

Entendendo as divergências entre a PNA e a BNCC

Parecer técnico



Realização:



Apoio:



CENPEC

Centro de Estudos e Pesquisas em
Educação, Cultura e Ação Comunitária

Presidente do Conselho de Administração

Anna Helena Altenfelder

Diretora Executiva interina

Anna Helena Altenfelder

Diretoria de Tecnologias Educacionais

Gerente de Desenvolvimento de
Tecnologias Educacionais

Beatriz Cortese

Coordenadora de Programas e Projetos de Alfabetização

Maria Alice Junqueira de Almeida

Consultora de Tecnologias Educacionais

Maria Amabile Mansutti

Redação

Helóisa Helena Dias Martins Proença

Maria Alice Junqueira de Almeida

Leitura Crítica

Clécio Bunzen (UFPE)

Liane Castro Araújo (UFBA)

Parecer técnico

Produto 1

Análise comparativa entre as orientações pedagógicas para a Alfabetização e Língua Portuguesa, apresentadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e na Política Nacional de Alfabetização (PNA)

Versão final . 26/03/2021

Sumário

1. Breve histórico sobre o campo da alfabetização no Brasil (1970-2020)	6
A. Estudos e pesquisas: tematização	11
B. Documentos e referenciais nacionais	16
C. Projetos e programas de alfabetização: diálogos entre a formação de professores e as práticas pedagógicas	22
2. A Política Nacional de Alfabetização (2019) e a Base Nacional Comum Curricular (2018)	28
3. As implementações da Política Nacional de Alfabetização	38
A. Tempo de aprender	55
1. <i>Formação prática para professores alfabetizadores</i>	56
2. <i>Formação prática para gestores educacionais da alfabetização</i>	59
3. <i>Intercâmbio de professores alfabetizadores</i>	60
4. <i>Apoio pedagógico para a alfabetização</i>	60
4.1 <i>Sistema on-line de recursos para alfabetização (sora):</i>	60
4.2 <i>Graphogame</i>	61
• <i>Quanto à abordagem linguística</i>	62
• <i>Quanto às operações cognitivas envolvidas</i>	63
• <i>Quanto à sua natureza de jogo</i>	64

5. Apoio financeiro para assistentes de alfabetização e custeio para escolas	66
6. Reformulação do pni/d para educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental	66
7. Aprimoramento das avaliações da alfabetização	71
7.1 Estudo nacional de fluência	71
7.2 Aperfeiçoamento das provas do saeb voltadas à alfabetização	71
7.3 Avaliação de impacto das ações do programa	72
7.4 Valorização dos profissionais da alfabetização	72
B. Conta pra mim	73
4. As primeiras conclusões	88
4.1 É necessário valorizar a produção científica historicamente produzida	88
4.2 Consciência fonológica e método fônico não são sinônimos	89
4.3 Formação de professores	90
4.4 Materiais didáticos e materiais pedagógicos e de apoio	90
Referências bibliográficas	90

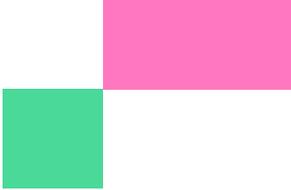


1. Breve histórico sobre o campo da alfabetização no Brasil (1970-2020)

Para fazer uma análise da atual Política Nacional de Alfabetização (PNA), de 2019, compreendemos ser necessário um breve resgate de aspectos históricos e políticos do processo sobre o campo da alfabetização no Brasil, que ajude a situar alguns marcos para contribuir com a compreensão de uma temática tão ampla. Neste capítulo, traremos alguns fatos, dados e conceitos para possibilitar uma compreensão mais contextualizada da PNA, na relação com o documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de 2018. A trajetória da alfabetização no Brasil é marcada por um processo histórico que não pode ser ignorado.

É importante destacar que a preocupação com a alfabetização não é algo recente e, desde períodos anteriores à Proclamação da República brasileira, o estudo e a aprendizagem iniciais da leitura e da escrita já eram objeto de preocupação dos legisladores e intelectuais da corte e de algumas das províncias brasileiras (MORTATTI, 2010). De acordo com a mesma autora, com largos e profundos estudos no campo da História da Alfabetização no Brasil, desde o final do século XIX, pesquisadores e estudiosos buscam compreender o fenômeno da alfabetização e estabelecer ações para enfrentar o analfabetismo da população brasileira. Mortatti (2010) faz uma crítica importante às políticas educacionais em alfabetização ao dizer que

Ao longo desses aproximadamente 130 anos de história da alfabetização, em decorrência do que se considerou a nova e a definitiva verdade científica sobre esse processo, pode-se constatar, em determinados momentos, a centralidade atribuída, no âmbito do que hoje denominamos “políticas públicas”, a um ou a alguns dos aspectos específicos da alfabetização, tendendo-se a reduzir esse processo a aspectos neutros e meramente técnicos, porque considerados



correspondentes à verdade científica comprovada e inquestionável. Desconsidera-se, assim, que decorrem de opções e decisões relacionadas a determinada(s) teoria(s) educacional(is), fundamentada(s) em determinada(s) teoria(s) do conhecimento e integrantes de determinado(s) projeto(s) político(s) que lhe dá(dão) sustentação e motivação em determinado momento histórico (MORTATTI, 2010, p. 329–330).

É necessário compreender o processo histórico, as pesquisas desenvolvidas no decorrer dos últimos 40 anos, as políticas de cada momento histórico e, também, o fenômeno do analfabetismo, para conjuntamente analisar os esforços nos campos educacional, acadêmico e das políticas públicas, para o enfrentamento desse problema, que aprofunda as desigualdades entre os sujeitos e diminui as oportunidades de acesso aos meios socioculturais e econômicos.

As ações educacionais e as pesquisas, ao longo dos tempos, buscam elementos para enfrentar as situações de analfabetismo que geram a exclusão dos sujeitos que não acessam o universo da leitura e da escrita, pois vivemos numa sociedade que se organiza em todos os aspectos por meio das culturas letradas, e saber ler e escrever é essencial para a melhoria da qualidade de vida das pessoas. Os esforços envolvem inúmeros profissionais das escolas e redes de ensino, bem como muitos pesquisadores, vinculados às universidades. Assim, apesar dos enormes desafios, tem sido possível atingir alguns avanços, tais como a luta pelo Ensino Fundamental de nove anos, a luta pela formação continuada dos professores alfabetizadores, entre outros.

Apesar de todas as dificuldades enfrentadas, é necessário compreender que melhorar os resultados da alfabetização das crianças no primeiro ciclo dos anos iniciais do Ensino Fundamental não é algo simples, que depende apenas dos conhecimentos no campo da educação.

Profissionais que trabalham na educação e no âmbito das políticas sociais voltadas à infância enfrentam imensos desafios: questões relativas à situação política e econômica e à pobreza das nossas populações, questões de natureza urbana e social, problemas específicos do campo educacional que, cada vez mais, assumem proporções graves e têm implicações sérias, exigindo respostas firmes e rápidas, nunca fáceis. Vivemos o paradoxo de possuir um conhecimento teórico complexo sobre a infância e de ter muita dificuldade para lidar com populações infantis (KRAMER, 2006, p. 14).



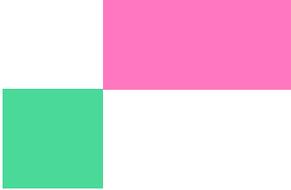
Para conseguir que todas as crianças tenham o direito de aprender a ler e a escrever, entendemos que é fundamental reconhecer o problema e aprofundar os conhecimentos produzidos até o momento, dando continuidade aos estudos e às ações que já obtiveram bons resultados, sem ignorar os aspectos sociais que influenciam diretamente a vida da população brasileira, principalmente considerando que há uma grande desigualdade das condições entre regiões, estados e municípios no país. Garantimos o acesso ao Ensino Fundamental, agora precisamos garantir a permanência desses estudantes na escola e a qualidade de suas aprendizagens. Segundo pesquisa recente,

A taxa de analfabetismo no Brasil passou de 6,8%, em 2018, para 6,6%, em 2019, de acordo com dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) Contínua Educação [...]. Apesar da queda, que representa cerca de 200 mil pessoas, o Brasil tem ainda 11 milhões de analfabetos. São pessoas de 15 anos ou mais que, pelos critérios do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), não são capazes de ler e escrever nem ao menos um bilhete simples (TOKARNIA, 2020).

Para compreender os dados é importante saber quais são os critérios que as pesquisas censitárias consideram ao definir se o sujeito está alfabetizado. Assim, esclarecemos que desde 1940 o IBGE utiliza como critério para alfabetizados que o sujeito “saiba ler e escrever um bilhete simples”, incluindo algumas pequenas variações nesses elementos, a depender do ano da pesquisa. Apesar da fragilidade do critério para definir se o sujeito está ou não alfabetizado (FERRARO, 2011), neste documento não problematizamos essa questão e consideramos esses dados censitários como balizadores para ajudar a evidenciar quanto a situação do analfabetismo é complexa e necessita de esforços de todos os setores da sociedade no seu enfrentamento.

Recorrendo aos dados do Censo 2010, para tecer um pequeno comparativo histórico, naquele ano acontecia a seguinte situação:

[...] 13,9 milhões de jovens, adultos e idosos não sabem nem ler nem escrever: 9,6 por cento da população de 15 anos ou mais; 671 mil crianças de 10 a 14 anos não sabem nem ler nem escrever: 3,9 por cento da população nessa faixa etária. Apesar de a taxa do segundo grupo ter caído de 7,3 por cento em 2000 para 3,9 por cento em 2010, não há muito a comemorar, já que o desejável seria que as crianças estivessem alfabetizadas até os 8 anos de idade (PRADO; NÓBREGA, 2012).



Considerando esses aspectos e todo o problema do analfabetismo no Brasil, é preciso pensar estratégias no campo das políticas públicas educacionais que garantam às crianças o acesso e a permanência na educação formal no percurso de sua escolaridade, que as considere sujeitos que constroem seus conhecimentos de forma ativa, bem como suas condições reais de vida. Para além de desenvolver boas práticas de ensino, também é necessário enfrentar os problemas de exclusão social que não têm garantido a alfabetização como direito universal de todos os sujeitos

Ao longo dos anos, principalmente a partir do início do século XXI, as políticas públicas educacionais brasileiras têm desenvolvido ações na tentativa de diminuir os problemas enfrentados na escolarização da nossa população. Entre elas, destaca-se a ampliação do Ensino Fundamental de oito para nove anos de escolaridade. Publicação do Ministério da Educação (MEC) em 2006 já apontava para que a mudança no sistema de organização do ensino ampliasse a qualificação da aprendizagem, da alfabetização e do letramento das crianças (BRASIL, 2006, p. 8). Segundo o MEC, entre os objetivos da ampliação dos anos escolares obrigatórios estava assegurar às crianças mais tempo de convívio escolar, para maiores oportunidades de aprendizagem. Para Anelise Monteiro do Nascimento,

[...] podemos ver o ensino fundamental de nove anos como mais uma estratégia de democratização e acesso à escola. A Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, assegura o direito das crianças de seis anos à educação formal, obrigando as famílias a matriculá-las e o Estado a oferecer o atendimento (NASCIMENTO, 2006, p. 27).

Patrícia Corsino (2006) entende o Ensino Fundamental de nove anos como uma oportunidade histórica para as crianças de 6 anos das classes populares frequentarem a escola:

[...] a ampliação do ensino fundamental para nove anos, que significa bem mais que a garantia de mais um ano de escolaridade obrigatória, é uma oportunidade histórica de a criança de seis anos pertencente às classes populares ser introduzida a conhecimentos que foram fruto de um processo sócio-histórico de construção coletiva (CORSINO, 2006, p. 61-62).



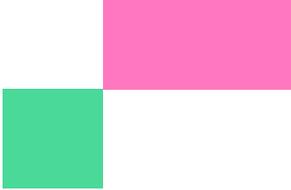
A implementação do Ensino Fundamental de nove anos potencializou muitas discussões que ajudaram a ampliar o debate de aproximação entre a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Como decorrência de todo esse movimento, em 2013 aconteceu uma alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que instituiu a obrigatoriedade do ensino para as crianças na Educação Básica a partir dos 4 anos de idade¹, possibilitando maior permanência das crianças na escola. Inicialmente com prazo até 2016 para que as redes de ensino se adaptassem às novas demandas, depois com a necessidade de algumas flexibilizações.

É importante destacar que todo esse movimento gerou uma ampla discussão no cenário educacional sobre as concepções de infância, os direitos das crianças e a necessidade de se pensar um processo educativo que respeitasse as crianças como sujeitos e não apenas como meras reprodutoras de tarefas escolares, mecânicas e desvinculadas de suas necessidades de desenvolvimento e aprendizagem. Destacamos que a Base Nacional Comum Curricular (2018a), resultado de várias discussões em diferentes contextos no Brasil, considera esses aspectos e constrói um documento para a Educação Infantil que sinaliza a importância de se pensar num processo de transição para o Ensino Fundamental que não ignore os marcos infantis.

A transição entre essas duas etapas da Educação Básica requer muita atenção, para que haja equilíbrio entre as mudanças introduzidas, garantindo integração e continuidade dos processos de aprendizagens das crianças, respeitando suas singularidades e as diferentes relações que elas estabelecem com os conhecimentos, assim como a natureza das mediações de cada etapa. Torna-se necessário estabelecer estratégias de acolhimento e adaptação tanto para as crianças quanto para os docentes, de modo que a nova etapa se construa com base no que a criança sabe e é capaz de fazer, em uma perspectiva de continuidade de seu percurso educativo (BRASIL, 2018a, p. 54).

Para enfrentar os problemas do analfabetismo é preciso construir uma escola incluyente, que considere efetivamente a infância e suas necessidades, bem como toda diversidade da população nacional, sem descaracterizar as

1. As novas normas foram estabelecidas pela Lei nº 12.796, sancionada pela presidenta da República, Dilma Rousseff, e publicada no Diário Oficial da União [...]. O novo documento ajusta a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) à Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009, que torna obrigatória a oferta gratuita de educação básica a partir dos 4 anos de idade (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2013).



singularidades dos sujeitos. As etapas da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental não podem ser consideradas separadamente nas políticas de alfabetização, pois a criança convive com diversas práticas e eventos de letramento e aprende sobre a linguagem escrita na relação com o mundo, incluindo suas experiências na escola, nas bibliotecas (escolares, públicas, comunitárias), nos jogos e brincadeiras etc. Além disso, é preciso dialogar com um arcabouço de conhecimentos que foram construídos a partir dos anos 1980, no Brasil, no campo da aprendizagem da leitura e da escrita.

Toda vez que uma política educacional desconsidera aprendizagens historicamente construídas, retrocedemos na melhoria dos resultados e isso impede o enfrentamento real dos problemas educacionais. Sem dúvida, vivemos no Brasil uma descontinuidade das políticas educacionais, infelizmente processo ainda muito consistente no tempo presente. É comum que as políticas educacionais produzam uma constante interrupção dos projetos, sem considerar uma avaliação feita com os participantes e sujeitos participantes, procedendo com alterações de formatação de programas e projetos e na forma de organização de órgãos públicos responsáveis pela execução dos planejamentos.

Dessa forma, consideramos importante compreender e contextualizar os estudos e pesquisas em alfabetização no cenário nacional.

a. Estudos e Pesquisas: tematização

A história do ensino inicial da língua escrita no Brasil foi muito marcada pela discussão a respeito de qual o melhor método para se alfabetizar, gerando desde sempre controvérsias e polêmicas sobre as metodologias mais eficientes. Para além de discutir métodos de alfabetização, consideramos necessário pensar nos princípios que balizam as escolhas feitas para qualquer processo de ensino e aprendizagem na escola, inclusive para alfabetizar. É preciso olhar para as metodologias sempre com apoio nas reflexões que teorizam as temáticas e, portanto, sustentam compreensões e interpretações aprofundadas dos fenômenos.

É inegável a necessidade de investimentos em pesquisas, ações e programas coerentes de alfabetização e que ocorram de forma integrada, relacionando dados à pesquisas, possibilitando compreender o problema e

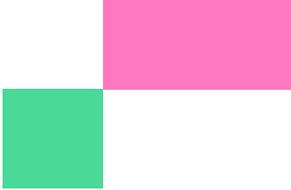


enfrentá-lo de maneira mais eficiente. Magda Soares (2005) explica que há uma multiplicidade grande de perspectivas sobre a alfabetização e os dados não são considerados, pelos programas e políticas, de forma integrada, e esse é um dos fatores que limitam nosso avanço na aprendizagem da leitura e da escrita das crianças durante os anos iniciais do Ensino Fundamental, e segundo a Base Nacional Comum Curricular equivalente ao 1º e 2º anos. A autora, ao analisar o problema dos resultados ruins em alfabetização no ingresso ao Ensino Fundamental, revela que historicamente no Brasil, desde a década de 1940,

Muito se tem escrito e pesquisado a respeito do problema. Entretanto, uma análise desses estudos e pesquisas revelará uma já vasta, mas incoerente, massa de dados não integrados e não conclusivos. Em primeiro lugar, são dados que resultam de diferentes perspectivas do processo de alfabetização, a partir de diferentes áreas de conhecimento (Psicologia, Linguística, Pedagogia), cada uma tratando a questão independente, e ignorando as demais; segundo lugar, são dados que, excludentemente, buscam a explicação do problema ora no aluno (questão de saúde, ou psicológicas, ou de linguagem), ora no contexto cultural do aluno (ambiente familiar e vivências socioculturais), ora no professor (formação inadequada, competência profissional), ora no método (eficiência/ineficiência desde ou daquele método), ora no material didático (inadequação às experiências e interesses das crianças, sobretudo das crianças das camadas populares), ora, finalmente, no próprio meio, o código escrito (a questão das relações entre o sistema fonológico e o sistema ortográfico da língua portuguesa) (SOARES, 2005, p. 14).

É fundamental compreender que um processo complexo como a alfabetização precisa ser analisado sob múltiplas perspectivas, porém é necessário que ocorra um processo de análise que integre as contribuições de diferentes perspectivas na análise do problema que resulta na não alfabetização das crianças, e não uma disputa de territórios em que um único aspecto é considerado isoladamente. A autora explica que, a partir da última década do século XX, começou a ocorrer uma maior articulação e conciliação entre tais estudos, com o surgimento do conceito de letramento e as pesquisas para compreender melhor o fenômeno da alfabetização orientadas por esse conceito.

Entendemos que qualquer ação que pretenda melhorar os índices de alfabetização das crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental precisa considerar os conhecimentos teórico-metodológicos construídos e adquiridos



ao longo dos anos por diversos grupos de educadores e pesquisadores e tratá-los em articulação, e não isoladamente, como ocorre na atual Política Nacional de Alfabetização (2019) e que explicitamos no decorrer desta análise técnica. É importante ter clareza de que no campo da alfabetização há concepções que nem sempre dialogam de forma direta e simples, mas a diversidade é importante para a produção do conhecimento e salutar a um objeto de conhecimento complexo, multifacetado. A PNA, no entanto, opera um apagamento dessa diversidade, trazendo apenas uma perspectiva, a cognitiva.

Nos últimos 40 anos, a pesquisa educacional sobre a alfabetização no Brasil (FREIRE, 1982; BELINTANE, 2006, 2008; GONTIJO, 2011; KATO, 2009; KLEIMAN, 1995; SMOLKA, 1988; TERZI, 1997; SOARES, 2001, 2016; CAGLIARI, 1989, 1998; KRAMER, 1995, 2006; ROJO, 2009; MORTATTI, 2010, 2011, 2019; MORAIS, 2012, 2019b; WEISZ, 1985, 2000, 2016; FARACO, 2001, 2016; FRANCHI, 2012; FRADE, 2019), fruto de saberes científicos que se interessam em tecer um diálogo com a prática pedagógica, muito contribuiu na construção de conhecimentos e evidências que colaboram para a compreensão dos processos de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita. Esses estudos precisam ser, de alguma forma, considerados por todos aqueles que desejam efetivamente melhorar os índices de aprendizagem das crianças brasileiras. Para tratar a questão da alfabetização em suas múltiplas dimensões, segundo Soares (2005), é necessário considerar três dimensões que envolvem a aprendizagem da leitura e da escritura de forma integrada:

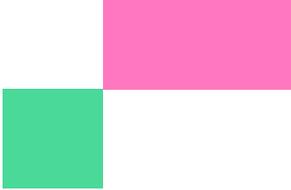
- a) Ler e escrever significam o domínio da “mecânica” da língua escrita, ou seja, para estar alfabetizado é necessário “adquirir a habilidade de codificar a língua escrita (escrever) e de decodificar a língua escrita em língua oral (ler). A alfabetização seria um processo de representação de fonemas em grafemas (escrever) e de grafemas em fonemas (ler)” (SOARES, 2005, p. 16).
- b) Ler e escrever significam apreensão e compreensão de significados expressos em língua escrita (ler) ou a expressão de significados por meio da língua escrita (escrever), ou seja, estar alfabetizado também implica expressar-se e tecer interpretações e compreensões sobre e com a linguagem escrita.
- c) Ler e escrever é também uma questão social, ou seja, “depende de características culturais, econômicas e tecnológicas” (SOARES, 2005, p. 17).

Uma teoria coerente da alfabetização deverá basear-se em um conceito desse processo suficientemente abrangente para incluir a abordagem “mecânica” do ler/escrever, o enfoque da língua escrita como um meio de expressão/compreensão, com especificidade e autonomia em relação à língua oral, e, ainda, os determinantes sociais das funções e afins da aprendizagem da língua escrita (SOARES, 2005, p. 18).

É preciso compreender e considerar os marcos das pesquisas com diferentes enfoques teóricos e metodológicos em alfabetização, pois representam um processo que contribui para tratar a temática de forma mais abrangente nos tempos de hoje. As pesquisas em alfabetização no Brasil exploram aspectos centrais para compreender elementos históricos, as disputas entre os métodos de alfabetização, os materiais didáticos utilizados, as interações em sala de aula com as crianças, as práticas de letramento das crianças em suas comunidades. Além disso, as pesquisas colaboraram para a ampliação dos processos de formação de professores alfabetizadores, com a criação de jogos de alfabetização ou de seleção de livros didáticos, literários ou paradidáticos para uso por crianças do ciclo de alfabetização.

Na década de 1980, as abordagens cognitivas, apoiadas em referenciais piagetianos, como é o caso da pesquisa desenvolvida por Ana Teberosky e Emília Ferreiro (1985), contribuíram para uma concepção de alfabetização que compreende a aprendizagem da leitura e da escrita como um processo de aquisição de conhecimentos (SOARES, 2005). Ferreiro se dedica a compreender os estágios de conceitualização da escrita e o desenvolvimento da “lecto-escritura” pela criança. É inegável a contribuição dos estudos da psicogênese da língua escrita para a compreensão sobre como a criança em processo de aquisição da base alfabética constrói seus conhecimentos sobre a leitura e a escrita, como explica Magda Soares:

A concepção psicogenética alterou profundamente a concepção do processo de aquisição da língua escrita, em aspectos fundamentais: a criança, de aprendiz dependente de estímulos externos para produzir respostas que, reforçadas, conduziram à aquisição da língua escrita – concepção básica dos métodos de alfabetização – passa a sujeito ativo capaz de construir o conhecimento da língua escrita, interagindo com esse objeto de conhecimento; os chamados pré-requisitos para a aprendizagem da escrita, que caracterizariam a criança “pronta” ou “madura” para ser alfabetizada – pressupostos dos métodos tradicionais



de alfabetização –, são negados por uma visão interacionista que rejeita uma ordem hierárquica de habilidades, afirmando que a aprendizagem se dá por uma progressiva construção de estruturas cognitivas, na relação da criança com o objeto “língua escrita” [...] (SOARES, 2005, p. 89).

