

Reforçando ainda que,

Assim como os autores dos métodos fônicos e silábicos de séculos passados, os autores da PNA concebem que a criança é uma tábula rasa e que, portanto, cabe ao adulto transmitir, desde o primeiro dia do primeiro ano de alfabetização, aulas sobre quais grafemas equivalem a quais fonemas. Mesmo que o aprendiz não esteja entendendo que letras substituem sons pequeninhos, menores que a sílaba oral, esses estudiosos acham que o caminho adequado é a criança ser obrigada a ler e escrever listas de palavras – inclusive palavras que não existem no mundo – e que são muito controladamente escolhidas pelo adulto, sem considerar o que a criança está pensando e, muito menos, se ela teria interesse em ler ou em escrever aquelas palavras (MORAIS, 2019, p. 72-73).

Portanto, conforme os estudos realizados por Morais (2019), algumas habilidades de consciência fonológica são necessárias para que se avance na compreensão das propriedades do sistema de escrita alfabética (SEA) e no domínio das relações som-grafia. Logo, a consciência fonêmica e instrução fônica, não constituem condições suficientes para uma criança dominar a SEA. É preciso instigar a curiosidade (já presente) nas crianças, despertar e alimentar o interesse por brincadeiras com palavras, tornando-os objetos de reflexão no cotidiano, não necessitando de um ensino sistemático ou treinos de pronúncias de fonemas isolados.

Tendo vista que, para a alfabetização, não basta ter apenas um olhar, seguir uma evidência, instituir um método, pois aqui tratamos apenas alguns pontos da

faceta linguística, exposta por Magda Soares (2018), além de haver mais pontos a serem refletidos nesta faceta, ainda há outras duas que são tão importantes quanto, mostrando cada vez mais a complexidade que há no ensino e aprendizagem da leitura e da escrita. Portanto,

[..] por sua diversidade e especificidade, a reunião desses procedimentos dificilmente pode constituir **um** método; é a ação docente que leve em conta as diferentes subfacetas e as desenvolvam simultaneamente, embora respeitando a especificidade de cada uma, segundo teorias que as esclarecem, que constitui um **alfabetizar com método** (SOARES, 2018, p. 333, grifos da autora).

3.3 POLÍTICA NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO E A LITERACIA

A Política Nacional de Alfabetização em seu decreto destaca em vários pontos a promoção do desenvolvimento da literacia, definido como: “conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionadas com a leitura e a escrita e sua prática produtiva;” (BRASIL, 2019). Em seu caderno, a literacia é colocada em uma pirâmide assumindo que existem níveis a serem devolvidos, ressaltando que,

O conceito de literacia vem-se difundindo desde os anos 1980 e nas políticas públicas se reveste de especial importância como fator para o exercício pleno da cidadania. É termo usado comumente em Portugal e em outros países lusófonos, equivalente a *literacy* do inglês e a *littératie* do francês. A opção por utilizá-lo traz diversas vantagens, pois é uma forma de alinhar-se à terminologia científica consolidada internacionalmente (BRASIL, 2019, p. 21).

Entretanto, é preciso lembrar aqui, que este termo já foi apresentado no Brasil como letramento e, é assim que desde então tem sido exposto. Conforme expressado por Mortatti (2004), o termo letramento começa a ser difundido na década de 1980, introduzida a partir de estudos e pesquisas acadêmicas com influência do inglês “*literacy*”, que surgiu a partir da necessidade de ampliar o conceito de alfabetização em vários países, à medida que novas demandas surgiam para compreender os fenômenos envolvidos. Segundo Soares (2014, p. 18),

[..] letramento, palavra que criamos traduzindo “ao pé da letra” o inglês *literacy*: letra-, do latim *littera*, e o sufixo -mento, que denota o resultado de uma ação (como, por exemplo, em fermento, resultado da ação de ferir). Letramento é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita.