No entanto, também precisamos considerar que apenas compreender as hipóteses que as crianças vão construindo sobre o sistema de escrita alfabética, enquanto se alfabetizam, não é suficiente para garantir que todas aprendam a ler e escrever com eficiência. Compreendemos ser necessário considerar as contribuições das pesquisas e estudos que nos ajudam a interpretar o fenômeno da alfabetização de forma mais abrangente. A diversidade das pesquisas, das concepções e dos resultados sobre os mais diversos fenômenos é importante porque o campo da alfabetização é bastante heterogêneo e complexo, especialmente se levarmos em consideração os processos locais dos diversos professores alfabetizadores nos mais de 5.570 municípios brasileiros, com marcas históricas de desigualdades entre as condições de trabalho, salários, formação inicial e continuada etc. Ressaltamos que as pesquisas nos últimos 40 anos são densas e plurais, portanto, colaboram para uma visão alargada da realidade e possibilitam uma construção de práticas pedagógicas que consideram os sujeitos envolvidos (profissionais da educação e estudantes), ativos de todo o processo, portanto capazes de construir conhecimentos em relação uns com os outros e com a cultura. Ressaltamos que qualquer normatização no campo das políticas educacionais precisa, no mínimo, considerar as diversas pesquisas desenvolvidas no cenário brasileiro até o presente momento e produzir um diálogo com elas, em vez de ignorar sua existência, como demonstra a recente PNA.

Os estudos apoiados em várias interpretações e abordagens do conceito de letramento (ROJO, 1998, 2009; SOARES, 2001; KLEIMAN, 1995, 2005, 2007) e da importância da linguagem e sua função social, atrelados aos aspectos discursivos da língua (SMOLKA, 1988; VIGOTSKI, 1984; BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 1981; FARACO, 2001; GERALDI, 1997) e os estudos da linguística e da psicologia cognitiva sobre aspectos fonológicos e sobre a consciência fonológica (LEMLE, 2007; CORREA; MACLEAN, 2011; CAGLIARI, 1989; SOARES, 2016; MORAIS, 2019b), indicando a importância dos processos de análise sobre a linguagem escrita no processo de aquisição da base alfabética e da escrita, constituem conhecimentos que não se excluem e colaboram para que os professores



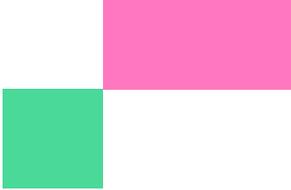
alfabetizadores, ao dominar tais conhecimentos, possam atuar de forma mais abrangente, atendendo às diferentes necessidades dos estudantes para que a aprendizagem e a alfabetização se consolidem. Além disso, são inúmeras as publicações que mostram a repercussão da investigação brasileira no exterior (FREIRE, 1985, 2018; FREIRE; MACEDO, 1987; GIROUX, 1995; KINKERDALL, 2010; SHAULL, 2011; SOARES, 1992; MORAIS; TEBEROSKY, 1994). Entendemos que não é possível negar toda construção brasileira no campo das pesquisas educacionais, visto que a área científica educacional brasileira é, inclusive, referência para estudos internacionais.

b. Documentos e Referenciais Nacionais

As pesquisas do campo da alfabetização, nas últimas décadas, como resgatamos brevemente no item anterior, colaboram para contextualizar a relevância de se propor ações para enfrentar o problema da alfabetização, porque ainda não conseguimos alfabetizar todas as crianças no período que vai da Educação Infantil ao primeiro ciclo dos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º e 2º anos, de acordo com a BNCC, 1º ano para a PNA). É importante ressaltar que a universalização do ensino no Brasil, com a obrigatoriedade do Ensino Fundamental, ainda não deu conta de oferecer as mesmas condições de acesso a todos os estudantes. É preciso compreender que a questão da alfabetização vai além dos limites da escola e constitui um problema de natureza social e cultural.

Acredita-se que os desafios que por vezes se apresentam nos contextos escolares são oriundos de uma história de alfabetização e letramento que nem sempre estiveram voltados para o acesso universal, bem como pelas políticas públicas de cada época, reflexos da concepção de alfabetização e das metas para a educação em cada momento histórico (BORDIGNON; PAIM, 2016, p. 89).

Por esse motivo, é importante compreender como as políticas educacionais para alfabetização vêm se comportando nas últimas décadas. Vale ressaltar que o conceito de política educacional pode ser analisado por prismas diversos, porém, de forma mais ampla, podemos dizer que se refere às ações voltadas para a educação escolar (OLIVEIRA, 2010). É necessário destacar que



as políticas públicas não são neutras e se balizam por princípios, concepções, ideias e valores daqueles que a produzem, instituem.

Neste parecer, tomamos como marco histórico para analisar as políticas educacionais de alfabetização a Constituição Federal de 1988, por se configurar como normatização que promoveu inúmeros avanços para diversos campos e áreas da nossa sociedade e, também, no campo da educação. Em contradição à legislação anterior, no seu artigo 205 indica a educação como direito de todos, dever do Estado e da família. Além disso, em seu artigo 211, afirma que União, Estados, Distrito Federal e Municípios são responsáveis pela organização e oferta do ensino.

A Constituição Federal de 1988 impulsiona historicamente, como fruto de muitas reivindicações e discussões, a Lei de Diretrizes e Bases 9.394/1996, que estabelece as diretrizes e bases para a educação nacional. Inicia-se um movimento que vai influenciar o estabelecimento de políticas públicas educacionais.

A partir da CF/88 e a da LDB 9394/96, várias políticas públicas vão sendo criadas para atender os princípios da legalidade do direito de acesso à escola pública de qualidade para todos. Conforme prevê o art. 87 da LDB 9394/96, cria-se o Plano Nacional de Educação (PNE-2001-2010) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de 1997, sendo este um documento produzido por especialistas do campo educacional. É criado com o objetivo de orientar uma proposta curricular flexível a ser implementada de acordo com as realidades locais e regionais (BORDIGNON; PAIM, 2016, p. 96-97).

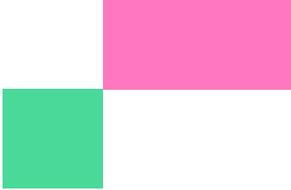
A seguir, elencamos algumas das normatizações/políticas (para financiamento, diretrizes, distribuição de acervos etc.) que surgem a partir da LDB 9.394/1996 e nos ajudam a compreender aspectos importantes da política nacional de educação, que se relacionam à alfabetização de forma direta ou indireta e abarcam a destinação dos recursos que financiam a educação, bem como criam ações e programas que orientam as atividades da educação pública no Brasil:

- Programa Nacional do Livro Didático (PNLD): nasceu em 1937 voltado à distribuição de obras didáticas aos estudantes da rede pública de ensino, como o Instituto Nacional do Livro. De lá para cá, o programa sofreu várias modificações de nome e atualizações, tanto na estrutura quanto na concepção. É um dos mais importantes programas de material didático, pois garante o acesso ao livro a todas as escolas



brasileiras. Os critérios de seleção para as obras que podem fazer parte do programa são estabelecidos em edital público e as editoras, que comercializam os livros, cadastram-se para aprovação. O PNLD, desde 1994, altera sua função de apenas distribuir materiais didáticos e inicia um processo histórico de avaliação por critérios pedagógicos, teóricos e metodológicos tanto as cartilhas quanto os livros de alfabetização. O estabelecimento de critérios para avaliação de tais materiais didáticos constitui um marco histórico, pois altera de forma significativa a qualidade dos livros didáticos brasileiros. Tais critérios se basearam na fortuna crítica e nos estudos brasileiros sobre o processo de alfabetização dos anos 1970 e 1980, ampliando os critérios com base nas discussões que emergem nos anos 1990 e no início do século XXI. No entanto, nota-se um descompasso histórico no último edital do PNLD (2022), que ignora a BNCC e as edições anteriores do PNLD, fixando os critérios de produção apenas nas diretrizes da PNA. O PNLD aponta também para uma luta histórica de diversidade de livros didáticos e pela escolha pelos professores das obras para cada escola ou rede de ensino.

- Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), criado em 1995: presta assistência financeira às escolas, em caráter suplementar, a fim de contribuir para a manutenção e melhoria da infraestrutura física e pedagógica, a fim de melhorar o desempenho escolar. O PDDE é destinado às escolas públicas da Educação Básica das redes estaduais, municipais e do Distrito Federal, e também para escolas privadas de educação especial mantidas por entidades sem fins lucrativos
- Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), de 1996: distribuição de verbas educacionais para o Ensino Fundamental.
- Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), de 1997: com orientações balizadoras para o primeiro e segundo ciclos do Ensino Fundamental, foram os primeiros a ser definidos pelo Ministério da Educação (MEC). Em 1995, por meio de uma versão preliminar, os documentos foram encaminhados para consulta e avaliação a professores e acadêmicos de várias instituições do país. A versão final foi publicada em 1997 e distribuída para todos os professores das escolas públicas brasileiras. Os



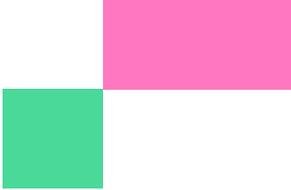
documentos foram elaborados pela Secretaria de Educação Fundamental e contaram com um grupo de técnicos do Ministério da Educação, consultores estrangeiros, professores universitários e instituições representativas dos professores (BONAMINO; MARTÍNEZ, 2002).

- Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), de 1998: faz parte dos documentos dos Parâmetros Curriculares Nacionais elaborados pelo Ministério da Educação e se destina à Educação Infantil. O documento foi produzido após um amplo debate nacional, com a participação de professores e diversos profissionais diretamente relacionados à Educação Infantil. O documento é considerado um avanço na Educação Infantil ao propor orientações para uma prática educativa aliando o cuidar ao educar, buscando a superação de uma tradição assistencialista nas creches e uma visão de preparação para o Ensino Fundamental, no caso das pré-escolas.
- Plano Nacional de Educação (PNE): em 9 de janeiro de 2001, foi sancionada a Lei n. 10.172, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE), publicado em 2001. O PNE é elaborado a cada dez anos e estabelece diretrizes e metas para educação brasileira no prazo de vigor. O primeiro PNE, para o período 2001-2010, surge num contexto de pressão popular em defesa da escola pública e é amplamente criticado. Entre as críticas, merece destaque a da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa (Anped) ao considerar “que a União se eximiu de muitas metas, sobrecarregando Estados e municípios, além de não contemplar questões como o Sistema Nacional de Educação” (BORDIGNON; PAIM, 2016, p. 103). Apesar dos desafios e fragilidades, é possível destacar alguns avanços do PNE 2001-2010, por exemplo, uma ampliação do atendimento de crianças na Educação Infantil em torno de 77,6% (AGUIAR, 2010). A mesma autora menciona o avanço do acesso ao Ensino Fundamental, afirmando que em 2006 havia 97,6% dos sujeitos com idade entre 7 e 14 anos matriculados nas escolas brasileiras. No entanto, o plano não é claro em como mensurar suas metas, além de colocar a educação como responsabilidade de todos, descentralizando a responsabilidade do Estado. Em dezembro de 2011 foi encaminhada a lei para aprovação do PNE 2011-2020, porém isso não ocorreu e a nova versão do plano foi aprovada apenas em 2014,

para o período de 2014–2024. “O segundo Plano Nacional de Educação aprovado por lei representa uma vitória da sociedade brasileira, porque legitimou o investimento de 10% do PIB em educação e adotou o custo–aluno–qualidade” (BRASIL, 2014, p. 23). Sua aprovação passou por um amplo debate, com representações de diversos segmentos educacionais e da sociedade civil do país.

Dentre as metas estabelecidas pelo PNE 2014–2024, as que se relacionam de forma direta com a questão da alfabetização reveem: universalidade do acesso, até 2016, de crianças entre 4 e 5 anos, bem como aumento da oferta de educação infantil para crianças até 3 anos; universalizar o ensino fundamental de 9 anos; universalizar o acesso de educandos entre 4 e 17 anos à educação básica e atendimento especializado em caso de transtornos, deficiências ou superdotação; alfabetizar todas as crianças até no máximo o 3º ano do Ensino Fundamental; aumentar o acesso à educação integral; elevar a alfabetização das pessoas maiores de 15 anos e qualificação profissional (BORDIGNON; PAIM, 2016, p. 110).

- Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), de 2007: distribuição de recursos vinculados pela inserção da variável número de alunos.
- Plano Plurianual (PPA): criado em 2004 com o objetivo de, a partir das necessidades sociais, econômicas e políticas, gerar os recursos públicos definindo um conjunto de programas e ações planejadas para um período de quatro anos, para a gestão pública.
- Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE): criado em 2007 para o período até 2022, abarca programas educacionais com o objetivo de promover o desenvolvimento da educação pública de qualidade. São estabelecidas metas para acompanhar o desenvolvimento da educação no país. Acaba influenciando a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), em 2007, como indicador de qualidade da educação brasileira.
- LEI N. 11.274, DE 6 DE FEVEREIRO DE 2006, que altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo



sobre a duração de 9 (nove) anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. A ampliação do Ensino Fundamental para nove anos influencia diretamente ações e programas de alfabetização, com destaque para cursos de formação de professores, novos materiais didáticos e obras literárias e paradidáticas para as crianças.

- Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), de 2013: são compostas por um conjunto de definições e normas obrigatórias que envolvem princípios, fundamentos e procedimentos na Educação Básica para orientação às escolas na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas. Surgiram a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996, que define no artigo 9º, inciso IV, ser incumbência da União “estabelecer, em colaboração com os estados, Distrito Federal e os municípios, competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, que nortearão os currículos e os seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar a formação básica comum”.
- Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de 2018: a Base é um documento curricular normativo que define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Foi concebida para nortear os currículos dos sistemas e redes de ensino da Educação Básica em todas as escolas do território nacional, públicas e privadas.
- Política Nacional de Alfabetização (PNA), de 2019: na contramão das políticas educacionais que a antecederam, a PNA é instituída pelo Decreto n. 9.765, de 11 de abril de 2019. O documento não passou por processos de consulta aos profissionais que atuam com a alfabetização na Educação Básica das escolas brasileiras. Em seu artigo primeiro, o decreto determina que “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”. O



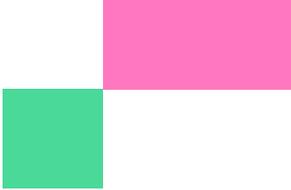
documento ignora todo processo de pesquisas e investigações no campo da alfabetização e determina uma concepção unilateral do processo de alfabetização, desconsiderando a multiplicidade de fatores que interferem nos processos de aprendizagem da leitura e da escrita (MORAIS, 2019b).

c. Projetos e Programas de Alfabetização: diálogos entre a formação de professores e as práticas pedagógicas

No Brasil, as políticas educacionais federais de alfabetização ganharam destaque no período subsequente à LDB 9.394/1996 e à publicação dos documentos curriculares que a sucederam (PCN e RCNEI), conforme apresentado anteriormente.

Destacamos aqui alguns dos projetos e programas integrantes de uma política em alfabetização que tem como objetivos explicitados a melhoria da qualidade dos índices e resultados obtidos pelos estudantes da Educação Básica em avaliações institucionais internas e externas. Neste documento de análise técnica optamos por não tecer uma reflexão sobre essas políticas de avaliação de forma mais aprofundada, mas é importante ressaltar quanto esse estudo e compreensão são fundamentais

É necessário mencionar que cada um dos programas apresenta suas concepções de formação continuada de professores e profissionais da educação, apresentadas de forma mais explícita ou não em suas propostas. Há programa que estabelece parcerias com as universidades brasileiras e internacionais, em ampla escala, portanto valorizando a produção de conhecimento com sua multiplicidade e polifonia, tecendo uma relação importante entre pesquisas na área das ciências humanas, processos de ensino e aprendizagem e políticas públicas. Em contrapartida, há iniciativas mais focadas num aspecto menos polissêmico e, portanto, defendendo um ponto de vista unilateral, partindo de pressupostos que não se articulam com a diversidade de produções no campo da alfabetização. Ressaltamos, mais uma vez, a necessidade de ter clareza de quanto o tema da alfabetização é amplo e repleto de vários fatores que interferem em seus resultados,



portanto necessita, sempre, de uma abrangência plural, reconhecendo a relevância das diferentes áreas e campos do ensino e da aprendizagem para melhor compreendê-lo.

A seguir, descrevemos brevemente cada uma dessas iniciativas no campo da política pública nacional. São programas que tiveram seus méritos e suas lacunas, mas sempre buscando uma interpretação pedagógica das perspectivas teóricas e epistemológicas defendidas, situação que não está presente na atual Política Nacional de Alfabetização (PNA, 2019), como explicitamos no Capítulo 3 deste documento.

a) Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (Profa)

O Profa – Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (MEC, 2001) foi uma iniciativa da política de formação continuada da Secretaria de Ensino Fundamental (SEF-MEC), em decorrência de um processo de reforma do ensino, no âmbito das políticas educacionais, que ocorreu no final da década de 1990 e início dos anos 2000.

O programa ofereceu um curso para formação de professores e profissionais das instituições de ensino públicas dos estados e municípios brasileiros, em que a Secretaria de Ensino Fundamental (MEC) organizou os materiais fruto da produção de profissionais que atuavam em escolas públicas da rede de ensino do estado de São Paulo e se organizaram na formulação de objetivos, conteúdos e metodologias de alfabetização, apoiados na concepção construtivista e nas pesquisas do campo da psicogênese desenvolvidas por Emília Ferreiro (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985), com a coordenação de Telma Weisz (1985). É importante destacar que o MEC não se responsabilizou pelas condições de realização das formações, deixando-as ao encargo dos estados e municípios, como é possível confirmar no texto de apresentação do Programa:

[...] o MEC assumiu a tarefa de oferecer às agências formadoras e aos sistemas públicos de ensino algumas condições técnicas fundamentais para a difusão desse conhecimento didático, por intermédio, inicialmente, do Programa Parâmetros em Ação e, agora, do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores. A implementação, de fato, de iniciativas como essas depende de as secretarias de educação e outras agências formadoras criarem as demais condições para que se tornem viáveis (BRASIL, 2001, p. 5).



O Profa constituiu um curso de formação destinado ao desenvolvimento de competências dos professores alfabetizadores e de formadores das redes de ensino. Seus materiais e a estrutura formativa estão articulados em dois conteúdos essenciais: “como acontecem os processos de aprendizagem da leitura e da escrita e como organizar, a partir desse conhecimento, situações didáticas adequadas às necessidades de aprendizagem dos alunos e pautadas pelo modelo metodológico de resolução de problemas” (BRASIL, 2001, p. 6). Os materiais do curso estão organizados em duas categorias: textos escritos destinados aos professores cursistas e aos formadores; 30 programas de vídeo especialmente produzidos para uso no curso. Por fim, é importante ressaltar que todo o curso se apoia numa concepção formativa com grande enfoque nas questões da didática.

O Programa, apoiado na perspectiva construtivista referida, considerava os aspectos cognitivos e linguísticos do ponto de vista da aprendizagem.

b) Pró-Letramento:

O Programa Pró-Letramento – Mobilização pela Qualidade da Educação foi implantado pelo governo federal em 2005, criado pelo Ministério da Educação (MEC) em parceria com universidades integrantes da Rede Nacional de Formação Continuada na ocasião, totalizando 21 universidades².

A criação do programa foi justificada pelos resultados insatisfatórios constatados pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e pela Prova Brasil. O Pró-Letramento foi um curso de formação continuada destinado aos professores da Educação Básica atuantes nas séries iniciais do Ensino Fundamental, com o objetivo de melhorar a qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e da matemática nessa etapa de ensino. A participação dos municípios se deu por adesão e o curso contou com a modalidade semipresencial (atividades presenciais e a distância), direcionado a todas as escolas públicas brasileiras. Os cursos oferecidos foram estruturados em 120 horas, com uma duração de oito meses.

O programa estabeleceu os seguintes objetivos para suas ações (BRASIL, 2007):

2. A lista das universidades estaduais e federais parceiras do programa Pró-Letramento está disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12346:pro-letramento-apresentacao&catid=301:pro-letramento&Itemid=698. Acesso em: 3 mar. 2021.

- oferecer suporte à ação pedagógica dos professores dos anos/séries iniciais do Ensino Fundamental, contribuindo para elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem de língua portuguesa e matemática;
- propor situações que incentivem a reflexão e a construção do conhecimento como processo contínuo de formação docente;
- desenvolver conhecimentos que possibilitem a compreensão da matemática e da linguagem e de seus processos de ensino e aprendizagem;
- contribuir para que se desenvolva nas escolas uma cultura de formação continuada;
- desencadear ações de formação continuada em rede, envolvendo universidades, secretarias de Educação e escolas públicas dos sistemas de ensino.

O Programa se apoiou na perspectiva discursiva da língua e nos estudos de letramento.

c) Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic), foi um programa do Ministério da Educação (MEC) que contou com a participação articulada entre governo federal, governos estaduais e municipais e do Distrito Federal. Foram mobilizados esforços e recursos na valorização dos professores e das escolas; no apoio pedagógico com materiais didáticos de qualidade para todas as crianças do ciclo de alfabetização e na implementação de sistemas de avaliação, gestão e monitoramento, objetivando alfabetizar todas as crianças até 8 anos de idade, apresentando como referência o Decreto n. 6.094, de 24 de abril de 2007 e a Meta 5 do Plano Nacional de Educação (PNE).

O Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa conseguiu mobilizar os 26 Estados e o Distrito Federal, o que inclui 5497 municípios do país, gerando a participação de um total de 313 mil professores alfabetizadores e mais de 15 mil orientadores de estudo, com o apoio de uma rede de Universidades responsáveis pelo processo de formação continuada e elaboração de material didático específico, além daqueles distribuídos no âmbito do PNLD e do PNBE. O Programa ainda possibilitou a articulação entre as instituições públicas

de Educação Superior e as escolas de Educação Básica quando fomentou o debate sobre as licenciaturas, bem como uma melhor compreensão da prática pedagógica do/a professor/a e das metodologias de trabalho nas unidades escolares. Isso demonstra o comprometimento do MEC com a articulação entre as diferentes políticas educacionais e, mais especialmente, com a formação inicial e continuada dos profissionais da Educação Básica (Meta 15 do PNE). O PNL D Pnaic foi desenvolvido por meio de ação em parceria entre o FNDE e a Secretaria de Educação Básica por meio de Edital público de convocação de detentores de direitos autorais no país com vistas à inscrição de obras literárias que possam efetivamente contribuir com os processos de alfabetização e letramento no âmbito do PNAIC (BRASIL, 2018b, s/p.).

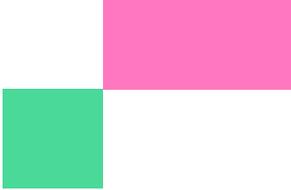
O Pnaic se apoiou em cinco princípios orientadores de toda a proposta: Currículo inclusivo, que defende os direitos de aprendizagem de todas as crianças, fortalecendo as identidades sociais e individuais; Integração entre os componentes curriculares; Foco na organização do trabalho pedagógico; Seleção e discussão de temáticas fundantes; e Ênfase na alfabetização e letramento das crianças.

O programa se articulou com a intencionalidade de aprofundar e ampliar discussões da alfabetização na perspectiva do letramento numa abordagem interdisciplinar, privilegiando o diálogo com a prática docente e com a equipe pedagógica da escola para a garantia dos direitos de aprendizagem dos estudantes e a melhoria da qualidade do ensino público brasileiro. Além disso, contribuiu com a abordagem sistemática da consciência fonológica e a aprendizagem da notação da língua a partir do ensino explícito do funcionamento alfabético, mas no âmbito de uma perspectiva construtivista e sociointeracionista, com foco tanto no ensino quanto no processo de aprendizagem.

d) Programa Tempo de Aprender

O Programa Tempo de Aprender é uma ação da Política Nacional de Alfabetização (BRASIL, 2019a) que se define como abrangente e declara seu propósito de enfrentar as principais causas das deficiências da alfabetização no país, assim como todos os programas no campo da alfabetização que os antecederam.

Os documentos de apresentação do programa ressaltam como destaque para suas ações o que nomeiam de deficiências da alfabetização no Brasil. Identificam essas deficiências como:

- 
- déficit na formação pedagógica e gerencial de docentes e gestores;
 - falta de materiais e de recursos estruturados para alunos e professores;
 - deficiências no acompanhamento da evolução dos alunos;
 - baixo incentivo ao desempenho de professores alfabetizadores e de gestores educacionais.

É importante destacar que todos esses fatores foram amplamente considerados no programa que o antecedeu, o Pnaic.

O programa Tempo de Aprender propõe ações estruturadas em quatro eixos: Formação prática para professores alfabetizadores; Sistema On-line de Recursos para Alfabetização — Sora; Estudo Nacional de Fluência e Prêmio por desempenho para professores, diretores e coordenadores pedagógicos.

Como Programa de implementação da PNA (2019), o Tempo de Aprender se apoia na perspectiva da ciência cognitiva da leitura, considerada como único referencial validado a dar respostas sobre a alfabetização e as práticas alfabetizadoras.

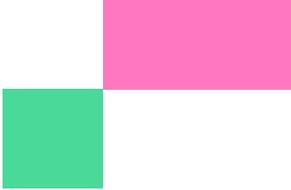
Considerando o objetivo principal deste parecer técnico, a Política Nacional de Alfabetização é amplamente analisada, em todas as suas dimensões, no Capítulo 3 deste documento.



2. A Política Nacional de Alfabetização (2019) e a Base Nacional Comum Curricular (2018)

Para tecer uma análise detalhada da PNA defendida pelo atual Ministério da Educação, torna-se necessária uma reflexão que coloca em diálogo a proposta às dimensões curriculares estabelecidas oficialmente para as escolas brasileiras, por meio do documento da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018a) e das Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2013), visto que os próprios documentos esclarecem que a BNCC não exclui as DCN, que continuam servindo de documento que estabelece diretrizes importantes para a organização dos sistemas de ensino no país. É possível deixar esse aspecto claro ao analisar a Resolução CNE/CP n. 2, de 22 de dezembro de 2017, que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. A seguir, os trechos da resolução que mencionam as DCN:

- a) “CONSIDERANDO que, na condição de órgão normativo do Sistema Nacional de Educação, cabe ao CNE, em relação à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental, apreciar a proposta da BNCC, elaborada pelo MEC, produzindo parecer específico sobre a matéria, acompanhado de Projeto de Resolução, o qual, nos termos legais e regulamentares, uma vez homologado pelo Ministro da Educação, será transformado em Resolução Normativa do Conselho Nacional de Educação, a orientar sistemas e instituições ou redes de ensino em todo o território nacional, em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica”;
- b) “Art. 7º Os currículos escolares relativos a todas as etapas e modalidades da Educação Básica devem ter a BNCC como referência



obrigatória e incluir uma parte diversificada, definida pelas instituições ou redes escolares de acordo com a LDB, as diretrizes curriculares nacionais e o atendimento das características regionais e locais, segundo normas complementares estabelecidas pelos órgãos normativos dos respectivos Sistemas de Ensino”;

- c) “Art. 8º, Inciso VIII. Manter processos contínuos de aprendizagem sobre gestão pedagógica e curricular para os demais educadores, no âmbito das instituições ou redes de ensino, em atenção às diretrizes curriculares nacionais, definidas pelo Conselho Nacional de Educação e normas complementares, definidas pelos respectivos Conselhos de Educação”.

Outro elemento importante a ser considerado é o fato de que há contradições conceituais importantes entre esses documentos que necessitam de atenção e cuidado para não incorrer em incongruências que afetarão todo o processo de ensino e aprendizagem da língua escrita nas escolas brasileiras, principalmente na rede pública de ensino, público-alvo direto das políticas e dos programas educacionais.

A BNCC tem caráter normativo e estabelece uma obrigatoriedade no que diz respeito a orientar os elementos de aprendizagem que precisam ser conquistados por todos os estudantes da Educação Básica, conforme o que é explicitado no parágrafo primeiro da Resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro de 2017, que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica, ao dizer que a base “[...] define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais como direito das crianças, jovens e adultos no âmbito da Educação Básica escolar, e orientam sua implementação pelos sistemas de ensino das diferentes instâncias federativas, bem como pelas instituições ou redes escolares”. Além disso, no parágrafo único desse mesmo artigo, estabelece o caráter de autonomia das instituições educacionais para gerir suas propostas pedagógicas, explicitados nos artigos 12, 13 e 23 da LDB 9.394/1996. Portanto, a BNCC se estrutura como um documento orientador e normatizador que não encerra a possibilidade de diálogo entre concepções, paradigmas e metodologias educacionais. Podemos afirmar que a BNCC respeita os princípios democráticos de uma educação republicana, como é estabelecido pela legislação vigente no Brasil.

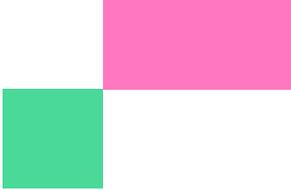


Diferentemente desse posicionamento, a PNA assume uma postura reducionista em suas concepções de educação, sujeito e formação humana, bem como de ciência e investigação científica, negando toda legislação nacional que possui caráter mais democrático e determinando um modo único de interpretar o fenômeno da alfabetização. Por exemplo, na linha do tempo de marcos históricos e normativos (PNA, 2019, p. 15), há referências de relatórios de alfabetização infantil (2003) e aprendizagem infantil (2011) que mencionam apenas a visão da psicologia cognitiva, concepção defendida pela política, ignorando inúmeros outros estudos que contextualizam os problemas de alfabetização no Brasil, principalmente em relação às desigualdades sociais e econômicas que afetam diretamente a aprendizagem.

A PNA não explicita sua defesa pelo método fônico, mas toda a argumentação do texto, com destaque à ciência cognitiva da leitura como uma solução “mais vigorosa sobre como as pessoas aprendem a ler e escrever e como é possível ensiná-las de modo mais eficaz” (PNA, 2019, p. 16), se constrói na perspectiva de indicar evidências de uma ciência única, a cognitiva, deixando claro que validam um ponto de vista, o da ciência cognitiva da leitura “que se ocupa especialmente dos processos linguísticos, cognitivos e cerebrais envolvidos na aprendizagem e no ensino das habilidades de leitura e de escrita” (PNA, 2019, p. 20). Podemos perceber isso quando o documento apresenta relatórios e estudos sobre alfabetização de uma única abordagem e defende que essas produções são científicas, ignorando todo o vasto campo da pesquisa em educação no Brasil e no mundo (de outras abordagens):

*Nos Estados Unidos, o primeiro grande relatório científico sobre o tema foi produzido por Jeanne Chall, professora da Universidade Harvard, que publicou em 1967 o livro *Learning to Read: The Great Debate*. Nessa obra, Chall revelou quais abordagens eram mais eficazes para o ensino da leitura e da escrita e conclui pela abordagem fônica, que recomenda o ensino sistemático e explícito das relações entre grafema e fonema (PNA, 2019, p. 16).*

O caderno da PNA (2019) apresenta, na sequência, outros relatórios de pesquisas da mesma abordagem, como se não houvesse outros estudos no campo da alfabetização com outras defesas conceituais. Além disso, os procedimentos adotados nos programas e ações relacionados à PNA apresentam claramente a opção pelo método fônico tradicional, de marcha sintética.



Consciência fonológica e método fônico não são sinônimos³. É importante esclarecer que a consciência fonológica é considerada em outras abordagens metodológicas e defendida em pesquisas brasileiras há mais de 30 anos, como é possível verificar, por exemplo, nas publicações do Centro de Estudos de Educação e Linguagem (CEEL), da Universidade Federal de Pernambuco⁴, e explicitada em publicações do pesquisador Artur Gomes de Morais (2012, 2019a, 2021). No entanto, a PNA (2019), além de ignorar dados como esses e não os mencionar em uma política pública nacional para diversas regiões brasileiras, defende uma visão reducionista da consciência fonêmica, indicando como relevantes conceitos de linguística que não precisam ser ensinados para que as crianças se alfabetizem⁵, ou seja, a PNA faz parecer que traz uma novidade, mas, na verdade, o funcionamento alfabético é característica do sistema de escrita e não de um método específico, portanto está presente independentemente do método que se utiliza para alfabetizar. É necessário compreender que

[...] a PNA tem uma visão bastante simplista de consciência fonêmica. Temos evidências de que muitas das habilidades que um método fônico típico treina não são necessárias para uma criança compreender o sistema alfabético e que, quando os aprendizes conseguem resolver, por exemplo, as tarefas de segmentação de uma palavra em fonemas ou as de adição ou subtração de fonemas no início de palavras, o que eles fazem é pensar sobre a sequência de letras (e não de fonemas das palavras), porque já alcançaram uma hipótese alfabética e já dominam várias relações fonema-grafema. Ou seja, tal como nós, adultos, aqueles alfabetizando já lançam mão de uma “consciência gráfica” e não apenas ficam “manipulando fonemas” para resolver aquelas tarefas esdrúxulas (MORAIS, 2020, p. 68).

Enquanto a BNCC tenta dialogar com as produções científicas educacionais, possibilitando a circulação da multiplicidade de concepções e metodologias que contribuem de forma mais abrangente para compreender os fatores que envolvem o processo de alfabetização num país como o nosso, de abrangência continental, com uma riqueza e diversidade reconhecidas mundialmente, respeitando essas produções e possibilitando a autoria e o reconhecimento, em certa medida, dos

3. Esta diferença é abordada com maior riqueza de detalhes no capítulo 3 deste documento.

4. Disponível em: <https://www.portalceel.com.br/principal/>

5. Vários exemplos de como todo o programa de alfabetização Tempo de Aprender intenciona colocar a PNA em execução são explicitados no Capítulo 3 deste documento



profissionais da educação, a PNA nega essa multiplicidade de vozes e indica um caminho único a seguir para todos os sujeitos, ignorando a importância da formação social e dos paradigmas que explicitam a construção de conhecimento como resultado dos processos de interação entre sujeitos e suas culturas.

Além disso, a PNA ignora e/ou distorce estudos importantes no campo da alfabetização, como a psicolinguística, a psicogênese da leitura e escrita, a abordagem discursiva da língua, os estudos sobre letramento e construção social da escrita e os estudos sobre oralidade/corporalidade e alfabetização, assim como toda produção sobre educação literária na infância e no processo de alfabetização, conforme foi apresentado no capítulo inicial deste documento, reduzindo o processo de aprendizagem da leitura e da escrita a mero exercício de codificação e decodificação das estruturas linguísticas, ou a aplicação deles no ato de ler e escrever, como é possível constatar em vários trechos do documento da PNA (2019), conforme destacados a seguir:

Primeiro trecho (grifos nossos):

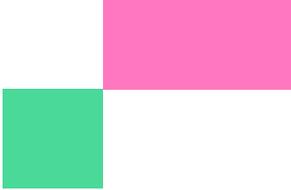
[...] é possível afirmar que a leitura deve ser objeto de um ensino explícito em suas diferentes dimensões e que, para alcançar as habilidades de bom leitor, é necessário que a atividade seja repetida de modo regular e frequente, a fim de se tornar automática. A automatização só acontecerá para os alunos que tiverem uma prática suficiente de leitura e de escrita (p. 28).

Segundo trecho:

O ensino do conhecimento fônico se mostra eficaz quando é explícito e sistemático (com plano de ensino que contemple um conjunto selecionado de relações fonema-grafema, organizadas em sequência lógica) (CARDOSO MARTINS; CORRÊA, 2008). Assim, as crianças aplicam na leitura de palavras, frases e textos o que aprendem sobre as letras e os sons. Portanto, a instrução fônica sistemática e explícita melhora significativamente o reconhecimento de palavras, a ortografia e a fluência em leitura oral (MULDER et al., 2017; CARDOSO-MARTINS; BATISTA, 2005, p. 33).

Terceiro trecho:

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. O ensino dessas habilidades de leitura e de escrita é que constitui o processo de alfabetização. Se alguém é alfabetizado, significa que é capaz de decodificar e codificar qualquer palavra em sua língua. Mas a aquisição dessa técnica não é um fim em si. O objetivo é fazer que se torne capaz de ler e escrever palavras e textos com autonomia e compreensão (PNA, 2019, p. 18-19).

A despeito do reconhecimento automático, lexical, de palavras ser um componente importante da leitura proficiente, esse não é o componente único para ser um bom leitor, e não remete, necessariamente, a um ensino repetitivo e mecânico, como a PNA parece querer associar. Ler e compreender textos não é um ato automático, demanda habilidades da ordem do pensamento e da reflexão que só se constroem em práticas sociais e dialogadas, em que os sujeitos são acionados a pensar sobre o que fazem e podem expressar suas ideias e pensamentos, fazendo uso dos textos de variados gêneros em seus usos reais. Dizer que a aprendizagem da leitura e da escrita depende, apenas, de processos automatizados de decodificação é negar uma visão de sujeito que pensa, cria, tem opiniões e produz conhecimento. A PNA defende um processo de aprendizagem da língua pautado pelo automatismo, ignorando que as crianças são sujeitos sociais, sociológicos e culturais, portanto, sujeitos integrais que aprendem na relação que desenvolvem com o mundo. Explicitar conceitos fônicos e treinar a criança para codificar e decodificar não garante a aprendizagem complexa da linguagem escrita para o exercício pleno da comunicação em todas as suas necessidades orais e escritas. É possível ensinar sobre o sistema de escrita alfabética para que a criança chegue ao conhecimento das relações entre fonemas e grafemas, de forma mais significativa, inclusive em coerência com as características da infância. Além disso, várias discussões sobre o ensino da leitura nos últimos 40 anos indicam que não se trata de ensinar o código para depois ensinar a leitura compreensiva. É necessário compreender que as práticas de alfabetização e de letramento precisam ser construídas de forma integrada, pois lidam com aspectos culturais o tempo todo (o alfabeto, as culturas impressas, as culturas digitais, os gêneros, os textos, os modos de ler e de produzir sentidos...). Reduzir toda essa complexidade a atos mecânicos é desconsiderar que “saber decifrar, saber reconhecer palavras direta ou indiretamente não fornece (infelizmente!)

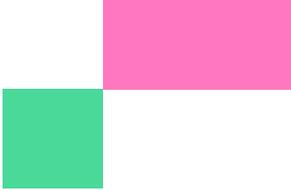
a chave de todos os textos escritos, mesmo quando é, evidentemente, uma competência necessária (CHARTIER; CLESSE; HÉBRARD, 1996, p. 114).

O ensino de leitura baseado no treino da habilidade de decodificação do código escrito, tão criticado nas duas últimas décadas do século XX, tanto nos textos acadêmicos quanto nos oficiais, é uma prática antiga específica, criada e desenvolvida em um meio também específico: a escola. Ela se distancia das práticas sociais de leitura vivenciadas por diferentes grupos, em diferentes contextos e épocas (SOUZA; LEITE; ALBUQUERQUE, 2006, p. 27).

Quando analisamos a linha do tempo que historiciza o processo de construção das duas políticas educacionais em questão, a BNCC e a PNA, é possível evidenciar que o contexto de produção da BNCC se deu num processo democrático, com a participação das instituições educacionais durante todo o percurso de elaboração do documento. Para dar maior visibilidade, sugerimos uma visita ao site do MEC, que apresenta todo o percurso⁶. Já a PNA, instituída por decreto, como já mencionamos, não considerou uma consulta aos atores da escola e alfabetizadores de forma direta, não dialogou com a larga pesquisa na área da alfabetização já mencionada com detalhamento no capítulo anterior. Além disso, no documento de publicação (Caderno da PNA), estabelece uma linha do tempo que seleciona apenas alguns dos marcos e desconsidera toda a produção anterior no enfrentamento dos problemas da alfabetização (BRASIL, 2019a, p. 14–15), marcando sua posição em se colocar como uma política que promoverá a alfabetização de forma quase “miraculosa”. Aprofundaremos a análise sobre essa linha do tempo do Caderno da PNA no Capítulo 3.

No que diz respeito ao campo da alfabetização, mais especificamente na BNCC, o processo de aprendizagem é entendido como apropriação pela criança do sistema de escrita alfabética e letramento, mencionando as práticas sociais de leitura, escrita, oralidade e, ainda, incluindo aspectos da tecnologia. Essa forma de apresentar a concepção de alfabetização possibilita o uso associado de práticas pedagógicas que, ao mesmo tempo, produzem o desenvolvimento das aprendizagens relacionadas à aquisição do sistema de escrita (processo de alfabetização) e das questões que envolvem a prática social da leitura e da escrita, ou seja, o texto oral e escrito (em diálogo com as linguagens

6. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico>. Acesso em: 4 mar. 2021.



visuais, corporais, sonoras) em usos de comunicação, nos mais variados gêneros discursivos. Sendo assim, a BNCC, embora não aprofunde ou defenda metodologias específicas, possibilita um diálogo entre as abordagens para o uso didático e pedagógico de uma multiplicidade de aprendizados sobre o processo de ensino nesse campo, conforme já mencionamos no Capítulo 1, ao apresentar uma multiplicidade de pesquisas em alfabetização. Dessa forma, os sistemas de ensino do país são considerados autônomos para desenvolver seus currículos e planos de ensino, respeitando regionalidades e necessidades específicas de cada território. Por outro lado, as habilidades da BNCC e a aposta em uma concepção sociointeracionista e discursiva, visível nas Competências Gerais do Ensino de Língua para a Educação Básica, apontam para um trabalho teórico-metodológico com a língua e com a linguagem voltado muito mais para metodologias participativas e dialógicas do que para metodologias transmissivas e técnicas.

Já na PNA, a alfabetização é vista como o ensino das habilidades cognitivas individuais de leitura e de escrita em um sistema alfabético, e tem como base as ciências cognitivas da leitura e o método fônico, ou seja, há um caráter mais restritivo do processo, desprezando a importância da língua escrita como meio de se comunicar e interpretar o mundo, ignorando a escrita como uma prática sociocultural. Os seis pilares da alfabetização definidos na PNA revelam esse foco nas habilidades cognitivas⁷.

Já na BNCC a linguagem escrita é vista de uma forma mais abrangente. O documento explicita a responsabilidade do processo educacional em garantir uma aprendizagem ampla no campo da linguagem, mas não polariza a defesa de um único meio para atingir esse objetivo.

[...] Ao componente Língua Portuguesa cabe, então, proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens. As práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir [...] (BRASIL, 2018a, p. 67-68).

7. Essa discussão aparece de forma mais aprofundada no próximo capítulo deste documento.



Isso significa dizer que a PNA adota uma única perspectiva de ensino e ignora a autonomia de estados e municípios, bem como de sistemas de ensino públicos e privados, em construir suas propostas baseadas em seus princípios e escolhas pedagógicas. É fundamental que as propostas curriculares e as políticas educacionais estabeleçam diretrizes que garantam o direito de aprender dos estudantes e que as instituições educacionais se responsabilizem pelas aprendizagens. No entanto, não cabe à política escolher de forma unilateral o caminho pedagógico que as unidades de ensino deverão adotar para garantir a aprendizagem.

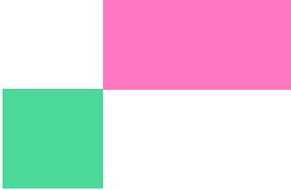
É necessário compreender que alfabetizar implica o trabalho com a linguagem de forma irrestrita, portanto, não é possível dar ênfase a um aspecto e ignorar os outros. Como é um objeto multifacetado, é preciso abordar todas as suas facetas.

[...] os conhecimentos que atualmente esclarecem tanto os processos de aprendizagem quanto os objetos de aprendizagem da língua escrita, e as relações entre aqueles e estes, evidenciam que privilegiar uma ou algumas facetas, subestimando ou ignorando outras, é um equívoco, um descaminho no ensino e na aprendizagem da língua escrita, mesmo em sua etapa inicial (SOARES, 2020, p. 68).

Por esse motivo, não é possível conseguir bons resultados em alfabetização considerando apenas habilidades cognitivas individuais. É importante conhecer a importância da consciência fonêmica e de como o sistema de representação escrita funciona, mas é igualmente necessário abordar o caráter discursivo e enunciativo da língua e sua função sociointerativa.

Além de construir seu conhecimento e domínio do sistema ortográfico, o aprendiz da língua escrita também deve construir o conhecimento e uso da escrita como discurso, isto é, como atividade real de enunciação, necessária e adequada a certas situações de interação, e concretizada em uma unidade estruturada – o texto – que obedece a regras discursivas próprias (recursos de coesão, coerência, informatividade, entre outros) (SOARES, 2005, p. 105).

Não se trata de optar por um aspecto ou outro, mas compreender o caráter amplo e complexo da alfabetização, possibilitar a multiplicidade de contribuições do campo teórico e das investigações em educação, respeitando



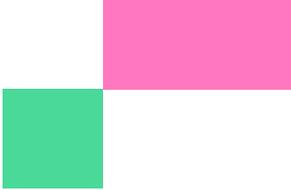
as necessidades dos contextos educacionais e dos sujeitos ao desenvolver as práticas pedagógicas, sempre atreladas aos princípios educacionais democraticamente acordados e normatizados.

A BNCC, ainda que apresente lacunas e em sua elaboração tenha enfrentado discordâncias e disputas envolvendo as diversas concepções de alfabetização e dimensões do ensino e aprendizagem no campo da linguagem, foi construída coletivamente e com consulta a pesquisadores de diversos campos da alfabetização e do letramento no Brasil. Buscou contemplar, dialogar e abarcar as diferentes facetas da alfabetização (SOARES, 2016), considerando suas múltiplas dimensões. Pode-se dizer que é resultado de um processo democrático de construção. Não podemos dizer o mesmo da PNA.