Ou seja, o termo letramento está diretamente ligado à prática social do uso da leitura e da escrita e tem sido usada há vários anos na educação brasileira. Em uma entrevista Bunzen (2019) esclarece que,

[..] as palavras “literacia”, ou *literacy*, pelo menos no contexto europeu e norte-americano, também pode assumir significado mais restrito e técnico. Isto é, pode ser mobilizado como uma “capacidade básica” (*basic skill*) ou como um conjunto de capacidades que nos permite fazer algo. “Literacia” assume aqui um significado restrito e quase metafórico de “conhecimento básico sobre algo”.

Assim, o maior conflito não parece ser entre a escolha da palavra “letramento” ou da palavra “literacia”, mas do modo como certos discursos oficiais ou acadêmicos mobilizam tais palavras para indicar determinados significados.

Tendo isto em vista, nota-se que,

No lugar do conceito de “letramento”, o documento da PNA procura ‘inovar’ com a importação europeia de um outro termo, comum em alguns documentos curriculares em Portugal: “literacia”. Tal provocação parece-me uma estratégia bastante inadequada, pois pressupõe introduzir no discurso oficial pedagógico um conceito não utilizado no Brasil como se fosse uma “novidade” ou um “termo mais neutro ou técnico” para se referir aos usos da escrita. Há uma tentativa clara de afastamento das políticas públicas de alfabetização anteriores (tais como o Pró-Letramento ou PNAIC), operando ainda com uma retórica infeliz de “internacionalizar” a discussão. Como alguns documentos curriculares portugueses, a PNA opta por usar “literacia”, mas não explicita as tensões, incoerências e reduções que perpassam tal processo de apropriação curricular. A palavra “literacia” é mencionada 73 vezes no documento (BUNZEN, 2019, p. 47).

O autor ressalta ainda que literacia, ou letramento, envolvem diversas situações sociais e, portanto, não é uma questão apenas cognitiva e por isso, não pode ser medida através de níveis, como explicitado no documento da PNA. E o apagamento do termo e das políticas anteriores, se mostra muito presente quando a PNA (2019), em todas as suas colocações, desconsidera estudos realizados nos últimos anos, “tal silenciamento não é neutro e, certamente, faz parte de uma estratégia discursiva maior de apagamento de mais um campo do conhecimento e de discussões sobre alfabetização no Brasil” (BUNZEN, 2019, p. 47).

A atual política também destaca a literacia familiar colocando-a como “conjunto de práticas e experiências relacionadas com a linguagem, a leitura e a escrita, as quais a criança vivencia com seus pais ou cuidadores” (BRASIL, 2019). Colocando ainda que,

Outras práticas de literacia familiar facilmente incorporáveis ao cotidiano da família são a conversa com a criança, a narração de histórias, o manuseio de lápis e giz para as primeiras tentativas de escrita, o contato com livros ilustrados, a modelagem da linguagem oral, o desenvolvimento do vocabulário receptivo e expressivo em situações cotidianas e nas brincadeiras, os jogos com letras e palavras, além de muitas outras que se podem fazer em casa ou fora dela, na comunidade e em bibliotecas (BRASIL, 2019, p. 23).

Essas afirmações desconsideram estudos e tem uma visão simplista sobre as famílias brasileiras, trazendo ainda uma perspectiva de educação domiciliar distorcida e perigosa, desobrigando a oferta de escola para todos pelo estado (LEAL, 2019). À vista disso, é inegável a desvalorização de anos de pesquisas pela nova Política Nacional de Alfabetização, além de uma visão equivocada sobre a sociedade brasileira e suas condições de acesso à educação de modo geral, trazendo perspectivas rasas que como podemos ver neste capítulo não contribui para o avanço da alfabetização brasileira, pelo contrário, regride-se.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Até o momento podemos evidenciar problemáticas com relação a evidência científica eleita pela atual Política Nacional de Alfabetização, trazendo consigo um método de alfabetização já superado no Brasil, além do apagamento de termos utilizados há anos. Com esses três pontos principais, vários detalhes vêm inclusos, alguns já explicitados e outros que aqui serão relatados.