3. As implementações da Política Nacional de Alfabetização

Conforme citado anteriormente, considerando o objetivo principal deste parecer técnico, passamos a analisar neste capítulo a Política Nacional de Alfabetização (PNA) em todas as suas dimensões. Para tanto, optamos por aprofundar, inicialmente, algumas reflexões sobre o Caderno da PNA (BRASIL, 2019a), que apresenta detalhadamente essa política de estado. Em sua apresentação, fica claro, conforme dissemos anteriormente neste documento, que em sua elaboração não houve diálogo com profissionais e pesquisadores do campo da alfabetização com concepções divergentes das que se apresenta no documento. Registra-se apenas que tal política educacional foi construída por um grupo de trabalho composto por representantes das diversas secretarias e órgãos do Ministério da Educação (MEC). Cita-se também a realização de audiências das quais participaram 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 pesquisadores da área de alfabetização que trouxeram a sua contribuição – todos vinculados a uma única perspectiva, a ciência cognitiva. No final da nota de apresentação, assinada pelo secretário de Alfabetização, Carlos Francisco de Paula Nadalim, afirma-se explicitamente que a PNA está fundamentada nessa concepção e que tem nela um “referencial vigoroso de evidências sobre como as pessoas aprendem a ler e a escrever, sendo que considera-se que tal referencial indica os caminhos mais eficazes para o ensino da leitura e da escrita” (BRASIL, 2019a). Fica evidente, nessa afirmação, que tal política, ao contrário da BNCC, apoia-se numa perspectiva única e unilateral da alfabetização, assim como numa perspectiva única e reducionista de ciência, ignorando todo um referencial de pesquisas e investigações da prática escolar, a partir de uma multiplicidade de fatores e concepções.



Artur Gomes de Moraes, professor da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), sustenta essa ideia de que não houve diálogo com o que vem sendo construído tanto no plano teórico quanto no campo didático da alfabetização nas últimas décadas. De acordo com o autor, vínhamos produzindo avanços importantes, tanto no desempenho dos estudantes como nos materiais didáticos e na compreensão que passamos a ter sobre os processos envolvidos na aprendizagem inicial da escrita (VIEIRA, 2020, p. 10).

Conforme referimos anteriormente, a diversidade das pesquisas, das concepções e dos resultados sobre os mais diversos fenômenos é importante porque o campo da alfabetização é bastante heterogêneo e complexo, e as pesquisas nos últimos 40 anos são densas e plurais, portanto, colaboram para uma visão alargada dessa temática.

Maria do Rosário Mortatti, professora da Universidade Estadual Paulista (Unesp), entende que na PNA há um silenciamento em relação a essa pluralidade e complexidade de pesquisas brasileiras e afirma que poderiam ter sido feitas menções explícitas a autores de estudos científicos nacionais e estrangeiros que os autores da PNA acusam de não exitosos e aos quais contrapõem o (contra)discurso da “mudança de paradigma” decretado com a política de alfabetização que inauguram (MORTATTI, 2019, p. 27). A autora enfatiza que:

A redução às ciências cognitivas como única e autoritariamente consensuada fundamentação teórica válida para a alfabetização [...] visa à destruição simbólica de extenso corpo de conhecimento sobre alfabetização (e sua complexa multifacetação) construído por pesquisadores brasileiros, especialmente na segunda metade do século XX, em diversas áreas e campos de pesquisa, e cujas contribuições são reconhecidas, por exemplo, pelas agências de fomento que os financiam e por qualificados periódicos nacionais e internacionais em que se publicam resultados dessas pesquisas (MORTATTI, 2019, p. 45).

Após a apresentação, o Caderno da PNA segue com três capítulos: “1. Contextualização” (p. 10–17); “2. Alfabetização, literacia e numeracia” (p. 18–37); “3. Política Nacional de Alfabetização” (p. 38–45), seguidos de “Referências” (p. 46–49) e do Decreto n. 9.765/2019). O Capítulo 1, “Contextualização”, traz os seguintes subitens: 1.1 Cenário atual; 1.2 Linha do tempo: marcos históricos; 1.3 Um breve histórico dos relatórios sobre alfabetização no Brasil e no mundo.

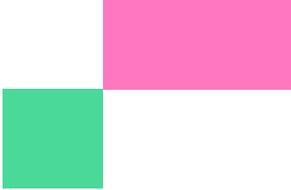


Na “Linha do Tempo” (p. 15) vale destacar a inclusão de dois documentos não normativos: o relatório Alfabetização Infantil: os novos caminhos, da Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados, elaborado em 2003 a pedido da Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados e reeditado em 2007, e Aprendizagem Infantil: uma abordagem da neurociência, economia e psicologia cognitiva, publicado pela Academia Brasileira de Ciências de 2011.

Mortatti (2019) chama a atenção para o fato de a inclusão desses relatórios criar propositalmente um “vácuo histórico”, uma vez que não são marcos normativos nem institucionais da alfabetização no Brasil. Sua inclusão parece ter se dado, justamente, por serem relatórios que defendem explicitamente o método fônico. Esses documentos, de acordo com a autora, não foram adotados em políticas públicas brasileiras, nem contaram com ampla discussão de representantes de segmentos da sociedade, como educadores e pesquisadores, por esse motivo não faria sentido constarem de uma linha do tempo.

A autora citada, referência importante nos estudos e pesquisas com temática da alfabetização (MORTATTI, 2000), realizou extensa pesquisa documental e bibliográfica sobre a história da alfabetização no Brasil enfocando a “questão dos métodos”, com ênfase no período compreendido entre o fim do século XIX e o fim do século XX, e nos mostra que, nesse movimento histórico, sempre houve disputas relacionadas com o que, em cada momento, Mortatti (2000, p. 3) “se considerava ser o ‘novo’ e ‘revolucionário’ método de alfabetização, que deve(ria) substituir ou ‘erradicar’/‘eliminar’ o(s) método(s) ‘antigo(s)’ e tradicional(is)’, acusados de serem os responsáveis/culpados pelo recorrente diagnóstico do fracasso da escola em ensinar crianças a ler e escrever, com a eficiência e a eficácia demandadas pelas urgências políticas e sociais de cada momento histórico”.

Embora por alguns períodos tenham permanecido temporariamente aquietados os debates sobre diferentes ou divergentes posições teóricas pelo consenso imposto por normatizações, as discussões sobre o assunto, no Brasil, foram se desdobrando e se tornando mais acaloradas, e por vezes belicosas, entre representantes de grupos políticos e acadêmicos, com interesses conflitantes ou antagônicos entre si, especialmente quando explicitadas as relações entre alfabetização e democracia defendidas por cada grupo, mesmo que o objetivo comum explicitado por todos eles fosse/seja buscar soluções para resolver os problemas do fracasso da escola pública brasileira em alfabetizar as crianças, de forma eficiente e eficaz (MORTATTI, 2019, p. 38).



O Caderno da PNA não menciona explicitamente o método fônico nem explicita que deve ser adotado. Isso aparece de forma camuflada, disfarçada, e é preciso um olhar especializado para que se faça essa leitura. O documento é capcioso, pois toda a argumentação apresentada procura iludir o leitor, ora fazendo crer que se aproxima de conceitos presentes em documentos mandatários – como a BNCC, por exemplo –, ora apoiando suas escolhas reducionistas em leituras enviesadas e sem interpretação pedagógica das pesquisas da ciência cognitiva da leitura.

Um exemplo em que a tentativa de aproximação fica clara é quando, no Caderno da PNA (BRASIL, 2019a, p. 30), afirma-se que uma das habilidades essenciais no processo de aprendizagem da leitura e da escrita é a **consciência fonológica**. Tal afirmação tenta aproximar-se do que é proposto na BNCC (BRASIL, 2018a, p. 35, grifo nosso): “dito de outro modo, conhecer a ‘mecânica’ ou o funcionamento da escrita alfabética para ler e escrever significa, principalmente, perceber as relações bastante complexas que se estabelecem entre os sons da fala (fonemas) e as letras da escrita (grafemas), o que envolve **consciência fonológica** da linguagem: perceber seus sons, como se separam e se juntam em novas palavras etc.”. Mais à frente, inclusive, o Caderno da PNA (BRASIL, 2019a, p. 33) afirma que **“não se deve confundir a instrução fônica sistemática com um método de ensino”**, procurando livrar-se da pecha de impor o método fônico. No entanto, nas implementações da PNA que fazem parte do Programa Tempo de Aprender, tais como o Curso de Formação Continuada em Práticas de Alfabetização e na modificação proposta para PNLD 2022 (para que este se alinhe à PNA), fica claro que se trata, sim, de imposição à adoção do **método fônico** de marcha sintética.

Outra questão é que **consciência fonológica** e **consciência fonêmica** não são a mesma coisa. A concepção proposta na PNA, fundamentada em alguns autores e perspectivas da ciência cognitiva, defende que a consciência fonêmica seja o ponto de partida do processo de alfabetização (conforme o método fônico), quando para a BNCC este deve ser o ponto de culminância, ou seja, deve ser trabalhado no final do processo de alfabetização, para o desenvolvimento das habilidades ortográficas. Ainda neste capítulo aprofundaremos esses conceitos e esclareceremos qual o impacto – e as diferenças – para a prática pedagógica quando esta apoia-se numa perspectiva ou na outra.

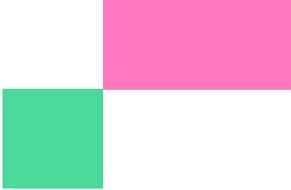


As divergências de perspectiva em relação aos documentos mandatórios são inúmeras e serão tratadas, uma a uma, mais adiante. Dentre elas, a adoção do termo literacia em vez de letramento é a que chama mais atenção (BRASIL, 2019a, p. 21).

Em entrevista para o Portal do Cenpec, a professora emérita da UFMG Magda Soares afirma que, embora os debates e divergências sempre tenham existido, em nenhuma política pública no Brasil foi implementado um sistema único de alfabetização e que, ao longo de décadas, as escolas públicas escolheram com autonomia as metodologias norteadoras de suas ações, sempre a partir dos princípios, tematizações e normatizações. É necessário esclarecer que a documentação que fundamenta a educação nacional por meio da LDB e das Diretrizes Curriculares Nacionais apresenta concepções, direitos de aprendizagem e objetivos que balizam a escolha de metodologias e de procedimentos metodológicos.

Ainda em relação aos relatórios citados no Caderno da PNA, é importante ressaltar que são apresentados para corroborar a ideia de que “a maioria dos países que melhoraram a alfabetização nas últimas décadas fundamentaram suas políticas públicas nas evidências mais atuais das ciências cognitivas, em especial da ciência cognitiva da leitura” (BRASIL, 2019a, p. 16). O documento se vale também de diversas estratégias de persuasão para convencer o leitor de sua seriedade “científica”, que vão desde a citação de relatórios estrangeiros até ressaltar a qualidade técnica dos pesquisadores que os produziram, usando termos como “eminentes cientistas, especialistas e pesquisadores” (BRASIL, 2019a, p. 16) para justificar a quebra com a produção científica brasileira.

Sobre o relatório *National Reading Panel* – que apresenta cinco pilares para uma alfabetização de qualidade: a consciência fonêmica, a instrução fônica sistemática, a fluência de leitura, o vocabulário e a compreensão de textos (BRASIL, 2019a, p. 16) – por exemplo, registram que a sua conclusão aponta que “as políticas e as práticas de alfabetização no país – incluindo a formação de professores alfabetizadores – não acompanharam o progresso científico e metodológico que, nas últimas décadas do século XX, ocorreu no campo do ensino e da aprendizagem da leitura e da escrita”, **“desqualificando, desse modo, documentos de passado recente e ainda em curso, visando ao apagamento de sua memória.** Frequentemente recortam desses referenciais teóricos e oficiais estrangeiros o que convém para argumentar em favor dos procedimentos que prescrevem” (MORTATTI, 2019, p. 25, grifos nossos).



Liane Araújo, professora da Universidade Federal da Bahia (UFBA), em entrevista dada ao Portal do Cenpec em 2019, também afirma que a PNA não dialoga com os diferentes campos de concepções de alfabetização no Brasil, nem com a Associação Brasileira de Alfabetização (Abalf), que congrega pesquisadores de diferentes perspectivas e valida, na grande maioria dos casos, documentos, experiências e pesquisadores estrangeiros. Um destaque fundamental da pesquisadora diz respeito à necessidade de produzir as análises sobre os desafios da alfabetização, considerando que se referem a um campo com muitos fatores influenciadores e que vêm sendo largamente estudados e pesquisados ao longo de muitos anos. Exemplifica dizendo que:

O desenvolvimento da consciência fonológica é um aspecto importante da alfabetização. Embora seja enfatizado pela ciência cognitiva, base da abordagem fônica atual e, portanto, da PNA, não é exclusividade dessa abordagem. Não podemos cair nessa retórica da “novidade”, pois não é bem assim. Autores de outras concepções vêm argumentando e propondo, há tempos, a exploração da base fonológica da notação da língua, em situações reflexivas, significativas, lúdicas e letradas (ARAÚJO, 2019).

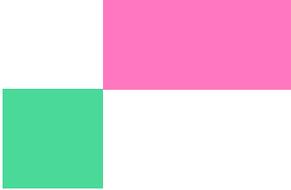
Araújo, na mesma entrevista, lembra que o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic), por exemplo, traz a consciência fonológica e o ensino sistemático das propriedades do sistema alfabético de escrita como importantes aspectos a desenvolver. Afirma também que “nem a PNA, como política, nem a abordagem fônica, como concepção de alfabetização, são ‘donas’ da dimensão fonológica da língua escrita ou do princípio alfabético, como por vezes fazem parecer”.

O Capítulo 2 do Caderno da PNA define os conceitos de **alfabetização** como o ensino das habilidades de leitura e de escrita em um sistema alfabético, e o ensino das habilidades de leitura e de escrita como **processo de alfabetização** (BRASIL, 2019a, p. 18). Define, ainda, **literacia** como ensino e a aprendizagem das habilidades de leitura e de escrita, independentemente do sistema de escrita utilizado. Explica-se que pode ser compreendido em vários níveis: do mais básico **literacia emergente** – que começa antes do processo de alfabetização formal, do domínio da escrita, incluindo a **literacia familiar** – até o mais avançado, “no qual já se é capaz de ler e escrever, fazer uso produtivo, eficiente e frequente dessas capacidades, empregando-as na aquisição, na transmissão e, por vezes, na produção do conhecimento” (BRASIL, 2019a, p. 21).



A PNA, nessas definições, contrapõe-se ao paradigma pedagógico que pautou nas últimas décadas a produção acadêmica da área de Educação e também os programas de âmbito federativo para a formação docente (Pró-Letramento e Pnaic), vigentes até recentemente, apontando a importância fundamental do letramento como perspectiva social da linguagem em seus usos reais. Magda Soares (2016), no livro *Alfabetização: a questão dos métodos*, trata desse paradigma e explicita que a alfabetização é um processo no qual a apropriação do sistema alfabético é indissociável do letramento. Outras perspectivas defendem, por outro lado, que alfabetizar é se apropriar da língua escrita, sendo essa mais que o sistema alfabético. Ainda que haja diferentes perspectivas sobre o que é alfabetizar, é importante que se diga, estas não reduzem a apropriação da escrita à apropriação do sistema alfabético. Na PNA, mesmo os pilares mais amplos, de compreensão, fluência e até a literacia, são comprometidos com esse domínio do “código”. Alfabetizar não implica apenas ensinar a decodificar e codificar, como explicitado no Caderno da PNA (BRASIL, 2019a, p. 18-19).

Porém, numa leitura superficial da PNA, somos levados a achar que o documento usa os termos literacia e letramento como sinônimos. São necessários atenção e aprofundamento teórico. Sobre a introdução do termo literacia apresentada, Clécio Bunzen, professor da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), afirma que “não é novidade, no campo das Ciências Humanas, que as palavras e os conceitos não sejam neutros”. Segundo o autor, “as diferentes formas de traduzir a palavra ‘literacy’ em inglês, empregada em estudos de áreas específicas (Psicolinguística ou Antropologia, por exemplo), fizeram com que a entrada do conceito fosse permeada por sobreposições, conflitos, disputas epistemológicas e políticas” (BUNZEN, 2020, s/p). O autor alerta, ainda, que é importante destacar que “os conceitos assumem diferentes significados ao longo do tempo e mudam conforme as apreciações valorativas dos sujeitos que os utilizam nos diferentes textos e discursos (BUNZEN, 2020, s/p)”. Ou seja, afirma que “precisamos ter muita cautela para falar sobre tais conceitos e seus usos em políticas públicas, avaliações externas, programas curriculares e documentos oficiais” (BUNZEN, 2019, p. 1). É fundamental uma contextualização histórica para que não se incorra em equívocos, ou seja, a depender do objetivo, é possível fazer uso de um conceito com um significado diferente, desconsiderando como foi cunhado. As divergências entre os conceitos de “literacia” e de “letramento” são essenciais para compreender



a proposta de leitura da PNA e não a confundir com práticas reflexivas de formação do sujeito leitor, que consideram a criança na sua relação com o mundo e o texto em suas dimensões sociais e discursivas. A PNA não trata das práticas e eventos de letramento, pois os focos são o treino e uma concepção não cultural da escrita. Dessa forma, faz uso do termo “literacia” para confundir os professores alfabetizadores, importando uma possível tradução do português europeu da palavra literacy, mas com um sentido bastante restrito e distante do que se consolidou no Brasil com a emergência do conceito de “letramento” e sua compreensão sempre marcada por aspectos sociais, culturais e discursivos. Neste nosso documento, esse aspecto é tratado várias vezes, principalmente na análise das ações do PNLD e do Conta pra mim.

Ainda no segundo capítulo do Caderno da PNA, no subitem 2.3, “Como as crianças aprendem a ler e escrever” (BRASIL, 2019a, p. 26), são citadas pesquisas que ocorrem fora do campo da educação para justificar a perspectiva adotada, por exemplo, estudos desenvolvidos no âmbito da neurociência mostrando quais áreas do cérebro são acionadas num ato de leitura ou de escrita, relacionando-as a várias outras pesquisas de base para pensar o funcionamento cerebral e o desenvolvimento biológico.

De acordo com Isabel Cristina Alves da Silva Frade, pesquisadora do Ceale (Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais – FAE/UFMG), os resultados dessas pesquisas são “muito incipientes sobre como as pessoas produzem sentidos a respeito do que leem ou escrevem; o que as leva a escrever; quais conhecimentos e repertórios culturais mobilizam nesses atos. Assim, se essas pesquisas são válidas para fazer avançar as neurociências e validam interpretações sobre os resultados de exames sofisticados e próprios da área, traz poucas repercussões pedagógicas” (FRADE, 2019, p. 18).

Os resultados desse tipo de pesquisa podem, talvez, contribuir para pensar alguns aspectos do ensino da língua escrita, mas não para, por si só, fundamentar a ação educativa. Toda pesquisa fora da área específica da educação precisa de interpretação pedagógica, da consideração de que lidamos com aspectos do conhecimento, da didática, do ensino e da aprendizagem, concomitantemente, em todas as práticas educacionais. A alfabetização é um campo que conta com contribuições de diversas outras áreas do conhecimento, como a psicologia, a linguística, a sociologia, a filosofia,

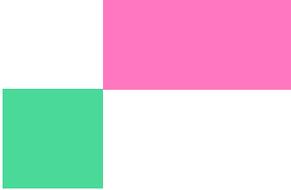


entre outras. É importante reconhecer que as ciências cognitivas podem contribuir para uma visão mais ampliada dos processos de desenvolvimento humano, mas é necessário fazer um desdobramento para o campo do ensino e da aprendizagem sem reduzir o olhar apenas para dados específicos de uma única área. Todas as pesquisas desses campos trazem evidências que podem contribuir se consideradas de forma multidisciplinar.

A PNA relega ao status de “crença” inúmeros estudos e pesquisas do campo educacional que não são da área da ciência cognitiva e isso, além de um erro conceitual absurdo, é uma posição preconceituosa e que desvaloriza todo o campo da pesquisa educacional no país, com universidades e pesquisadores de renome, reconhecidos nacional e internacionalmente por seus feitos e descobertas. O que não se pode é entender que são válidas somente as evidências de determinado tipo de pesquisa e de ciência, de determinada área de conhecimento, relegando todos os outros ao estatuto de “crença”. Destaca-se a importância de reafirmar que os resultados de pesquisas realizadas em ambientes controlados, de laboratório, fora dos contextos sociais reais, não podem balizar, sozinhas, as práticas de ensino. É fundamental considerar a pluralidade de posições porque vivemos numa sociedade plural e, ao se falar de Brasil, estamos definindo ações para um país de dimensões continentais e uma diversidade que precisa ser considerada.

Novamente reforçamos que a aprendizagem da leitura e da escrita é um processo amplo, multifacetado e que precisa de múltiplos olhares para superar os resultados ruins na qualidade da alfabetização desenvolvida no Brasil. Não há milagre para resolver esse problema tão grave, não tem saída miraculosa, é preciso unir forças e considerar o caminho já percorrido, exercício negado pela PNA.

Voltando ao documento da PNA, ainda no Capítulo 2, em 2.4 “Como ensinar as crianças a ler e a escrever de modo eficaz” (BRASIL, 2019a, p. 30), apresentam-se os seis pilares que fundamentam a política e suas implementações: (1) consciência fonêmica, (2) instrução fônica, (3) vocabulário, (4) fluência de leitura oral, (5) compreensão de textos e (6) produção escrita. É necessário destacar que **ler e escrever com autonomia** é concebido na PNA como “conhecer o código alfabético e as correspondências grafofonêmicas a ponto de conseguir ler e escrever apropriadamente, sem a intervenção, antes necessária, de um mediador”. “É ser capaz de ler e de escrever corretamente qualquer palavra da sua língua, até mesmo uma palavra nunca antes lida ou ouvida, ou uma



pseudopalavra, que atenda às regras do código ortográfico” (BRASIL, 2019a, p. 19), quer dizer, considera apenas a faceta linguística, ou seja, a aprendizagem dos princípios de funcionamento do sistema de escrita alfabético-ortográfico, assim mesmo restrito à leitura e escrita de palavras, não considerando porções mais amplas de enunciado e o texto como um todo. Analisaremos, a seguir, cada um desses pilares, esboçando um paralelo com a BNCC.

1. Consciência fonêmica

A PNA (BRASIL, 2019a, p. 30) toma a consciência fonêmica como consciência dos segmentos fonêmicos que formam as palavras orais e a instrução fônica como o ensino das relações entre as letras e seus “sons”. Para Antonio Gomes Batista (2019), é muito importante desenvolver a consciência fonêmica. Isso não significa, no entanto, que essa consciência possa ser adquirida por meio do trabalho com fonemas isolados, como proposto na PNA. Araújo (2019) explica que, tanto para Soares (2016) quanto para Moraes (2020), “a segmentação fonêmica das palavras – isolando os fonemas oralmente de forma artificial – implica confrontar as crianças, desde a Educação Infantil, com unidades fonológicas altamente abstratas, os fonemas, que são impronunciáveis sem apoio de vogais e não têm realidade concreta (os fones são a materialização dos fonemas e o que o sistema nota são os fonemas, não os fones)”.