Primeiramente, é claro que o documento da PNA veio acarretado de intenções, e isso fica mais evidente quando ao observarmos os documentos trazidos como contexto histórico de “fracasso” está entre eles o relatório “Alfabetização Infantil: os novos caminhos” realizado em 2003 e, reeditado em 2007, onde relata que “os currículos de formação e capacitação de professores alfabetizadores, não acompanharam a evolução científica e metodológica ocorrida em todo o mundo” (BRASIL, 2019, p. 15). Dessa forma, a política institui o método fônico como já foi relatado, mas o que cabe aqui analisar é que os mesmos “especialistas” e “cientistas”, que realizaram este relatório, estão presentes na constituição da PNA.

Sem nenhum debate, [...] se aliam a um governo nada democrático, para contrariar esse direito constitucional que é o de escolas e docentes escolherem as metodologias que julgam adequadas para ensinar qualquer conteúdo de ensino, tanto na Educação Básica como na Superior. Esse direito constitucional parece não interessar aos especialistas, empresários e políticos que formularam a PNA (MORAIS, 2019, p. 66).

Esses grupos privados, a partir dessas indicações realizadas, são os mesmos que vendem materiais didáticos. Ou seja, há um interesse financeiro em vender o método fônico, para escolas municipais substituindo políticas públicas por um modelo baseado em repetição, sem reflexão (MORAIS, 2019).

Segundo ponto a ser explicitado é que, a PNA, traz várias páginas descrevendo os problemas encontrados no Brasil com relação ao analfabetismo. Entretanto, traz apenas uma página relatando a Educação de Jovens e Adultos de maneira rasa, simplista e errônea, quando relata que a EJA deve contemplar os mesmos aspectos explicitados pelo documento com relação a alfabetização das crianças (BRASIL, 2019). “Ao igualar o processo de alfabetização de jovens adultos ao das crianças os especialistas não trazem ‘vidências científicas’ e deixam de

contemplar diferenças específicas do público adulto” (MACIEL; REZENDE, 2019, p. 131).

E por último, mas não menos importante, o decreto institui em seu capítulo “VI - Da avaliação e monitoramento”:

- I - avaliação de eficiência, eficácia e efetividade de programas e ações implementados;
- II - incentivo à difusão tempestiva de análises devolutivas de avaliações externas e ao seu uso nos processos de ensino e de aprendizagem;
- III - desenvolvimento de indicadores para avaliar a eficácia escolar na alfabetização;
- IV - desenvolvimento de indicadores de fluência em leitura oral e proficiência em escrita; e
- V - incentivo ao desenvolvimento de pesquisas acadêmicas para avaliar programas e ações desta Política.

Com detalhes básicos sobre a importância de monitoramento de políticas públicas, sem especificar como de fato estas avaliações e monitoramento podem ocorrer, o caderno da PNA chega ao fim. A autora Nogueira (2019) ressalta que estes mecanismos se assemelham às reformas de políticas educacionais instituídas pelo governo de Fernando H. Cardoso, uma proposta neoliberal considerada perigosa pela centralização no governo federal, desconsiderando assim, educadores que trabalham diretamente com os alfabetizandos. Entretanto, vale salientar que o governo de FHC, assim como outros governos que propunham avaliações externas, acabaram por trazer avanços na educação, o que não acontece com o atual governo que é caracterizado por “diversos elementos próprios a governos fascistas” (CHAUÍ¹¹, 2019 *apud* CHAGAS, 2021, p. 26).

Portanto, a partir do contexto histórico do ensino/aprendizagem da leitura e da escrita no Brasil através dos métodos, das iniciativas governamentais na década de 1990 e dos programas federais instituídos para formação dos professores alfabetizadores, pode-se observar, mesmo que de maneira sucinta, as rupturas e continuidades através dos anos no Brasil. É possível também contemplar o que foi melhorado com o decorrer do tempo, atentando-se as políticas governamentais e seus objetivos, se esses foram alcançados e como isto ocorreu. Mas, infelizmente, o atual governo do Brasil ignorou todo o contexto da alfabetização brasileira,

¹¹ CHAUÍ, Marilena. Neoliberalismo, a nova forma do totalitarismo; privatiza direitos, destrói solidariedades e desencadeia extermínios, **BLOG Viomundo**, 07 out. 2019. Disponível em: <https://www.viomundo.com.br/voce-escreve/marilena-chauineoliberalismo-a-nova-forma-do-totalitarismo-privatiza-direitos-destrói-formas-desolidariedade-e-desencadeia-praticas-de-extermínio.html>. Acesso em: 15 de dezembro 2021.

aparentemente com ganância de se colocar como um governo novo e completamente diferente do anterior, desconsiderou todos os avanços realizados e se apossou de conceitos ultrapassados colocando-os como novos, revolucionários e compatíveis internacionalmente.

Contudo, com os estudos realizados podemos ver claramente que o método fônico não considera as diversas facetas da alfabetização e, por isso, com os passar dos anos avançamos com outros métodos e teorias da educação, através de diversas e vastas evidências científicas. Podemos observar como a influência outros países pouco contribuíram para a educação na década de 1990 e que a postura de governo apreendida nesta década, que o atual governo presumivelmente tenta retomar, não deu certo. Apesar de o Brasil demorar décadas para “encontrar o seu caminho”, muitos estudos relatam que, com relação a alfabetização, possivelmente estava o encontrando com êxito, precisávamos de um pouco mais de tempo para explorar seus resultados e o aperfeiçoar. Mas, o trabalho de anos, foi “jogado no lixo” a partir de um decreto instaurando uma política de estado com menos de três meses de governo. Sendo que, uma política de estado, geralmente, inicia-se com um programa de governo que é estabelecido e colocado em prática, então somente depois de um longo período tornando-se efetivo e atendendo a necessidade da população brasileira, pode ser transformado em uma política de estado.

Entretanto, temos uma política instaurada sem precedente, que deve ser mantida estendendo-se aos próximos governos arbitrariamente, trazendo consequências pra educação brasileira. Uma política onde não houve tempo de consulta para que parte da sociedade interessada pudesse tomar conhecimento acerca do assunto, para debaterem e atribuírem sugestões. Uma política ultrapassada que não contribui para a educação brasileira, onde não se leva em consideração a complexidade da criança atendo-se a apenas uma perspectiva cognitiva da criança. Desta forma, conforme os pesquisadores da área, faz-se que o processo de alfabetização e letramento no Brasil possivelmente retroceda.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Ana Caroline. Ninguém chega lá, partindo de lá, mas daqui: uma crítica ao conceito de alfabetização na PNA, à luz de algumas contribuições de Paulo Freire. **Revista Brasileira de Alfabetização – ABAIf**, Belo Horizonte, v. 1, n. 10 (Edição Especial), p. 52-57, jul./dez. 2019.

BARROS, Carine. A compreensão da alfabetização nos programas de formação continuada para alfabetizadores e a Política Nacional de Alfabetização: concepções e rupturas. **V Congresso Brasileiro de Alfabetização**. Florianópolis, Brasil. 18, 19 e 20 de agosto de 2021. Disponível em: <http://eventos.udesc.br/ocs/index.php/V_CBA/ppr/paper/viewFile/1072/718>. Acesso em: 22 de agosto de 2021.

_____. Mesa H - 29/06 - 14h | 16h. **SEPE 2021**, 29 jun. 2021. Disponível em: <[youtube.com/watch?v=qgA03bp7VUw&list=WL&index=59&t=1885s](https://www.youtube.com/watch?v=qgA03bp7VUw&list=WL&index=59&t=1885s)>. Acesso em: 22 de agosto de 2021.

BRASIL. Congresso Nacional. Câmara dos Deputados. Comissão de Educação e Cultura. **Relatório Final do Grupo de Trabalho Alfabetização Infantil: os novos caminhos**. 1 ed. Brasília: [s.n.], 2003.