É bem verdade que a **BNCC** apresenta falhas na abordagem da consciência fonológica, mas, de qualquer forma, **não se preconiza, de forma alguma, que se inicie o processo de alfabetização por meio da consciência fonêmica.**

A PNA, no entanto, refere-se vagamente às sílabas e rimas; a consciência fonológica é reduzida à consciência fonêmica – que constitui um dos pilares da alfabetização definidos nesta política. O foco é, assim, no objeto de conhecimento, ou seja, na estrutura do sistema de escrita alfabético, no seu ensino, e não no processo de aprendizagem.

Quando a alfabetização começa pelo ponto certo de partida, leva em conta os conceitos que as crianças já trazem sobre a língua escrita. A partir deles os alfabetizadores as orientam para que descubram, gradativamente, que a escrita é a representação da fala, algo que a humanidade levou milhares de anos para descobrir, e que a fala é segmentável. As crianças também descobrem, ao longo dessa metodologia de trabalho, que a escrita é a representação dos menores segmentos da fala: as sílabas. Depois, finalmente, chegam os fonemas, e aí se

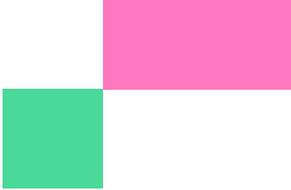
atinge o ponto de chegada: a aprendizagem sistemática e explícita das relações fonema–letras. Perceba que esse caminho de ensinamento respeita e acompanha o desenvolvimento cognitivo e linguístico da criança (SOARES, 2019, s/p).

Conforme esclarecemos anteriormente, há uma diferença entre as perspectivas presentes na BNCC e na PNA. Para a primeira, uma das facetas da aprendizagem inicial da língua escrita é a apropriação dos princípios que regem o sistema alfabético de escrita e, para que essa aprendizagem ocorra, entende-se que é preciso desenvolver inicialmente a **consciência fonológica** e, no final do processo, e ao lado da apropriação do funcionamento da escrita alfabética, a consciência fonêmica, pois esta se desenvolve na presença da escrita, refletindo sobre seu funcionamento, e não previamente. Já a PNA considera a consciência fonêmica como ponto de partida e condição para que a criança se alfabetize, propõe o trabalho com fonemas isolados e desconsidera outras facetas que não a linguística no ensino da língua escrita. Veremos, a seguir, como a metodologia adotada na prática educativa depende muito de qual perspectiva é focalizada.

2. Instrução fônica

A PNA (BRASIL, 2019a, p. 33) defende que “a instrução fônica sistemática leva a criança a aprender as relações entre as letras (grafemas) e os menores sons da fala (fonemas) e se mostra eficaz quando é explícito e sistemático (com plano de ensino que contemple um conjunto selecionado de relações fonema–grafema, organizadas em sequência lógica”. Está de acordo, portanto, com uma perspectiva centrada no objeto de conhecimento e no ensino, e não na perspectiva da aprendizagem. Soares (2016) mostra a necessidade de firmarmos o lugar do ensino explícito, de compreendermos a fundo o que se vai ensinar, sem, no entanto, perder de vista a perspectiva da aprendizagem.

É preciso ressaltar que nenhuma perspectiva de alfabetização atual ou programa de políticas anteriores no campo da alfabetização ignora que é preciso compreender o funcionamento alfabético, ou seja, as relações entre fonemas e grafemas, para aprender a ler e escrever. A questão é como se chega a esses conhecimentos. Em outros pontos de vista, a consciência da unidade fonema e sua relação com os grafemas, respeitando a ortografia semitransparente da língua portuguesa, são culminâncias de um longo processo de apropriação e compreensão do que a escrita representa e como



ela representa a língua falada, e seguindo a lógica da aprendizagem, não a lógica interna à estrutura do objeto do conhecimento

O problema é que a PNA não discute que há diferentes maneiras de propor um ensino explícito e sistemático (LEAL, 2019, p. 82).

Há outros caminhos para que se chegue, de modo explícito e sistemático, à consciência fonêmica, ao princípio alfabético e à ortografia, que não por um método sintético, mecânico. Esses conhecimentos implicam operações metalinguísticas – e não treinamento, memorização de modelos, reprodução. Em contexto de escrita de palavras e de textos, e da mediação docente, inclusive quanto à dimensão sonora da língua, as crianças refletem sobre unidades menores e generalizam o princípio alfabético por meio de algumas correspondências fonema-grafema. Apoiadas por estratégias como a análise de sílabas, de palavras com sílabas e fonemas iniciais iguais, de pares mínimos, vão abstraindo a unidade fonema – que é abstrata e não tem realidade sonora no fluxo da fala. Assim, compreendem o funcionamento alfabético, estabelecem relações fonema-grafema e se alfabetizam a partir de procedimentos muito diversos dos previstos na PNA e suas implementações

Morais (2019a), em entrevista para o Portal do Cenpec, chama a atenção para dois problemas que a “instrução fonêmica sistemática” apresenta. **Reduz a consciência fonológica às habilidades de consciência fonêmica**, sendo que as crianças não conseguem pensar sobre fonemas isolados sem antes serem capazes de pensar no tamanho das palavras, sem terem observado que certas palavras começam com sílabas parecidas ou que rimam. E, além disso, induz a práticas em que os alunos recebem informações prontas sobre o valor sonoro das letras, o que obriga os aprendizes a pronunciar fonemas soltos e a repeti-los mecanicamente, assim como a escrever e ler letras soltas ou “palavras tresloucadas”, que não existem no mundo real.

O trabalho pedagógico, para Frade (2019), não pode prescindir do sentido. Para a pesquisadora, **não se chega ao sentido apresentando às crianças unidades linguísticas como fonemas, sílabas que não tenham vindo de palavras plenas de sentido ou que não tenham vindo de histórias, de textos informativos, entre outros gêneros.** Hoje, ainda segundo a autora, em entrevista para o Portal do Cenpec, “seria quase impensável isolar a aprendizagem das propriedades sonoras e sua relação com a escrita do uso

dos textos. Isso porque, ao mesmo tempo que compreende a linguagem como forma de interação, o aprendiz também pode ou deve ser levado – não na mesma hora, mas paralelamente – a analisar a relação entre partes gráficas e sonoras das palavras ou a relacionar as partes sonoras à sua representação gráfica, reconstruindo o princípio da notação alfabética e as normas ortográficas”.

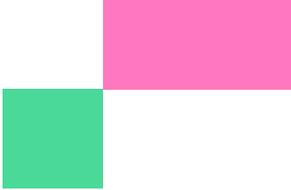
Não se trata de escolher, ou de saber, o que vem primeiro, se o ovo ou a galinha, mas de trabalhar de forma articulada o sentido e a decifração, as dimensões formais do sistema de escrita e os usos dos textos (FRADE, 2019).

No Caderno da PNA (BRASIL, 2019a, p. 33), é dito que “a instrução fônica deve ser organizada em sequência lógica e com controle do tamanho dos textos”. Decorre-se dessa prescrição, de acordo com Leal (2019, p. 82), que, **na prática, seriam oferecidos aos estudantes textos criados artificialmente, de modo a controlar as sílabas a serem apresentadas. A autora chama a atenção para o fato de que textos artificiais, também chamados de cartilhescos, já foram alvo de análises, estudos e de diversas críticas que os associam ao analfabetismo funcional.** A autora defende que se pode, perfeitamente, **realizar um bom trabalho** de sistematização explícita das correspondências grafofônicas **utilizando-se textos que circulam socialmente e garantir, ao mesmo tempo, que não se incorra no erro de deixar tantas pessoas sem o direito a aprender a ler e escrever neste país.**

O desafio, segundo Maria José Nóbrega, em entrevista à revista Nova Escola, é organizar uma rotina em que o professor **contemple tanto a necessidade de inserir a criança na cultura escrita quanto a de permitir a ela condições para refletir sobre o funcionamento do sistema de escrita.** O campo da alfabetização vem há tempos buscando **conciliar essas diferentes facetas** (SOARES, 2016) no ensino, seja no campo teórico, seja no campo das políticas públicas, mas esse histórico foi desconsiderado pela PNA.

3. Vocabulário

A ampliação de vocabulário é um aspecto fundamental da apropriação da linguagem oral e escrita, e é garantida por uma vivência rica em práticas orais e letradas desde cedo, com o contato com textos reais e diversificados. A importância do vocabulário não é uma preocupação exclusiva da PNA. Embora



refira-se ao fato de que um vocabulário pobre constitua um obstáculo para a compreensão de textos e seja indicado como aspecto fundamental a essa compreensão (BRASIL, 2019a, p. 34), o foco da política é a preparação para uma compreensão leitora futura, após o domínio da escrita alfabética. Para as crianças pequenas, que ainda estão em fase de alfabetização inicial, o vocabulário, além de preparatório, é enfatizado, mais especificamente, em um viés cognitivo, por favorecer a compreensão no nível dos enunciados, já que saber o significado das palavras contribui para o reconhecimento automático, lexical das palavras, que vai, por sua vez, incidir na fluência de leitura. Embora esse aspecto seja importante, a ampliação do vocabulário é, assim, relacionada na PNA mais fortemente a um aspecto instrumental da leitura, e não ao conhecimento semântico mais amplo, visando à ampliação da compreensão leitora, das práticas letradas, que depende de muito mais do que de vocabulário.

A PNA afirma que “um amplo vocabulário, aliado à capacidade de reconhecer automaticamente palavras é a base para uma boa compreensão de texto” (BRASIL, 2019a, p. 34). Para Leal (2019, p. 83), é importante focar a ampliação do vocabulário das crianças, no entanto, **um amplo vocabulário e a capacidade de reconhecer automaticamente palavras não garante a compreensão de textos**. Há, segundo a autora, muitos outros fatores que promovem as capacidades de compreensão de textos, que não são contemplados nessas orientações da PNA. **A construção de sentidos exige outros aspectos que são pouco ressaltados nessa política.**

4. Fluência em leitura oral

A fluência em leitura é definida na PNA (BRASIL, 2019a, p. 33) como “habilidade de ler um texto com velocidade, precisão e prosódia”, e é associada ao incentivo à prática da leitura de textos em voz alta e à modelagem da leitura fluente.

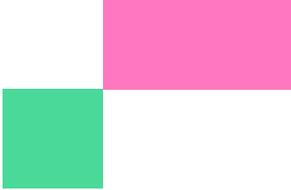
Para Leal (2019, p. 82), não há dúvida de que é importante trabalhar a fluência de leitura. No entanto, afirma que **isso não decorre somente do domínio de correspondências grafofônicas**, mas, sim, de um conjunto de habilidades que precisam ser objeto de ensino e não aparecem de modo sistemático no método fônico.

A fluência, na PNA, relaciona-se apenas à **automatização do processo de reconhecimento de palavras**. Ao estabelecer que “a fluência libera a memória



do leitor, diminuindo a carga cognitiva dos processos de decodificação para que ele possa concentrar-se na compreensão do que lê” (BRASIL, 2019a, p. 33), separa a leitura fluente da compreensão do texto. Para Araújo (2021), **reduzir a fluência à capacidade de ler com precisão, velocidade e prosódia, deixa de fora o processamento da compreensão do discurso, o papel da fluência em relação à construção de sentidos**, centrando-se exclusivamente na compreensão de palavras e enunciados.

A fluência em leitura, no âmbito da ciência cognitiva da leitura, associa-se à capacidade de reconhecimento automático de palavras, ou seja, do desenvolvimento da rota lexical de leitura. Essa rota, no entanto, é constituída pela leitura por meio da rota fonológica, ou seja, pela automatização da decodificação, não se confundindo com a leitura global, visual, logográfica de logomarcas e a leitura por memorização, como no caso de palavras estáveis como nomes próprios – tipos de “leitura” que as crianças fazem quando ainda não decodificam. Na BNCC, a fluência de leitura é associada a essa leitura logográfica, “incidental”, como podemos ler em “desenvolver a capacidade de reconhecimento global de palavras (que chamamos de leitura ‘incidental’, como é o caso da leitura de logomarcas em rótulos), que será depois responsável pela fluência na leitura” (BRASIL, 2018a, p. 91). Ou seja, nos dois documentos a fluência é vista por uma perspectiva reducionista, cada uma em um extremo da questão. O reconhecimento lexical parece, de fato, influenciar a fluência de leitura de enunciados, mas, certamente, a fluência de leitura de textos implica outros aspectos que se relacionam ao processamento de textos que não são meros amontoados de palavras, e à familiaridade com o gênero, por exemplo – aspectos que a BNCC valoriza. A PNA não atribui, para a fluência, um papel importante aos processos *top-down* (descendentes) da leitura, apenas os *bottom-up* (ascendentes). Assim, a fluência, na PNA, relaciona-se apenas à automatização do processo de reconhecimento de palavras (processos ascendentes), constituído pelo domínio da leitura pela via fonológica (decodificação). Os processos descendentes, que envolvem a compreensão e interpretação dos textos, os processos inferenciais, o conhecimento prévio do leitor sobre o assunto e o gênero não são aspectos considerados para a fluência, e são reputados como aspectos estratégicos que não dependem de ensino explícito (BRASIL, 2019b, p. 28). Há muitos questionamentos a respeito de se o reconhecimento logográfico contribui, como indica a BNCC, ou não, ou até se atrapalha, em termos de fluência de leitura. É um ponto polêmico entre especialistas.



Liane Araújo chama a atenção para o fato de que a PNA foca apenas a fluência de leitura oral. “E a leitura silenciosa? Essa escolha teria relação com o fato de que só a leitura oralizada é passível de ser testada em âmbito da pesquisa e avaliações em larga escala?”, pergunta. De fato, é a leitura oral que as pesquisas apontam como fator relacionado ao reconhecimento automático. Mas o ensino não é pesquisa – no ensino, os objetivos de aprendizagem implicam a fluência de leitura, oral ou silenciosa. Os seis componentes essenciais para a alfabetização – seis pilares da PNA – são definidos com base em pesquisas das ciências cognitivas. Mas os resultados dessas pesquisas são diretamente aplicáveis no ensino? Eis uma questão importante a considerar.

5. Compreensão de textos

A PNA (BRASIL, 2019a, p. 34) diferencia leitura e compreensão de textos, atribuindo à leitura apenas a capacidade de decodificar, reconhecer automaticamente as palavras e desenvolver a fluência. O objetivo da leitura é a compreensão, mas na PNA aparece uma certa confusão dos conceitos, é importante ter clareza de que lemos para compreender, mas ler não é compreender. Defendem que a capacidade de decodificação é determinante para a aquisição de fluência em leitura e para a ampliação do vocabulário, fatores que se relacionam diretamente com a compreensão, mas deixam de lado aspectos fundamentais da compreensão que extrapolam a decodificação, ao extinguir a polissemia do termo “leitura”.

Ao afirmar a decodificação como determinante para a compreensão de textos, excluem-se todos os encaminhamentos que contribuem para a compreensão leitora desde a Educação Infantil. De acordo com Araújo (2021), na PNA a compreensão leitora a partir da escuta de textos escritos é considerada compreensão oral, e, assim, os eventos de letramento antes da alfabetização, tal como a escuta de textos e histórias lidos em voz alta pelo professor, por exemplo – como modo de aprender sobre o discurso escrito, sobre a linguagem que se usa para escrever os gêneros –, não são considerados relevantes para a constituição da compreensão leitora, de tal forma que tudo fica reduzido a um momento posterior ao domínio da decodificação.

Na BNCC a concepção de leitura é mais ampla, envolvendo a escuta da leitura de textos, as estratégias de leitura, as capacidades de inferir.

Os conhecimentos sobre os gêneros, sobre os textos, sobre a língua, sobre a norma-padrão, sobre as diferentes linguagens (semioses) devem ser mobilizados em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens, que, por sua vez, devem estar a serviço da ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/campos de atividades humanas (BRASIL, 2018a, p. 67).

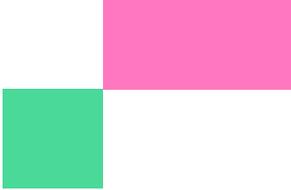
Outra divergência que precisa ser enfatizada é que, na **BNCC**, há uma **preocupação com crianças que vivem em realidades sociais que não favorecem o desenvolvimento de capacidades leitoras**, por isso defende-se que a escola tem o compromisso de desenvolvê-las desde a Educação Infantil. Já na PNA, o trabalho proposto para a Educação Infantil centra-se na literacia e na instrução fônica, sob o argumento de que há processos de compreensão que não necessitam de ensino explícito – o que pode até ser o caso quando se trata de crianças com ricas experiências culturais e, em especial, com a cultura escrita, fora da escola – o que não é, em grande medida, a nossa realidade.

6. Produção de escrita

A PNA (BRASIL, 2019a, p. 34) define que a produção escrita “diz respeito tanto à habilidade de escrever palavras, quanto à de produzir textos. Para crianças mais novas, escrever ajuda a reforçar a consciência fonêmica e a instrução fônica. Para crianças mais velhas, a escrita ajuda a entender as diversas tipologias e gêneros textuais”. Ou seja, a PNA **fala de produção de textos apenas após o domínio da escrita alfabética**, privando as crianças de aprenderem sobre elementos importantes da composição da textualidade, em diferentes gêneros.

Para Leal (2019, p. 83), tal afirmação fere toda a discussão feita pelos autores que tratam dos gêneros discursivos. Além disso, de acordo com a autora, embora muitos estudos evidenciem a importância de que se tenha acesso à variedade textual desde o início da escolarização, não fica claro o que a PNA propõe em relação ao que deve ser ensinado no eixo de produção de textos.

Para Araújo (2021), enfatizar apenas que a escrita reforça a consciência fonêmica e a instrução fônica é desconsiderar completamente os aspectos textuais (textualidade) e discursivos/pragmáticos da produção de textos. A autora faz uma comparação com a BNCC, que incorpora, progressivamente, estratégias de escrita de diferentes gêneros textuais desde a Educação Infantil, não sendo



adiado após o domínio da codificação e decodificação da escrita. Ressalta-se o **retrocesso e o perigo de relegar a abordagem da compreensão e a produção de textos para após a alfabetização inicial**, “como se estar alfabetizado fosse garantia de poder ler e escrever textos bem construídos, textualmente informativos, bem estruturados, coerentes e coesos, de lançar mão de conhecimentos estratégicos e discursivos para ler e escrever em diferentes gêneros, com diversos objetivos, em diversas situações comunicativas”.

Já a **BNCC** assume uma perspectiva enunciativo-discursiva com centralidade do texto como unidade de trabalho, de forma a sempre relacionar os textos aos gêneros discursivos e a seus contextos de produção, enfatizando o desenvolvimento de habilidades **ao uso significativo da linguagem, inclusive em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses**.

Na sequência, discutiremos com detalhes duas das ações relacionadas à Política Nacional de Alfabetização: o Tempo de Aprender e o Conta pra Mim.

a. Tempo de Aprender

O Tempo de Aprender constitui um programa elaborado como ação da Política Nacional de Alfabetização (PNA) e foi construído, de forma articulada, com a intenção de assegurar os princípios defendidos na política instituída por decreto.

Suas ações são justificadas pelo suposto fracasso do processo de alfabetização das escolas brasileiras, essencialmente as públicas, e ignora fatores históricos que promoveram a universalização do ensino nos últimos 40 anos, garantindo acesso ao Ensino Fundamental para todos os brasileiros em idade escolar, bem como ampliando em muito os índices de alfabetizados.

Os argumentos do programa partem de dados quantitativos, ignorando todo o processo histórico, social e econômico da população brasileira, determinantes de uma situação social de exclusão e desigualdades que não pode ser desconsiderada na análise dos resultados de avaliações institucionais que quantificam as aprendizagens.

De acordo com o site do Ministério da Educação⁸, é “um programa de alfabetização abrangente, cujo propósito é enfrentar as principais causas das

8. Disponível em: <http://alfabetizacao.mec.gov.br/tempo-de-aprender>. Acesso em: 3 mar. 2021.



deficiências da alfabetização no país”. No entanto, não apresenta argumentos sólidos para referenciar o que consideram como deficiências: o déficit na formação pedagógica e gerencial de docentes e gestores; a falta de materiais e de recursos estruturados para alunos e professores; as deficiências no acompanhamento da evolução dos alunos; o baixo incentivo ao desempenho de professores alfabetizadores e de gestores educacionais. É necessário destacar que cada um desses aspectos já foi considerado em políticas anteriores e, apesar das dificuldades e da necessidade de continuarem sendo enfrentados e contemplados em todas as políticas educacionais, alguns deles haviam atingido avanços importantes.

O público-alvo, segundo o programa, são a pré-escola e os anos iniciais do Ensino Fundamental das redes públicas estaduais, municipais e distrital. Seu foco está na formação e valorização dos professores e as ações propostas pelo programa são as seguintes:

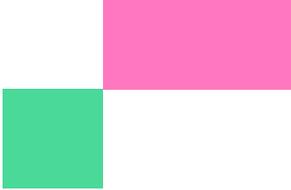
1. Formação prática para professores alfabetizadores

Trata-se do oferecimento de cursos de formação de professores alfabetizadores. O primeiro, já no ar, chama-se **Formação Continuada em Práticas de Alfabetização**. Outros dois cursos, segundo o MEC, estão sendo elaborados: o **Alfabetização Baseada na Ciência (ABC)**, desenvolvido em articulação com a Universidade do Porto e com o Instituto Politécnico do Porto e, ainda, um outro curso voltado ao **desenvolvimento da escrita** que, originalmente, havia sido concebido para o treinamento de redação. Sobre os dois últimos, portanto, ainda pouco se sabe.

De acordo com o site do MEC⁹, os cursos oferecem “o que há de mais eficaz em matéria de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita”. Seu objetivo é “proporcionar aos docentes a aquisição de conhecimentos, habilidades e estratégias que os auxiliem a lidar com os desafios postos pelo ciclo de alfabetização”.

A ideia de que os alfabetizadores estão desatualizados em relação aos últimos e mais “modernos” estudos sobre leitura e escrita aparece novamente aqui, desqualificando os programas de formação de professores anteriores à Política Nacional de Alfabetização.

9. Disponível em: <http://alfabetizacao.mec.gov.br/tempo-de-aprender>



O curso **Formação Continuada em Práticas de Alfabetização** está totalmente alinhado à **PNA e seus seis pilares** – e desalinhado à BNCC. Dentre os conteúdos tratados aparecem: “atualizar os professores alfabetizadores sobre evidências científicas a respeito do ensino da leitura e escrita; identificar as necessidades de formação dos professores alfabetizadores; promover o uso de **métodos de ensino de leitura e escrita** eficazes e baseados nas evidências científicas; capacitar os professores alfabetizadores para o desenvolvimento de planos de ensino baseados nas mais recentes evidências científicas no ensino da leitura e escrita; **disponibilizar aos professores um conjunto de recursos úteis** para o ensino inicial da leitura e da escrita”.

Fazendo o curso, fica claro que se trata de prescrição, passo a passo, do que (e como) ensinar, o que rompe com os princípios de programas de formação de professores vigentes desde o final dos anos 1990. Nas últimas décadas, ao contrário do que aparece na ementa, os programas de formação já não eram chamados de capacitação, como está registrado no site, pois pretendiam instigar a reflexão sobre a prática e iluminá-la por meio da fundamentação teórica. Chamá-los de capacitação é um retrocesso, pois indica uma perspectiva que vai na contramão das propostas formuladas nesse campo nos últimos 30 anos, conforme expusemos no Capítulo 2 deste documento.

No caderno da PNA não se usa o termo **método fônico**, ele fica “disfarçado”, chamado de consciência fonêmica e instrução fônica, conforme indicamos no início deste capítulo, mas na ementa do curso **Formação Continuada em Práticas de Alfabetização**, que é uma das implementações da PNA, já se fala em métodos de ensino, deixando mais evidente do que se trata. Na ementa está dito também que o curso pretende “identificar as necessidades de formação dos professores alfabetizadores”, no entanto, não está explicado como, por meio de um curso autoinstrucional, ou seja, sem tutor e sem interlocução, seja possível identificar o que os professores já sabem e o que seria importante aprenderem a respeito do ensino inicial da leitura e da escrita.

Os vídeos que integram o curso evidenciam a proposta de um trabalho de desenvolvimento da consciência fonêmica sem a presença da escrita, por meio de repetição de sons isolados e síntese de fonemas em palavras, algo que a própria ciência cognitiva da leitura questiona. Tratar o som de “fonemas” como unidade preexistente à escrita, como se fossem sons da linguagem falada (algo antinatural, já que a língua é coarticulada, ou seja, os fonemas consonantais

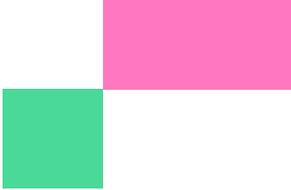


soam junto com os vocálicos, não isoladamente), é uma opção da PNA, mas não da própria ciência cognitiva como um todo.

Os procedimentos evidenciados no curso, perceptíveis nesses vídeos – que retratam uma suposta turma tendo aula com um suposto professor, que funciona como um modelo de como se deve trabalhar em sala de aula – privilegiam o treinamento de instrução fônica e procedimentos/prescrições que revelam a perspectiva de treinamento, reprodução de modelos, repetição, e não reflexão, generalização, cognição. A visão que impera ao longo do curso é prescritorista, com um passo a passo bem rígido no tratamento de cada conteúdo e visão do professor como mero aplicador dessas prescrições, sem reflexão sobre o campo conceitual, sem espaço para autoria docente. Fica clara a ideia de que se acredita que a aprendizagem se dá pela percepção e repetição mecânica. Não há cognição, é só treino; o que se vê nos vídeos é a implementação do **método fônico tradicional, sintético**, não operações metacognitivas, como prega, inclusive, a ciência cognitiva da leitura. A consciência fonêmica fica reduzida a “aprendendo a ouvir”, como se a unidade fonema fosse uma segmentação natural da linguagem, como se fosse percepção e não cognição e metacognição.

Segundo Leal (2019, p. 83), ao que tudo indica, a questão da autonomia docente está sendo ferida, pois o programa Tempo de Aprender propõe a formação para o uso de um material específico, além de não abranger toda a complexidade de saberes necessários para ensinar. A autora considera que essa proposta de formação inadequada, já que “propõe uma única abordagem teórica, pode levar ao financiamento e compra de materiais que sejam produzidos por um conjunto específico de empresas que atuam dentro dessa abordagem, tanto para crianças, quanto para os jovens e adultos” (LEAL, 2019, p. 84). A autora levanta, ainda, outra consideração, a de que apenas a perspectiva única da ciência cognitiva seja levada em conta também nos currículos de formação de professores e na elaboração de materiais didáticos, o que pode representar, de acordo com a autora, “um perigo para toda produção científica brasileira sobre alfabetização e para o reconhecimento das ações docentes” (LEAL, 2019, p. 84).

A Rede LEQT – Leitura e Escrita de Qualidade para Todos, uma das redes temáticas do Grupo de Institutos, Fundações e Empresas (Gife) e que reúne representantes de investidores e organizações sociais, setor público, academia, produção editorial, bibliotecários, autores e leitores, publicou em 3 de março



de 2020 uma nota técnica¹⁰ na qual expressa a sua preocupação com o fato de que o desenho do programa Tempo de Aprender direciona recursos financeiros à promoção de uma “concepção de linguagem e de ensino de língua já há muito superada – ao menos desde os Parâmetros Curriculares Nacionais, de 1998 – que prioriza a aprendizagem do sistema alfabético de escrita e de sua decodificação, com treino de leitura de palavras isoladas, como finalidade última da alfabetização, dissociando-a dos usos e práticas em contextos sociais da leitura e da escrita”. A essa preocupação acrescentamos outra, que é o fato de recursos financeiros aportados nos municípios estarem atrelados à adesão ao programa, o que significa que somente aqueles municípios que aderirem à perspectiva teórica única proposta – a ciência cognitiva – terão acesso a aportes financeiros do MEC para a formação de professores.

A nota técnica da Rede LEQT manifesta, ainda, o receio de que a dissonância entre o programa e a BNCC ponha a perder todo o esforço empreendido nos últimos anos por estados e municípios do país para produzir seus currículos para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental e formar seus professores para a implementação.

2. Formação prática para gestores educacionais da alfabetização

De acordo com o site, trata-se de curso de capacitação de cunho prático, cujo objetivo é “auxiliar gestores educacionais a dar o suporte necessário às suas escolas e redes”.

Vale destacar que oferecer cursos a distância autoinstrucionais como sendo a panaceia para que os alfabetizadores ou gestores se atualizem e enfrentem os graves e complexos problemas relacionados à alfabetização revela a concepção que embasa a proposta de formação do programa. Entende-se que formar educadores é igual a ministrar conteúdos, indo na contramão de princípios que ancoraram os programas de formação de docentes nas últimas décadas, tais como a construção do conhecimento como processo contínuo, a troca de experiências, a reflexão sobre a prática e a discussão sobre perspectivas diversas no campo da alfabetização.

10. Disponível em: <https://www.cenpec.org.br/noticias/rede-leqt-publica-nota-tecnica-sobre-tempo-de-aprender>



De acordo com Imbernón (2002, p. 69), a formação docente não envolve apenas “[...] atualização científica, pedagógica e cultural do professor, e sim, sobretudo, a descoberta da teoria para organizá-la, fundamentá-la, revisá-la e combatê-la, se preciso”. Nessa perspectiva, nos cadernos de formação do Pnaic, por exemplo, a formação é tratada de modo processual, considerando o professor alfabetizador como protagonista de sua formação, “[...] provocando-o com diferentes desafios e questionamentos, valorizando o conhecimento e o saber que ele já traz” (BRASIL, 2012, p. 18). Uma formação assim concebida não pode ser concretizada em curto prazo. É necessário que os conhecimentos sejam fundamentados e reelaborados pelo professor para impactar a prática pedagógica. Somente num modelo tecnicista, como o proposto na PNA, em que se considera o professor como mero executor do que foi defendido por teóricos e especialistas, se espera que um curso possa, imediatamente, provocar mudanças na prática docente (VIEDES et al., 2019).

3. Intercâmbio de professores alfabetizadores

Trata-se da seleção de professores alfabetizadores, dentre aqueles das redes públicas e dos participantes do Programa Tempo de Aprender, para fazerem parte do Programa de Desenvolvimento Profissional de Professores Alfabetizadores em Portugal, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), por meio de edital específico. O professor contemplado com a participação no Programa assumirá a contrapartida de liderar a multiplicação do conteúdo da formação em sua região de atuação para os demais professores da rede. O intercâmbio ainda não está em vigor.

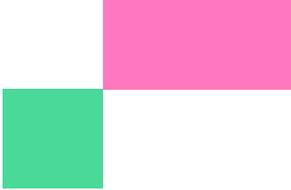
4. Apoio pedagógico para a alfabetização

4.1 Sistema on-line de recursos para alfabetização (Sora)¹¹

Sugere planos de aula e dispõe de recursos pedagógicos. Acesso oferecido às redes que aderirem ao programa.

Entendemos como uma questão importante de ser considerada o fato de que o apoio pedagógico aos professores alfabetizadores, num sistema on-line, só possa ser acessado por aqueles municípios que aderirem ao programa, quando,

11. Disponível em: <https://avamec.mec.gov.br/#/instituicao/sealf/curso/listar>



na realidade, todos os municípios têm o direito de receber o apoio do Ministério da Educação.

A Portaria n. 280, de 19 de fevereiro de 2020¹², que institui o Programa Tempo de Aprender, que dispõe sobre a alfabetização escolar no âmbito do governo federal, em seu Capítulo III – Da adesão – Art. 8º, deixa bem clara essa questão: “A adesão ao Programa por parte do ente federativo é condição necessária para que as escolas com turmas de pré-escola e de 1º ano e 2º anos do ensino fundamental de sua rede educacional sejam elegíveis às ações elencadas no art. 2º desta Portaria, além de outras que poderão ser lançadas pelo MEC ao longo da execução do Programa”.

4.2 GraphoGame

De acordo com site do MEC, o GraphoGame¹³ é um aplicativo de jogo educacional, instalado em ambiente virtual, para a aprendizagem de habilidades fonológicas voltado para crianças de 4 a 9 anos. O projeto foi realizado em parceria com o Instituto de Cérebro (InsCer) e a Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Desenvolvido pela empresa finlandesa Grapho Learn, o aplicativo oferece recursos que intencionam desenvolver habilidades relacionadas à compreensão dos sons da linguagem e ajuda a aprender a ler. O software está presente em mais de 30 países de todo o mundo, tendo já sido adaptado para mais de 25 línguas.

O referido aplicativo pode ser usado nos diferentes sistemas operacionais: as versões iOS, Android e Windows do GraphoGame estão disponíveis pela Apple App Store, Google Play Store e Microsoft Store, respectivamente. É necessária conexão à internet somente para baixar e instalar o jogo. Depois de instalada, essa versão funciona *off-line* e não precisará de conexão à internet.

Foi concebido como uma ferramenta para apoiar a alfabetização e como um meio eficiente de observar as bases do processo de aprendizado da leitura. É considerado por seus desenvolvedores um bom recurso para promover treinamento lúdico que desperta na criança a assimilação de conexões entre segmentos da linguagem escrita e seus correspondentes sons da linguagem

12. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-280-de-19-de-fevereiro-de-2020-244584539>

13. Disponível em: <http://alfabetizacao.mec.gov.br/grapho-game> Acesso em 15 de março de 2021.



oral. Os estímulos utilizados são os auditivos e visuais. No jogo, ao ouvir um fonema, é solicitado que o jogador informe a letra correspondente ao som. Dentre as várias possibilidades oferecidas, a criança deve informar a alternativa correta. A abordagem adotada é a fônica. Vale a pena, antes de qualquer coisa, lembrar que há estudos nacionais e internacionais sobre o uso do GraphoGame com crianças com dificuldades no processamento fonológico, mas muito pouco sobre seu uso como jogo individual e no contexto escolar.

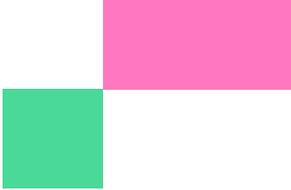
Vamos analisar e problematizar o GraphoGame em três aspectos: a abordagem linguística; as operações cognitivas envolvidas; sua natureza de jogo.

- **Quanto à abordagem linguística**

Não temos condições de analisar passo a passo todas as etapas do GraphoGame neste documento, mas apresentaremos alguns pontos que consideramos altamente questionáveis. No início do jogo, apresentam-se os “fonemas” isolados associando-os às letras, o que constitui um problema, uma vez que o contexto da palavra é fundamental para a materialização do fonema, especialmente em ortografias não transparentes. Isso vale para as vogais e também para muitas consoantes.

Ao apresentar as vogais, confunde-se som e letra, pois dá a entender que certos sons, como /ã/ e /é/, por exemplo, se materializam em grafias com acentos, o que não procede se olharmos esses sons nas palavras. Um bom exemplo com as consoantes seria o som da letra R, uma vez que depende exatamente do contexto. Em RATO, por exemplo, é um som, em URUBU é outro, ou é outro, ainda, em TRUTA. Em PORTA, trazendo um outro exemplo, depende da variedade linguística, uma vez que varia de região para região no país. A escrita nota a ortografia, não a fonologia. A fonologia é uma base, mas não dá conta da escrita. Apenas as consoantes P, B, T, D, F e V apresentam relações biunívocas na nossa ortografia; os demais grafemas estabelecem relações múltiplas: um fonema pode ser representado por mais de um grafema (/x/ = X e CH) e um grafema pode representar diversos fonemas (X = /x/, /s/, /z/, /ks/ etc.).

Apresentar os sons das letras isoladas, ignorar essa realidade da nossa ortografia, desconsiderar a variação linguística e dar uma ênfase exacerbada na instrução fônica muito antes da apropriação do princípio alfabético traz esses problemas, afirma Araújo (2021). A autora questiona que as crianças



pequenas sejam confrontadas com essa complexidade na alfabetização inicial. Na continuidade do GraphoGame, inclusive, são apresentados também os sons de dígrafos como SS, NH, LH, CH, forçando as crianças pequenas a se confrontarem com relações complexas, que não têm como compreender. Lembremos que o aplicativo é para crianças de 4 a 9 anos. Trata-se, assim, de um treinamento para o futuro, sem que a linguagem escrita esteja, efetivamente, presente, e sem mobilizar a curiosidade das crianças sobre esse instrumento cultural. Treinar os sons desses dígrafos sem o contexto das palavras não faz sentido algum para crianças que ainda não estão deparando com a ortografia das palavras, que não estão, efetivamente, em contato com palavras escritas em que se fazem presentes.

Araújo (2021)¹⁴ argumenta que, sem a capacidade de compreender a complexidade das relações fonema-grafema bem no início do processo de alfabetização, as crianças apenas repetem sons e associam a letras sem pensar, sem fazer reflexões sobre a escrita, sem ainda nem se perguntar sobre o que é a notação escrita, como funciona e para que a escrita, mais amplamente, serve. O que nos leva ao segundo ponto, que também contribui para problematizar, no terceiro ponto, a natureza de jogo desse aplicativo.

• Quanto às operações cognitivas envolvidas

Como as fases do GraphoGame revelam um treinamento de instrução fônica, durante as fases do jogo a criança não é convocada a refletir e aprender como a escrita alfabética, efetivamente, funciona. Há apenas treino e preparação para poderem ler no futuro, a partir de situações de reprodução do modelo dado, repetição e memorização. Treina a associação entre letras e sons, e depois sua síntese em sílabas e palavras, sem que crianças com diferentes níveis de domínio possam avançar nas fases. Araújo (2021) destaca que, nos procedimentos do jogo, passa-se exaustivamente pela associação de fonemas eleitos para uma representação gráfica, quando pesquisadores da própria ciência cognitiva ressaltam que não é necessário fazê-lo, pois as crianças compreendem a estrutura fonêmica da escrita antes de serem confrontadas com todas as associações possíveis. Isso porque elas generalizam o funcionamento dessas relações entre língua falada e grafia, a partir do

14. Disponível em: <http://oficinasdealfabetizacao.blogspot.com/>

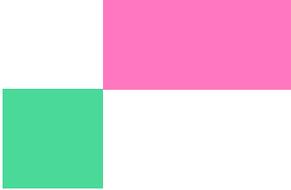


entendimento da lógica dos fonemas, quando, então, compreendem o princípio alfabético que estrutura o sistema de escrita. Também nas fases de síntese de fonemas em sílabas e palavras, nota-se que o jogo trabalha com reprodução de modelos dados, sem solicitar a generalização nas associações entre fonemas consonantais e vocálicos. Ou seja, o próprio referencial que validam valoriza que as crianças generalizem, que pensem, envolvendo operações cognitivas complexas, reflexão, e não treinamento, memorização e repetição. O aplicativo fundamenta-se, assim, não exatamente na ciência cognitiva, mas na perspectiva do estímulo-resposta, envolvendo procedimentos baseados em perspectivas associacionistas, mecanicistas, positivistas, como no método fônico tradicional. O léxico usado (Manual do professor e usuário) e certas orientações remontam a essa perspectiva: demonstração, repetição, sistema de recompensa e orientações como “Para obter um resultado melhor, a sequência pode ser jogada repetidamente, quantas vezes quiser”.

Araújo (2021) destaca que o GraphoGame escolhe o caminho do treinamento e não da reflexão, ao custo de, por um lado, distorcer a estrutura fonológica e ortográfica do português, de criar uma confusão entre som, fonema e letra, de artificializar a língua e, por outro lado, ao custo do desinteresse tanto dos que não veem sentido naquilo quanto dos que logo compreendem o princípio por generalização, revelando que o treinamento fica completamente na frente do jogo. E aí deixa de ser jogo. O que nos leva ao terceiro ponto.

• Quanto à sua natureza de jogo

Como o que o GraphoGame traz é um treinamento de instrução fônica, embora seja chamado de jogo, na verdade constitui mais um aplicativo gamificado de treinamento fônico. Isso dito porque, muitas vezes, jogos tendem a ser instrumentalizados de tal modo em benefício do pragmatismo pedagógico, que comprometem a função lúdica, resultando – pela ênfase na função didática imediatista – na perda da sua condição de jogo, conforme ressalta Araújo (2018). Podemos, assim, indagar sobre o que resta mesmo de jogo, de lúdico, se o “jogar” vira um mero exercício sucessivo que envolve acertos e erros enfadonhos? Onde está o caráter de prática sociocultural, que caracteriza os jogos, se em verdade a roupagem de jogo esconde apenas um treinamento sem sentido, que também trata a própria linguagem de forma reducionista, sem seu caráter de prática sociocultural e de instrumento cultural? Mesmo



considerando apenas o sistema de escrita, a abordagem é reducionista e equivocada, como foi abordado no primeiro e segundo pontos problematizados quanto ao aplicativo. Onde fica, enfim, a aprendizagem significativa?

Araújo (2021) destaca que mesmo o *phonics* – considerado como a abordagem sistemática das relações entre fonemas e grafemas – pode ser ensinado com uma variedade de estratégias e abordagens, não apenas com o método fônico sintético – escolha do GraphoGame e da PNA em geral. Ensinar os sons isolados das letras e a sua síntese em palavras é só um dos caminhos – o mais abstrato, descontextualizado, artificial e sem significado. Há outras abordagens, como a de aprender os sons em grupos de letras, constituindo rimas, sílabas e encontros consonantais no contexto das palavras. Essas relações podem ser abordadas de forma mais mecânica, prévia, como pré-requisito, ou de forma contextualizada, em jogos de palavras na literatura, em situações de jogo, de fruição da oralidade poética, brincando com trava-línguas e outros textos da cultura lúdica, que vão aos poucos aproximando as crianças de unidades cada vez menores de análise da língua. A escolha da PNA, entretanto, notabiliza-se por optar pelo caminho mais árduo, que, como ressalta Araújo (2021), desvaloriza a criança como sujeito social, cultural e pensante; artificializa a língua, reduzindo a linguagem escrita a uma técnica; e chama de jogo um treino que transforma – segundo a autora – as crianças em “robózinhas” visuais e sonoras, repetindo modelos e apertando telas sem pensar, tudo isso embrulhado em cenários de aparente jogabilidade.

Além das questões linguísticas e de estruturação da proposta do GraphoGame, conforme apresentamos resumidamente, consideramos importante mencionar que a aprendizagem da língua e do sistema de escrita não pode ser algo que aconteça de forma isolada de seus usos e sentidos, pois corre-se o risco de artificializar o processo de ensino e aprendizagem, além de minimizar muito as possibilidades de reflexão e aprendizagem contextualizada na vida e na cultura.

No manual do professor e do usuário do GraphoGame, encontramos o seguinte enunciado:

De fato, a disponibilização de tecnologia voltada à aquisição de importantes habilidades de leitura para crianças de todo o Brasil representa, de forma significativa, o encontro da gestão da política pública de alfabetização na esfera federal com a utilização prática das evidências científicas na melhoria da qualidade da educação (MANUAL DO GRAPHOGAME, s.d.).



Desenvolver habilidades de leitura é uma intencionalidade complexa que não pode ser garantida com a memorização e associação de sons a letras, de forma isolada e descontextualizada. Mais uma vez, é necessário abordar que a consciência fonológica é um aprendizado importante do processo de alfabetização, mas precisa ser conquistada a partir de reflexões sobre a língua, e não da exaustiva repetição de atividades mecânicas. Embora o GraphoGame seja apresentado como uma ação complementar da política de alfabetização, é importante reforçar que está apoiado na memorização e não no desenvolvimento da consciência fonológica.

5. Apoio financeiro para assistentes de alfabetização e custeio para escolas

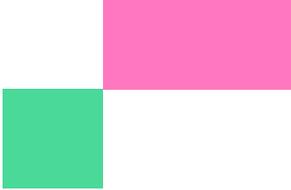
Dispõe de recursos financeiros para apoiar a atuação de assistentes de alfabetização e custear despesas com materiais didáticos. Público-alvo: escolas em situação de vulnerabilidade.

Novamente aqui apontamos a mesma questão: ainda que o foco esteja nos municípios de maior vulnerabilidade, somente os aderentes ao Programa Tempo de Aprender contarão com apoio financeiro do MEC, tanto para contratação de assistentes de alfabetização quanto para impressão de material didático, quando deveriam ser uma prioridade do Ministério.

6. Reformulação do PNLD para Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental

O PNLD, conforme recordamos anteriormente, enfrentou, a partir de 1994, uma luta histórica em prol do estabelecimento de critérios pedagógicos, teóricos e metodológicos para avaliação de materiais didáticos, alterando de forma significativa a qualidade dos livros didáticos brasileiros. No entanto, na esteira do decreto que estabeleceu a PNA, em abril de 2019, propuseram-se “adequações” para o PNLD 2022 (Educação Infantil) com o objetivo de alinhá-lo às normativas que regem esse programa, o que inclui as diretrizes estabelecidas pela PNA. O edital abarca três objetos: 1) Obras didáticas destinadas aos estudantes, professores e gestores da Educação Infantil; 2) Obras literárias destinadas aos estudantes e professores da Educação Infantil; e 3) Obras pedagógicas de preparação para alfabetização baseada em evidências.

Após a sua publicação, diversas entidades e organizações manifestaram-se contra o edital, algumas chegando mesmo a pedir a sua impugnação, alegando



que diverge de documentos mandatórios e de normativas. De acordo com ofício da Abalf e Anped para o Tribunal de Contas da União e Ministério Público Federal¹⁵, o objeto 1 do referido edital fere os pressupostos, os princípios e as concepções expressos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394, de 12/1996); nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (Resolução CNE/CEB 05/2009) e na Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil (Resolução CNE/CP 02/2017). Fere, segundo o ofício, porque a proposição de livros didáticos para as creches e pré-escolas desconsidera as especificidades da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica que se diferencia do Ensino Fundamental.

De acordo com Baptista e Fochi¹⁶, professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais – FAE/UFMG, em live na qual debateu sobre o assunto, o principal material didático a ser adotado no segmento da Educação Infantil, para que esteja em sintonia com a BNCC, não deveria ser o livro didático, e, sim, o livro literário, brinquedos e material de arte, pois estes, sim, vão ao encontro da concepção de infância e de criança expressa no Art. 4º da DCNEI que a define como: “sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura” (Resolução CEB/CNE 5/2009).