BRASIL. Congresso Nacional. Câmara dos Deputados. Comissão de Educação e Cultura. **Relatório Final do Grupo de Trabalho Alfabetização Infantil: os novos caminhos**. 2. ed. Brasília: [s.n.], 2007.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm> Acesso em 17 de agosto de 2021.

BRASIL. **Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019**. Institui a Política Nacional de Alfabetização. Diário Oficial da União. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/Decreto/D9765.htm>. Acesso em junho de 2021.

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

BRASIL. **Plano Decenal de Educação para Todos**. Brasília: MEC, 1993.

BRASIL. **Toda Criança Aprendendo**. Brasília. 2003.

BUNZEN, Clecio. Um breve decálogo sobre o conceito de ‘literacia’ na Política Nacional de Alfabetização (PNA, 2019). **Revista Brasileira de Alfabetização – ABAIf**, Belo Horizonte, v. 1, n. 10 (Edição Especial), p. 44-51, jul./dez. 2019.

BUNZEN, Clecio. Letramento e/ou literacia? [Entrevista concedida ao Portal CENPEC Educação] **CENPEC**, publicado em dezembro de 2019. Disponível em: <

<https://www.cenpec.org.br/tematicas/letramento-e-ou-literacia-distincoes-e-aproximacoes> >. Acesso em 8 de outubro de 2021.

CARDOSO, Fernando Henrique. **Mãos à obra Brasil**: Proposta de Governo. Brasília, DF: [s. ed.], 1994.

CHAGAS, Ana Paula Borges. **A educação básica no governo de Jair Bolsonaro**: Discursos e proposições. Orientador: Prof. Dr. João Ferreira de Oliveira. 2021. 50 f. Trabalho de Conclusão de curso (graduação) – Curso de Pedagogia, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2021.

COSTA, Andrea Braz. Transformações do campo educacional brasileiro. In: ___. **Cenários econômicos e demográficos na construção das políticas educacionais brasileiras (década de 90)**. Dissertação (Mestrado em Economia Rural e Regional). Universidade Federal da Paraíba, Centro de Humanidades. Campina Grande, 2002. p.43-68.

DEMENECH, Flaviana; PAULA, Flávia A; PASINI, Juliana F. S. Quando a “Alfabetização baseada em ciência” é sonegação e negação: perguntas sobre Política Nacional de Alfabetização (PNA) e programa governamental Alfabetização Baseada na Ciência (ABC). **Revista Educação e Políticas em Debate** – v. 10, n. 2, p. 680-697, mai./ago. 2021. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/60162>>. Acesso em 1 de outubro de 2021.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Métodos de alfabetização, métodos de ensino e conteúdos da alfabetização: perspectivas históricas e desafios atuais. **Revista do Centro de Educação**, Santa Maria, vol. 32, n. 1, pp. 21-39, 2007.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. **Métodos e didáticas de alfabetização**: História, características e modos de fazer de professores. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Um paradigma científico e evidências a ele relacionadas resolveriam os problemas da alfabetização brasileira? **Revista Brasileira de Alfabetização – ABAIf**, Belo Horizonte, v. 1, n. 10 (Edição Especial), p. 15-25, jul./dez. 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

FRIGOTTO, Gaudêncio. CIAVATTA, Maria. Educação Básica no Brasil na década de 1990: Subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação & Sociedade**., Campinas, vol. 24, n. 82, p. 93-130, abril 2003.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes. **Alfabetização**: políticas mundiais e movimentos nacionais. Campinas: Autores Associados, 2014. 160 p

LEAL, Telma Ferraz. Apontamentos sobre a Política Nacional de Alfabetização 2019. **Revista Brasileira de Alfabetização – ABAIf**, Belo Horizonte, v. 1, n. 10 (Edição Especial), p. 76-85, jul./dez. 2019.

MACIEL, Francisca Izabel Pereira. Onde estão as pesquisas sobre alfabetização no Brasil? **Revista Brasileira de Alfabetização – ABAIf**, Belo Horizonte, v. 1, n. 10 (Edição Especial), p. 58-59, jul./dez. 2019.