A PNA e o edital que a institui, ao contrário, consideram a Educação Infantil como um período preparatório para a alfabetização e para o Ensino Fundamental, desse modo, impõe que a criança deixe de ser o centro do planejamento curricular e propõe os conteúdos escolares como sendo o eixo determinante¹⁷. Já a BNCC, conforme expresso nas Diretrizes Nacionais para

15. A Abalf e a Anped – e mais de cem entidades e grupos – enviaram ofício ao Tribunal de Contas da União e ao Ministério Público Federal solicitando impugnação do Edital de Convocação n. 2/2020 CGPLI – PNLD 2022 – Educação Infantil, publicado em 21 de maio de 2020, por contrariedade à legislação e ao interesse público, desconsideração das necessidades expressas pelos entes federados responsáveis pela oferta da Educação Infantil, além do iminente risco ao patrimônio público pela malversação dos recursos. O ofício pode ser consultado em https://anped.org.br/sites/default/files/images/mpf_vf_-_16-06_1.pdf. Acesso em: 5 mar. 2021.

16. Alfabetização na Educação Infantil? O que o PNLD 2022 tem a ver com isso? Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=DFjzKfp5B3k> (05/05/2020) – Paulo Fochi e Mônica Baptista. Acesso em: 11 mar. 2021.

17. O ofício Abalf e Anped pode ser consultado em: https://anped.org.br/sites/default/files/images/mpf_vf_-_16-06_1.pdf. Acesso em: 5 mar. 2021.



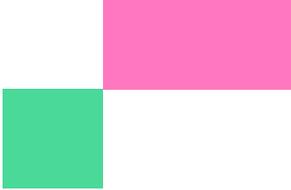
a Educação Infantil (BRASIL, 2009), defende que os eixos norteadores sejam as interações e as brincadeiras (Resolução CEB/CNE 5/2009, Art. 9º), o que significa que as propostas de leitura e escrita para esses sujeitos – que têm entre 4 e 5 anos – precisam levar em conta a cultura da infância, entender a brincadeira como expressão dessa cultura e saber que as crianças aprendem interagindo com o outro. O que passa longe da repetição de modelos, memorização e de exercícios mecânicos, como sugere a PNA.

Um exemplo claro dessa oposição pode ser observado no edital – na seção em que se estabelecem critérios de coerência e adequação da abordagem teórico- metodológica (PNA, 2019, p. 32) –, em que se aponta que os livros didáticos devem “referenciar-se na BNCC e abordar os cinco campos de experiência, bem como seus respectivos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento”, mas, logo adiante, prescreve que “os conteúdos devem garantir uma transição eficiente para o ensino fundamental, almejando a integração e continuidade dos processos de aprendizagem das crianças e desenvolvendo **as habilidades precursoras para alfabetização**” (o grifo indica a contradição). Em seu ofício, a Abalf lembra que o termo “**preparatório**” não ocorre em nenhum documento de cunho mandatário para a Educação Infantil, sendo, portanto, incompatível com as concepções curriculares inscritas na normativa nacional da área. É bom que se diga que a Educação Infantil discute há décadas a importância de abordar a linguagem escrita como um objeto cultural que também diz respeito às crianças pequenas, e não como uma abordagem preparatória para o futuro.

O objeto 2 do edital (p. 45) traz os seguintes critérios para avaliação das obras literárias: “qualidade das imagens e ilustrações; especificações sobre texto e ilustrações por página; processos e habilidades gerais enfatizados; processos e habilidades específicos enfatizados”. Ainda nessa questão, especifica-se o seu uso – equivocadamente, diga-se – diferenciando os livros destinados ao “manuseio das crianças” de livros para que o “professor leia para crianças pequenas”. Seguem dois exemplos da aplicação desses critérios e do que é prescrito:

- **Pré-Escola - Para manuseio de crianças**

Qualidade das imagens e ilustrações: Ilustrações vivas, atrativas e adequadas, ficcionais ou não, claras, precisas, não dando margem à ambiguidade na



identificação de personagens, objetos e cenários retratados, com cores fortes e contrastantes, altamente correlacionadas ao texto.

Especificações sobre texto: Livro contendo: de duas a cinco linhas de texto por página, contendo uma ou duas frases; frases com muitos substantivos e adjetivos, escritas em ritmo e métrica atraentes e interessantes; e vocabulário, em grande parte, familiar às crianças, com inclusão gradativa de novas palavras (p. 45).

• **Pré-Escola - Para que o professor leia para crianças pequenas**

Qualidade das imagens e ilustrações: Livro contendo: predominância de ilustrações; e textos curtos, com duas ou mais frases, com histórias simples e envolventes, como fábulas, parlendas, rimas, quadrinhas, trava-línguas adaptados de textos consagrados e outros (p. 45).

O ofício da Abalf¹⁸ chama a atenção para os erros conceituais e técnicos que se dão no campo das artes visuais e que comprometem o edital. “Ilustrações são produções artísticas, não estão a serviço de representações lineares e descritivas, de limites de cores; portanto, não podem ser classificadas como sendo ‘realistas e concretas’, como propõe o Edital.” Arte é fruição e, portanto, não pode ser predeterminada e enquadrada em critérios predefinidos.

Seu diálogo com o texto verbal não é linear, muitos são os nexos a serem produzidos pelos caminhos que suscitam. Reduzi-las a uma concepção única e estreita é diminuir sua potência estética, simbólica, cultural e educacional.

Na página 46, o edital dispõe da adequação de categoria, de especificação de uso, de tema e de gênero literário. Chama a atenção os temas propostos, pois há, em sua classificação, um erro conceitual. Misturam gênero literário com temas próprios de livros não ficcionais, cuja finalidade, essa sim, é a de ampliar conhecimentos dos leitores sobre determinada área ou temática.

“Fábulas e lendas locais, nacionais e universais” e “parlendas e músicas locais, nacionais e universais” são gêneros discursivos da esfera literária, e não temas. Por sua vez, “animais da fauna local, nacional e mundial”, “corpo humano e suas características”, “mundo natural, meio ambiente, plantas, Biologia e Ciências” são assuntos relacionados a conhecimentos científicos, próprios para serem

18. O ofício Abalf e Anped pode ser consultado em: https://anped.org.br/sites/default/files/images/mpf_vf_-_16-06_1.pdf. Acesso em: 5 mar. 2021.



abordados de forma criativa em livros informativos direcionados ao público infantil¹⁹. Livros literários não visam abordar conteúdos, ainda que possam mobilizar conhecimentos de áreas diversas, dentro do seu modo simbólico próprio e da linguagem estética que lhe é inerente.

O Núcleo de Estudo e Pesquisa em Educação da Infância (Nepe), vinculado ao Instituto de Educação da Universidade Federal do Rio Grande (Furg), em ofício dirigido à Presidência do FNDE, também se posiciona em relação ao edital²⁰, destacando que “o livro de literatura é um dos direitos das crianças para que tenham o universo de leitura e de escrita ampliado, contemplando a diversidade e a qualidade dos livros”. No entanto, o que se propõe no edital, segundo o ofício, representa um grande retrocesso, a indicação de alguns livros específicos em detrimento de outros, direciona o mercado editorial a produzir um tipo de livro que será adquirido pelo maior comprador do mercado editorial no Brasil. Com o Ministério da Educação repetindo esses temas indicados, mesmo que haja a indicação de “outros temas no edital”, corre-se o risco de “didatizar” a literatura, inibindo a possibilidade do processo de criação tão rico no universo da criança.

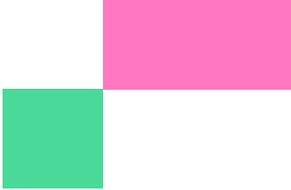
O objeto 3 traz os critérios para avaliação de obras pedagógicas. De acordo com o ofício da Abalf, ele fere os pressupostos, os princípios e as concepções expressos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (Resolução CNE/CEB 05/2009), na Base Nacional Comum Curricular (Resolução CNE/CP 02/2017) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394 de 12/1996)²¹. Destacam que a categoria “evidências científicas”, expressa no edital, privilegia estudos com determinado viés teórico-metodológico – o das ciências cognitivas. O princípio do pluralismo de ideias e de concepções, postulado pela LDB e pela Constituição Federal, é ignorado ao se privilegiar um único segmento e uma única abordagem teórico-metodológica de alfabetização.

Dessa determinação contida explicitamente na Política Nacional de Alfabetização, à qual o edital exige vinculação, ainda segundo a Abalf, resultará

19. Idem. Acesso em: 5 mar. 2021.

20. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1L3hAkRFQW3zPkpIS4TywmXyeLDvHHxcp/view>. Acesso em: 11 mar. 2021.

21. O ofício Abalf e Anped pode ser consultado em: https://anped.org.br/sites/default/files/images/mpf_vf_-_16-06_1.pdf. Acesso em: 5 mar. 2021.



que somente os grupos de autores e/ou de editores de materiais didáticos filiados a essa perspectiva teórico-metodológica sejam contemplados pela seleção ou fará com que todos os demais se adequem a essa perspectiva para que possam concorrer ao edital. Fica evidenciado no edital a oferta de manual de instrução para que o professor desenvolva conteúdos que preparem as crianças da pré-escola para o Ensino Fundamental, mais detidamente aqueles conteúdos relacionados à alfabetização e aos conhecimentos lógico-matemáticos. Este objeto compromete, pois, a finalidade precípua da Educação Infantil de desenvolvimento integral das crianças de zero a 5 anos de idade em seus aspectos físico, afetivo, intelectual, linguístico e social, complementando a ação da família e da comunidade (Lei n. 9.394/1996, art. 29).

7. Aprimoramento das avaliações da alfabetização

7.1 Estudo nacional de fluência

Diagnóstico formativo de fluência em leitura. Oferece indicador de desempenho e verificação da aprendizagem da leitura, no âmbito da concepção reducionista de fluência de leitura, já discutida e alinhada com os mecanismos internacionais de avaliação, sem a consideração da realidade brasileira, pois vale lembrar que o MEC propõe aderir ao PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*). De acordo com o secretário de Alfabetização, Carlos Nadalim, a adesão do Brasil ao PIRLS fortalece o desenvolvimento de políticas baseadas em evidências para melhorar a educação. A inclusão do Brasil entre os países que aplicam a avaliação segue as diretrizes da Política Nacional de Alfabetização (PNA). Contempla escolas que aderirem ao programa, de acordo com o site do MEC²².

7.2 Aperfeiçoamento das provas do Saeb voltadas à alfabetização

Reformulação das provas do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), contemplando os componentes essenciais para a alfabetização.

Importante lembrar que, com a reestruturação do Saeb, a avaliação da alfabetização foi antecipada para o 2º ano do Ensino Fundamental, justamente por estar em consonância com a BNCC. Com essa nova configuração, a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), criada em 2013, deixa de existir, mas

22. Disponível em: <http://alfabetizacao.mec.gov.br/tempo-de-aprender>



a alfabetização continua sendo aferida por meio de uma avaliação própria do Saeb para essa etapa, mas aplicada para o 2º ano – diferentemente da ANA, que era aplicada no 3º ano do Ensino Fundamental –, atendendo à BNCC, que prevê a alfabetização até o 2º ano.

Em 2015 não houve aplicação da ANA. Somente em 2018, já durante o governo Temer, foi publicado relatório sobre os resultados da edição aplicada em 2016, que, embora tenha sido planejada e organizada no governo Dilma, ocorreu nos primeiros meses do governo Temer, que não realizou, após isso, nenhuma outra edição da avaliação.

De acordo com Lipsuch e Lima (2020, p. 9), os documentos referentes às políticas de alfabetização apresentam uma correspondência com as políticas de avaliação. Com a recente criação do Programa Tempo de Aprender, essa relação fica muito mais evidente, visto que está prevista a realização de uma avaliação de fluência de leitura e novas mudanças no Saeb no que se refere à alfabetização. Além disso, um dos eixos do Programa incentiva a valorização docente mediante premiação aos professores alfabetizadores, diretores e coordenadores pedagógicos que tiverem bom desempenho, aferido por meio de uma avaliação externa (BRASIL, 2020).

O professor, de acordo com as autoras, acaba sofrendo com a pressão para a alfabetizar cada vez mais precocemente e desconsidera-se o tempo da criança e suas necessidades individuais para compreender a complexidade da leitura e da escrita (LIPSUCH; LIMA, 2020, p. 9). Esse discurso e orientação, conforme as autoras, possui como base a defesa da eficiência, da eficácia e da produtividade dos sistemas educacionais, a fim de que possam atingir índices e metas. Assim, os mecanismos de controle e responsabilização que incidem sobre a escola e os professores alfabetizadores é muito grande, visto que o alcance de bons resultados passa a ser de sua responsabilidade.

7.3 Avaliação de impacto das ações do programa

Avaliação por amostragem das ações do programa para futuras intervenções que garantam o seu aprimoramento.

7.4 Valorização dos profissionais da alfabetização

Prêmio por desempenho para professores, diretores e coordenadores pedagógicos. De acordo com o site do MEC, “a escola deve obter bom desempenho na avaliação INEP”.

b. Conta pra Mim

O Conta pra Mim é um programa de leitura vinculado à Política Nacional de Alfabetização que tem como eixo principal a defesa da “literacia familiar” para favorecer o desenvolvimento da leitura, escrita e oralidade das crianças pequenas. Foi instituído pela Portaria n. 421, de 23 de abril de 2020, como um programa com a finalidade de orientar, estimular e promover práticas de literacia familiar em todo o território nacional, destinado principalmente às famílias em condições de vulnerabilidade socioeconômica.

O programa do governo federal corresponsabiliza os pais pelo sucesso do processo de alfabetização de seus filhos e, para tanto, pretende ensiná-los a estimular a leitura e também a jogar, brincar e contar histórias para as crianças. Assim como em todos os documentos que compõem a PNA (2019) e suas ações de implementação, cita pesquisas americanas para comprovar que o intenso contato com a leitura e a escrita dentro de casa melhora o desempenho escolar. Nota-se aqui uma visão reduzida e instrumental do que a PNA chama de “literacia familiar”, afastando-se novamente das várias pesquisas no campo dos Novos Estudos do Letramento ou dos Estudos do Letramento que problematizam, desde os anos 1970, a equação direta e mecânica entre sucesso escolar (visto como desempenho) e as práticas de leitura e escrita nas redes familiares. Há vários estudos na França, na Inglaterra, nos Estados Unidos, no México, no Peru e no Brasil (LAHIRE, 1999, 2012, 2015; HEATH, 1983; STREET, 1995, 2003, 2005; BARTON; HAMILTON, 1998, 2000; ZABALA, 1998; ROCKWELL, 1987, 1992; CASTANHEIRA, 1991, 2004; KLEIMAN, 1995, 2005, 2007; TERZI, 1997) que indicam a complexidade que é compreender as famílias em zonas de alta vulnerabilidade social e suas relações com processos de escolarização, mas também religiosos, comunitários e políticos.

É importante destacar que o programa ignora o fato de que grande parte da população brasileira que assume como público principal, ou seja, as pessoas em condições de vulnerabilidade socioeconômica, não possuem recursos tecnológicos próprios para acessar os materiais do programa, que são disponibilizados por meio da internet, ou seja, assume uma abordagem superficial de reconhecimento das desigualdades socioeconômicas no território nacional.

Outra contradição importante é que o Programa Nacional de Alfabetização reconhece a precariedade das habilidades de leitura dos brasileiros ao



apresentar a contextualização e o cenário atual do Brasil em termos de alfabetização (PNA, 2019, p. 10 a 13), fazendo referências, inclusive, aos dados dos níveis de analfabetismo segundo o Indicador de Alfabetismo Funcional (Inaf), mas ignora totalmente esses dados ao delegar à família das crianças brasileiras parte relevante da responsabilidade pelo sucesso da alfabetização das crianças, fator que deveria ser assumido institucionalmente, com ações de formação de professores, investimento e acesso aos mais variados portadores de texto, formação de bibliotecas escolares e comunitárias, entre outros. Em vez disso, as políticas de incentivo ao livro literário e à leitura foram reduzidas nos últimos anos e o PNLD Literário, que substitui o Programa Nacional de Bibliotecas Escolares desde 2017, é restritivo, como já apresentamos neste documento.

Além disso, um dos problemas mais graves da PNA refere-se a tratar assuntos e conceitos complexos de forma superficial, dando a impressão de que são questões simplórias e de baixa complexidade, que podem ser assumidas por qualquer pessoa e não dependem de formação específica, como é possível verificar quando o documento diz que “até mesmo pais ou cuidadores não alfabetizados podem realizar práticas simples e eficazes de literacia familiar quando bem orientados (CARPENTIERI et al., 2011)” (PNA, 2019, p. 23).

É necessário esclarecer que, embora nossa sociedade seja letrada e se organize pela prática e uso da linguagem escrita, ensinar a língua escrita pressupõe considerar vários aspectos e não é apenas uma questão de imersão em prática de literacia familiar, como defendido pelo programa Conta pra Mim.

Para explicar o fracasso que ocorre logo no início da escolarização, em que um grande contingente de alunos não são alfabetizados, estão sendo evocadas causas de natureza social, econômica, cultural e educacional. O problema é complexo e tem nítidas implicações sociopolíticas, pois fracasso escolar, baixo nível econômico da clientela e seletividade do ensino estão claramente associados (FRANCHI, 2012, p. 15).

Entendendo a alfabetização como um campo tão complexo, conforme já citamos várias vezes ao longo deste material, principalmente no Capítulo 1, não podemos deixar de enfatizar a necessidade de compreender que não é possível reduzir as soluções para alfabetizar todas as crianças a práticas simplórias, conforme está apresentado de forma diluída no discurso de todo o material que embasa

a PNA (2019) e seus programas, e podemos perceber em vários enunciados. Por exemplo, observe este trecho que está no site do programa:



alfabetizacao.mec.gov.br/contapramim

Conta pra Mim Literacia Familiar Práticas de Literacia Familiar Materiais Conta pra Mim

A família exerce uma influência enorme sobre o desenvolvimento da linguagem de seus filhos. Por isso, o ambiente familiar, sobretudo durante a primeira infância (de 0 a 6 anos de idade), é decisivo para o futuro escolar das crianças.

Crianças criadas em lares onde os pais promovem a Literacia Familiar se tornam melhores leitores e estudantes mais bem-sucedidos.

Pesquisas mostram que, entre as famílias pobres e as famílias de classe média alta, há um abismo tanto na qualidade quanto na quantidade das interações verbais entre pais e filhos.

MEC Conta Pra Mim | Literacia Familiar | 03 | P... Assistir ma... Compartilh...

Conta pra Mim Literacia Familiar Parte 2

Assistir no YouTube

A construção do texto, aliada ao discurso do vídeo, defende que a simples imersão da criança na prática do que defendem como literacia familiar resultará em estudantes bem-sucedidos. O argumento é apoiado em supostas pesquisas e induz o interlocutor a acreditar que a prática sugerida resolverá toda a complexidade da não aprendizagem em alfabetização. Esses mitos da alfabetização foram discutidos amplamente por Brian Street (2013) e Kleiman (1995), pois apontam em concepções que se baseiam em uma visão autônoma de letramento, ou seja, uma visão restrita de “literacy” ou de “literacia” (como nomeia a PNA). Essa visão restrita não leva em consideração aspectos das práticas culturais das comunidades, nem exploram possíveis relações com a mediação literária, as bibliotecas comunitárias e as práticas de letramento das diferentes redes familiares. O conceito de “literacia familiar” trata todas as práticas e eventos de letramento de forma homogênea, desconsiderando crenças, valores e modos de ler de grupos sociais específicos.

Ainda é preciso destacar que todo o programa é disponibilizado pela internet²³, limitando o acesso de quem não tem inclusão digital. Nos vídeos, a narradora

23. Conta pra Mim está disponível em: <http://alfabetizacao.mec.gov.br/contapramim>. Acesso em: 14 mar. 2021.

explica para os pais e cuidadores das crianças a importância de a criança ter acesso a livros, folheando-os e brincando com eles, entre outros recursos, porém os livros e materiais oferecidos são todos digitais, ou seja, mais uma contradição. O texto induz o leitor a se responsabilizar pelo insucesso da alfabetização das crianças se não seguir as orientações do programa, ignorando as condições de acesso de todas as naturezas, conforme explica Franchi (2012).

No site do Conta pra Mim, no ícone destinado a Pais e Responsáveis, logo na página inicial, aparece em destaque a seguinte apresentação:

Aqui você aprenderá orientações e dicas simples e diretas para que você comece o quanto antes a colocar em prática estratégias de interação, conversas e leitura em voz alta com crianças. A isso damos o nome de literacia familiar. Literacia familiar é estimular as crianças a desenvolverem, por meio de estratégias simples e divertidas, quatro habilidades fundamentais: ouvir, falar, ler e escrever!

Não seguro | alfabetizacao.mec.gov.br/contapramim

Política Nacional de Alfabetização

Para Professores e Gestores

Para pais e responsáveis

O que dizem as pesquisas

Multimídia

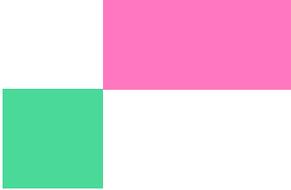
Seja bem-vindo

Aqui você aprenderá orientações e dicas simples e diretas para que você comece o quanto antes a colocar em prática estratégias de interação, conversas e leitura em voz alta com crianças. A isso damos o nome de literacia familiar.

Literacia familiar é estimular as crianças a desenvolverem, por meio de estratégias simples e divertidas, quatro habilidades fundamentais: ouvir, falar, ler e escrever!

Conheça os materiais do Conta pra Mim e prepara-se para aprender e se divertir bastante.

O programa assume o lugar de ensinar aos pais, por meio de materiais variados e vídeos, a complexa tarefa de desenvolver com seus filhos estratégias de leitura, tudo apresentado como se fosse algo muito simples e que não demanda conhecimentos específicos. Além disso, oferece um e-book para download em que apresenta aspectos do que considera com o termo



“literacia familiar”, como uma espécie de formação para os pais. Esse caderno apresenta conceitos de alta complexidade de forma simplória e alerta os pais e responsáveis que é importante conhecerem o que o programa chama de “Facilitadores da Alfabetização” e que,

Ainda que sejam muitas as informações, com o passar do tempo, você se familiarizará com os Facilitadores da Alfabetização. Conhecer os Facilitadores da Alfabetização lhe dará mais domínio sobre as práticas de Literacia Familiar. Você se sentirá mais seguro para fazer adaptações e até mesmo para inventar atividades e brincadeiras (BRASIL, 2019b, p. 19).