MENDES, Adelma Barros; GOMES, Rosivaldo. A alfabetização e as condições para alfabetizar. **Revista Brasileira de Alfabetização – ABAIf**, Belo Horizonte, v. 1, n. 10 (Edição Especial), p. 112-116, jul./dez. 2019.

MICARELLO, Hilda. Alfabetização e evidências. **Revista Brasileira de Alfabetização – ABAIf**, Belo Horizonte, v. 1, n. 10 (Edição Especial), p. 60-62, jul./dez. 2019.

MICOTTI, Maria C. Oliveira. O construtivismo e prática de alfabetização. **Educação: teoria e prática**. v.2, n.3. Dezembro, 1994.

MORAIS, Artur Gomes de. Análise crítica da PNA (Política Nacional de Alfabetização) imposta pelo MEC através de decreto em 2019. **Revista Brasileira de Alfabetização – ABAIf**, Belo Horizonte, v. 1, n. 10 (Edição Especial), p. 66-75, jul./dez. 2019.

MORAIS, Artur Gomes de. **Consciência fonológica na educação infantil e no ciclo de alfabetização**. 1.ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

MORTATTI, Maria Rosário Longo. A “Política Nacional de Alfabetização” (BRASIL, 2019): Uma “guinada” (ideo) metodológico para trás e pela direita. **Revista Brasileira de Alfabetização – ABAIf**, Belo Horizonte, v. 1, n. 10 (Edição Especial), p. 26-31, jul./dez. 2019.

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

MORTATTI, Maria Rosário Longo. História dos métodos de alfabetização no Brasil. **Seminário Alfabetização e letramento em debate**. Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação. Brasília, 2006.

NATIONAL READING PANEL. **Teaching children to read: an evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction**. Washington: National Institute of Child Health and Human Development, 2000.

NOGUEIRA, Gabriela Medeiros. Impactos da Política Nacional da Alfabetização para Educação Infantil: Um retrocesso. **Revista Brasileira de Alfabetização – ABAIf**, Belo Horizonte, v. 1, n. 10 (Edição Especial), p.97-102, jul./dez. 2019.

OBSERVATOIRE NATIONAL DE LA LECTURE. **L'enseignement de la lecture et l'observation des manuels de lecture du CP**. Paris: Ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, 2007.

RIBEIRO, Elisabete Aparecida. Democracia pragmatismo e escola nova no Brasil. **Revista de Iniciação Científica da FFC**, v. 4, n. 2. Marília, 2004. Disponível em: <<https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/ric/article/view/91>>. Acesso em: 29 de novembro de 2021.

SAVIANI, Dermeval. Vicissitudes e perspectivas do direito à educação no Brasil: Abordagem histórica e situação atual. **Educ. Soc.**, v.34, n.124. Campinas, 2013. p.743-760.

SOARES, Magda. **Alfabetização**: a questão dos métodos. 1. ed. 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2018.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3. ed. 2. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

VIÉDES, S.C.A. DE BRITO, V. M. A política educacional de alfabetização da criança consubstanciada pelos programas, projetos e pactos: o novo ou tudo de novo? **Revista HISTEDBR On-line**, v. 15, n. 63, p. 147-171, 2015. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8641176/8683>>. Acesso em: 20 de agosto de 2021.

VYGOTSKY, L. S. A pré-história da língua escrita. In: _____. **A formação social da mente**. Trad. José Cipolla Neto et. al. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes. 1991. p. 70-80.

YANAGUITA, Adriana Inácio. As políticas educacionais no Brasil nos anos 1990. **XXV Congresso Brasileiro**. II Congresso Ibero - Americano de Política e Administração da Educação Jubileu de Ouro da ANPAE (1961-2011) São Paulo, Brasil. 26 a 29 de abril de 2011. Biblioteca ANPEA. Série de Cadernos nº 11 de 2011. Disponível em: <<https://anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0004.pdf>>. Acesso em: 17 de agosto de 2021.