A PNA critica as práticas de alfabetização no Brasil dos últimos 40 anos, ignora toda a produção das investigações e pesquisas desenvolvidas por inúmeros pesquisadores das universidades brasileiras, defende a necessidade de ensinar sistematicamente as características linguísticas do sistema de escrita (PNA, 2019, p. 20–23), mas se apoia em deduções e atos simplórios, com materiais de leitura claramente empobrecidos, para desenvolver um dos aspectos essenciais na alfabetização: a formação do leitor. É importante deixar claro mais uma vez que a participação da família em práticas de letramento é essencial, mas não é a imersão em exercícios diários, praticados pela família, que resolverá o problema da leitura e da alfabetização no Brasil, como fica dito nas entrelinhas de toda escolha discursiva do material (nos textos do site, no e-book para download e nos vídeos compartilhados).

Para que os pais e cuidadores das crianças – considerados facilitadores do processo de aprendizagem para alfabetização até o 1º ano do Ensino Fundamental²⁴ – aprendam as ações necessárias para exercitar a literacia familiar, o Conta pra Mim oferece uma explicação, também bastante superficial, como é possível verificar nas imagens a seguir. É possível encontrar cópia das páginas que tratam desse conteúdo no e-book do Guia do Programa²⁵:

24. Indicação que é contrária à BNCC, que indica como período de alfabetização as turmas de 1º e 2º anos dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

25. Disponível em: <http://alfabetizacao.mec.gov.br/images/conta-para-mim/conta-para-mim-literacia.pdf>. Acesso em: 14 mar. 2021

- › Conhecer os **Facilitadores da Alfabetização** lhe dará mais domínio sobre as práticas de **Literacia Familiar**. Você se sentirá mais seguro para fazer adaptações e até mesmo para inventar atividades e brincadeiras.

1 Desenvolvimento da linguagem oral -----

1

são habilidades relativas à fala e à compreensão do que se ouve. Por milhares de anos, povos antigos transmitiram conhecimentos exclusivamente por meio da fala. Um bom leitor é, antes de tudo, um bom ouvinte! Desde o início da vida escolar, os professores passam grande parte das informações pela fala. Desse modo, é importante que a criança chegue à escola com as habilidades de linguagem oral consolidadas.

1.1 Vocabulário -----

1.1

é o conjunto de palavras conhecidas pela criança, que se divide em dois grupos: o **vocabulário receptivo** (palavras que a criança é capaz de escutar e compreender) e o **vocabulário expressivo** (palavras que a criança é capaz de utilizar para falar). O vocabulário receptivo é geralmente mais extenso do que o vocabulário expressivo. Quanto mais rico for o vocabulário de uma criança, maiores são as chances de ela compreender o que ouve e o que lê.

1.2 **Compreensão oral** -----
é a capacidade de a criança compreender o que ouve. Não é possível compreender o que se lê, sem antes ser capaz de compreender o que se escuta. Depois de consolidadas, as habilidades de compreensão oral também são usadas na leitura.

1.2.1 **Percepção da ordem temporal dos eventos** ----
é a capacidade de ordenar no tempo as ações de uma história. É saber, por exemplo, identificar o que ocorreu antes e o que ocorreu depois.

1.2.2 **Compreensão das motivações das personagens**
é compreender que as personagens agem movidas por sentimentos, tais como: esperança, honra, medo, raiva, curiosidade, bondade, ciúme, inveja, etc.

1.2.3 **Identificação dos elementos narrativos** -----
é ser capaz de identificar a ambientação da história (passado, futuro, fundo do mar, espaço, velho oeste, etc.); o enredo (introdução, desenvolvimento, solução e conclusão); e as personagens (características e papéis – o herói, o vilão, etc.).

1.2.4 **Compreensão da mensagem da história** -----
as histórias infantis tendem a transmitir uma mensagem positiva, apresentando o valor das virtudes, dando conselhos ou ensinando regras de boa conduta. Essa habilidade permite entender que Chapeuzinho Vermelho não deveria conversar com estranhos; que Cachinhos Dourados não deveria entrar na casa dos outros sem ser convidada; e que Pedro não deveria mentir sobre o lobo.

1.3 **Capacidade de identificar os usos práticos da língua** -----
trata-se de a criança compreender que a língua se presta a diferentes usos e propósitos: brincar, cantar, solicitar ou negar algo, demonstrar sentimentos, informar, relacionar-se, etc. É importante que a criança conheça as várias potencialidades do uso da língua nos contextos de seu dia a dia.

1.4

Familiaridade com as estruturas semânticas da língua

conhecimento semântico diz respeito ao significado das palavras e à sua organização em categorias. É compreender que a palavra "veículo" se refere a algo que se move; que, na categoria "veículo", existem os aéreos, os terrestres e os aquáticos. A categoria "veículos aéreos", por sua vez, inclui aviões, helicópteros e balões; já os "aviões" dividem-se em jatos, planadores, monomotores, etc. Assim, a criança percebe que há palavras de sentido mais geral e palavras de sentido mais específico, organizadas em redes semânticas. Por fim, as estruturas semânticas da língua também estão associadas à capacidade de identificar sinônimos e antônimos.

1.5

Familiaridade com as estruturas gramaticais da língua

consiste na habilidade de compreender a estrutura de uma sentença, como tempo verbal, sujeito e objeto. A sintaxe é importante, pois a posição das palavras altera o significado das frases. Para que aprenda as estruturas sintáticas de sua língua, é importante que a criança esteja imersa em um ambiente onde haja conversas. A criança absorverá as estruturas sintáticas do meio em que vive. Quanto mais sofisticado e gramaticalmente correto for o discurso dos pais, mais será o da criança.

2

Aquisição de conhecimentos variados sobre o mundo

a criança não chega à escola como uma folha em branco: já conhece muitas coisas e vivenciou muitas situações. É mais fácil compreender um texto sobre assuntos, personagens ou lugares já conhecidos. A familiaridade de uma criança com a vida no campo, por exemplo, pode ajudá-la a compreender uma história que se passa em uma fazenda. Se ela conhece os animais, as plantas, os afazeres, os instrumentos de trabalho e as paisagens rurais, todo esse conjunto de informações é mobilizado no momento da leitura, contribuindo para o seu entendimento.

3 **Consciência fonológica e consciência fonêmica** -----
a consciência fonológica é a habilidade de identificar e manipular os sons da fala, como palavras, sílabas, rimas e fonemas. A consciência fonêmica está contida na consciência fonológica, pois se refere ao conhecimento da menor unidade da fala, o fonema. O desenvolvimento da consciência fonológica e da consciência fonêmica é fundamental para que, no futuro, a criança seja capaz de, por exemplo, compreender as relações entre as letras e os sons da fala.

Observe abaixo alguns exemplos de habilidades de consciência fonológica e fonêmica:

Consciência fonológica no nível da sílaba: **ma-ca-co** › macaco
Consciência fonológica no nível da rima: sabão – melão
Consciência fonêmica: /m/.../a/.../k/.../a/.../k/.../o/ › macaco

4 **Conhecimento alfabético** -----
é identificar as relações dos sons da fala com as letras do alfabeto. É também reconhecer os sons, as formas e os nomes das letras.

5 **Conhecimentos sobre a escrita** -----
contemplam as convenções da escrita (como a direcionalidade: que se lê da esquerda para a direita, de cima para baixo); a maneira correta de segurar e folhear os livros; a familiaridade com os elementos que compõem um livro (capa, título, autor, ilustrador, etc). Inclui também noções sobre as funções dos sinais de pontuação, bem como a consciência de que os textos são formados por palavras separadas por espaços vazios.

6 **Coordenação motora fina** -----
é uma habilidade importante para a prática da escrita. A criança deve ser capaz de segurar o lápis e de fazer com ele o traçado das letras.

7 **Funções executivas** -----
são habilidades relacionadas à capacidade de controlar comportamentos, pensamentos, emoções e impulsos inadequados (**Controle Inibitório**), de manter e operar informações na mente (**Memória Operacional**) e de enfrentar com criatividade situações e problemas inesperados e variados (**Flexibilidade Cognitiva**).



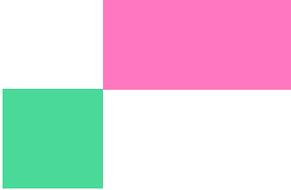
É importante destacar novamente que, sem dúvida, consideramos a importância de que as crianças participem de situações que envolvam a leitura e a escrita, nos contextos familiares. Porém, não é adequado simplificar a “formação do leitor” de maneira tão reducionista e delegar aos pais um papel de tão ampla responsabilidade na formação educacional básica dos estudantes, e que precisa ser mediado por profissionais da educação, ou seja, pelos professores. Além disso, não há no programa Conta pra Mim, nem na PNA (2019), como um todo, iniciativas de formação continuada consistentes para os profissionais da educação na mediação de leitura e na formação de leitores. O curso de formação destinado aos alfabetizadores, oferecido exclusivamente na modalidade on-line, conforme analisado no item “a” do Capítulo 3, tem ênfase no método fônico e relega a formação do leitor à proficiência de vocabulário e fluência de leitura.

Para entender melhor a proposta do programa e adensar a discussão, consideramos necessário aprofundar as referências do termo “literacia”, opção teórico-metodológica dessa política educacional.

Marcada pelo reducionismo de ideias, concepções, conceitos e opções teórico-metodológicas, a PNA pratica o exercício do silenciamento (SANTOS; SANTOS; PINHEIRO, 2020, p. 168), impondo em seu lugar o termo “literacia” (MORAIS, 2014), o qual não configura sinônimo do termo letramento por duas questões: desconsiderar os aspectos sociais de uso da língua; e traduzir-se como conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionados à leitura e à escrita, assim como a sua prática produtiva (entenda-se prática produtiva como codificação da língua em palavras e pequenos textos, conforme exposto na PNA).

Para Bunzen (2019), no Brasil, o conceito de “letramento” está fortemente vinculado aos aspectos socioculturais e discursivos, apagados propositalmente na PNA. É um conceito que, segundo o autor, em determinado quadro teórico e ideológico, pode seu uso para se referir ao conjunto de práticas sociais. Aplica-se para o que vai além das escolas; envolve também as práticas sociais do lar, da comunidade, das famílias, do trabalho, das religiões, do mundo das burocracias etc.

O termo literacia familiar é uma adjetivação para a literacia, expressão aporuguesada de termo literacy e defendida na PNA. O uso desse termo no



programa parece reduzir as práticas de leitura, oralidade e escrita às experiências do cotidiano. Além disso, vinculado a uma ideia de ludicidade, brincadeira, despolitiza as práticas de leitura, apartando-as, destarte, de suas vertentes sociais, culturais, críticas, estéticas e políticas (RAMALHETE, 2020, p. 156).

Bunzen (2019) explica que, em Portugal, a palavra “literacia” também assume significado próximo na perspectiva da portuguesa Maria de Lourdes Dionísio (2007), para a qual literacia “é uma prática em que as pessoas usam os textos”. Ou seja, entende-se que a escrita não é uma questão cognitiva e que pode ser medida em níveis, como acreditam alguns pesquisadores das ciências cognitivas e das neurociências. Por isso, de acordo com o autor, há sempre um risco de tal perspectiva plural ser deslocada para algo bem mais restrito e limitado.

Em entrevista para o Portal do Cenpec, Bunzen (2019) aponta para o fato de que a palavra “literacia”, ou literacy, pelo menos nos contextos 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, para o autor, o maior conflito não parece ser entre a escolha da palavra “letramento” ou da palavra “literacia”, mas, sim, na emergência de uma perspectiva “reduzora”.

A PNA, de acordo com o autor, ancora-se justamente nessa perspectiva reduzora, visível nos relatórios internacionais e nas abordagens científicas citadas ao longo do documento. Assume o conceito de “literacia” em sua versão restrita e joga fora toda discussão brasileira e internacional sobre as práticas sociais de uso da escrita. O emprego da palavra “literacia” na PNA, com explicações rápidas e incompletas, é um retrocesso.

Bunzen, ainda na mesma entrevista, chama a atenção para o fato de que a expulsão do termo “letramento” da PNA implica o rompimento com uma gama de materiais produzidos pelos centros de alfabetização (Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita – Ceale/UFMG, CEEL, Centro de Formação Continuada de Professores do Instituto de Estudos da Linguagem – Cefiel etc.), das formações do Ministério da Educação em parceria com os Centros (Pró-Letramento, Pnaic), dos critérios de avaliação dos materiais didáticos (PNLD) e das propostas curriculares federais, estaduais e municipais. Afeta

também, de acordo com o autor, o trabalho escolar sensível às práticas sociais, aos gêneros, aos discursos e às identidades múltiplas dos sujeitos em contextos variados de interação.

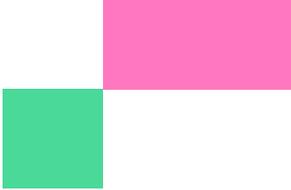
Outro ponto importante de ser questionado é que o Programa Conta pra Mim nega a oferta diversificada e qualificada de literatura infantil no Brasil, produzida por excelentes autores e ilustradores, com projetos editoriais interessantes e bem elaborados, e apresenta uma proposta de leitura que nega o acesso à arte e a toda essa diversidade, pautada numa linguagem escrita simplória e em ilustrações padronizadas, produzidas de forma massificada, sem recursos multilinguísticos. Tudo isso empobrece as possibilidades de leitura compreensiva e de intertextualidade.

As ilustrações do Conta pra Mim são extremamente superficiais, não representam a heterogeneidade da população brasileira; quando há a representação de negros e índios, por exemplo, registram-se personagens com fenótipo de pessoas brancas, pintadas na cor marrom (RAMALHETE, 2020, p. 158).

Em texto apresentado por ocasião do Congresso do Ibbby 2014, realizado na Cidade do México, Andruetto²⁶ traz justamente um argumento contrário ao empobrecimento do texto literário e das ilustrações, quando lembra que uma parte importante de nossa experiência leitora “provém da incompreensão, não compreendemos tudo o que vamos lendo e então isso mesmo, tentar compreender, provoca o esforço de transitar a leitura de um livro; é assim como temos viajado os leitores, de um livro a outro, desde os distantes dias da infância até os dias de hoje. Então um bom livro é, talvez, um livro que nos propõe essa dificuldade. Isso é relevante porque muitos livros editados hoje para crianças e jovens estão escritos em uma linguagem e tratam de assuntos extremamente simplificados, de acordo com a linha oficial, o congelado, o previsível, evitando e evitando-nos de pensar”.

A proposta do programa ignora conceitos historicamente acumulados nos últimos 40 anos sobre alfabetização, educação literária e literatura infantil (RAMALHETE, 2020). Além disso, o programa está focado no desenvolvimento de habilidades utilitárias, imediatistas e moralizadoras que podem ser

26. María Teresa Andruetto. Disponível em: <https://revistaemilia.com.br/que-todos-signifique-todos/>. Acesso em: 15 mar. 2021.



percebidas na leitura atenta do Guia disponibilizado em e-book, conforme já explicitamos. “O guia, em suas 72 páginas sobre leitura, interação, contação de histórias, omite o termo literatura: mais especificamente, de literatura infantil” (RAMALHETE, 2020, p. 157).

No *site* que hospeda o Programa Conta Pra Mim estão disponibilizados os seguintes materiais:

- a) um conjunto de vídeos publicados em plataforma de compartilhamento com orientações sobre o programa, direcionados a pais e responsáveis;
- b) coleções de vídeos com cantigas populares e fábulas, apresentadas por Antonio Pecci Filho, o Toquinho, disponíveis em plataforma de compartilhamento de vídeos;
- c) narração de histórias infantis e contos de fadas disponibilizados em plataformas para ouvir música;
- d) marcadores de páginas para fazer o download e imprimir;
- e) livros infantis para fazer o download.

Embora o material apresente uma diversidade de gêneros, característica considerada importante para o acesso das crianças em período de alfabetização e formação como leitoras, a qualidade discursiva dos textos deixa muito a desejar. Todos os livros seguem um mesmo padrão no que diz respeito à escrita e apresentação do material gráfico, incluindo ilustração e estética da produção escrita. Pode-se dizer que há um empobrecimento linguístico e artístico no material oferecido que nega toda a produção nacional no campo da literatura infantil nacional.

Todas as produções possuem um total de 16 páginas. Tal restrição pode ser explicada por cerceamento contido em edital e/ou pela necessidade de se elaborar materiais mais baratos, menos complexos e mais fáceis de serem armazenados em dispositivos eletrônicos ou impressos. Essas obras foram editadas por Marismar Borém e produzidas sob a supervisão técnica do secretário de alfabetização do MEC, Carlos Francisco de Paula Nadalim [...]. A autoria é de Ricardo Moreira Figueiredo Filho (desconhecido na área da literatura infantil), que assina a maior parte das obras, e Rosana Mont’Alverne, advogada, escritora, editora e ex-presidente da Câmara Mineira do Livro (REIS, 2016). Não há qualquer menção e/ou crédito às obras pregressas reconhecidas no

mundo inteiro, como, por exemplo, a contos publicados pelos irmãos Grimm (RAMALHETE, 2020, p. 158).

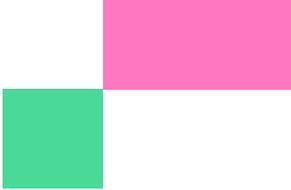
A qualidade literária do material oferecido para as práticas de leitura influencia diretamente a qualidade da formação dos sujeitos que são imersos a esses materiais, ou seja, se o material é limitado em termos de qualidade, isso também limitará a aprendizagem das crianças.

[...] mesmo que a ilustração seja proveniente da ótica do ilustrador, assim como a palavra é organizada pelo escritor, cada uma das linguagens tem uma função na construção discursiva, tentando estabelecer um vínculo com o leitor. Por isso, palavra e ilustração precisam acolher o leitor e permitir-lhe encontrar no texto uma brecha para dele fazer parte, interagir, interferir, exercendo o papel de leitor, aqui entendido como produtor de sentido (RAMOS; NUNES, 2013, p. 254).

A leitura não pode ser reduzida a exercícios mecânicos de apropriação de palavras e vocabulário, como é sugerido pela PNA (2019, p. 22, 23, 31, 33), com materiais formatados a partir de um critério único, que minimiza as possibilidades de interação.

Ler é uma questão de cidadania, pois um livro aberto é uma janela que mostra uma paisagem da possibilidade de transformação sociocultural dos indivíduos que o fazem. Mesmo que seja mediada por um adulto, a leitura é, para a criança, uma forma de interação com o mundo ao seu redor, descobrindo através das páginas de um livro e/ou e-book novas histórias, cada uma em um contexto, sendo esse realista, ao retratar o meio no qual a criança está inserida, ou fantasioso, levando-a a desenvolver e brincar com sua imaginação (MASSONI, 2018, p. 122).

Ler é um ato plural, que implica investimento longitudinal na formação das crianças. Precisa oferecer diversidade de portadores, gêneros, autores, produção gráfica e linguística. É fundamental manipular os livros, revirar suas páginas, adentrar o universo simbólico das histórias, e tudo isso deve fazer parte do currículo escolar, das práticas de leitura desenvolvidas na escola. E, mesmo que seja importante orientar e estimular as famílias dos estudantes e incentivá-las a desenvolver hábitos constantes de leitura, em casa, cabe à escola esse papel sistemático. Além disso, o fato de tratar as práticas de leitura na esfera familiar de forma homogênea e de usar o termo “literacia familiar” de



forma redutora acaba produzindo uma política pública de leitura muito mais excludente e revestida de uma perspectiva redutora de língua, linguagem, alfabetização e literatura do que uma aposta significativa que poderia contribuir para a sofisticação e ampliação das práticas de leitura literária das crianças, como acontece em diversos projetos escolares e de bibliotecas públicas ou comunitárias no Brasil.



As primeiras conclusões

Uma política educacional que tem como pretensão enfrentar o problema real da alfabetização no Brasil precisaria considerar toda a multiplicidade de fatores que englobam as nossas dificuldades para alfabetizar todas as crianças até os 8 anos de idade, como é proposta pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de 2018.

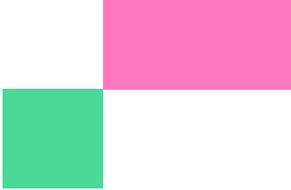
Ao longo deste documento, promovemos um resgate de elementos essenciais que envolveram as discussões, pesquisas e ações educativas no campo da alfabetização em nosso país durante os últimos 40 anos. São processos intensos de análise, enfrentamento e descobertas. Hoje é possível dizer, com clareza, que enfrentar as dificuldades para alfabetizar todas as crianças em idade adequada depende de esforços de diferentes atores. Soares (2016) deixa claro que a defesa de um método único não possibilitará os resultados que desejamos. É preciso compreender que alfabetizar é um ato complexo, que envolve fatores variados e, portanto, depende de conhecimentos diversos e interdisciplinares.

Vivemos um tempo em que a vida dos sujeitos é mediada pela linguagem escrita e acessar seus conhecimentos é fator determinante para a diminuição das desigualdades, tão presentes no contexto da sociedade brasileira. Porém, não podemos ser ingênuos; o acesso à alfabetização passa por melhorias nas condições de vida das pessoas, na garantia de uma política educacional comprometida com o enfrentamento direto às desigualdades e à garantia de acesso aos conhecimentos acumulados ao longo dos tempos, mas também aos materiais e ferramentas necessários para o desenvolvimento pleno de todos os sujeitos.

Destacamos alguns aspectos essenciais a serem considerados:

4.1 É necessário valorizar a produção científica historicamente produzida

Conforme apresentamos no decorrer do texto, as Ciências Humanas possuem muitos estudos sólidos no campo da alfabetização que não podem ser



descartados em nome de uma nova ciência. O conhecimento humano é resultado dos esforços ao longo do tempo, somos sujeitos históricos e culturais e vamos nos constituindo nas experiências com o mundo. Os aprendizados de uma pesquisa impulsionam o desenvolvimento de outras pesquisas. O conhecimento não pode ser descartável. É necessário aprender com os processos anteriores e dar continuidade aos estudos, inclusive agregando novos saberes e/ou dialogando com estudos que se apoiam em perspectivas divergentes. A ciência caminha dessa forma, é num movimento dialético que novos conhecimentos se constroem.

4.2 Consciência fonológica e método fônico não são sinônimos

Historicamente, o reconhecimento da importância da reflexão sobre a língua e a aprendizagem sistemática de processos que levam ao desenvolvimento de uma consciência fonológica não é novidade da PNA, como a argumentação da política educacional tenta convencer. Esse conhecimento já aparece como investimento de políticas públicas anteriores à PNA, como apresentamos no decorrer deste documento. É preciso ficar claro que **instrução fônica**, na prática, quando analisamos as ações de implementação dessa política, significa a **adoção do método fônico**, e que induzir as redes a adotarem uma única metodologia vai de encontro à LDB, que garante aos educadores liberdade para assumir a(s) metodologia(s) que acreditem que responda(m) melhor às necessidades de seus educandos. Importante esclarecer também que, embora a BNCC defenda a importância do desenvolvimento da consciência fonológica no início do processo de alfabetização e aponte a necessidade de se desenvolver a consciência fonêmica quando a criança já se encontra alfabética, ainda assim não indica o método fônico como possibilidade de trabalhar esses aspectos no processo de alfabetização.

A PNA faz uma defesa por um método único, unilateral e reducionista, com a proposta de uma prática pedagógica pautada na repetição e na aprendizagem mecânica, situações que não contribuem para a formação de um sujeito crítico, participativo e capaz de solucionar problemas, aspecto essencial para a vida na sociedade contemporânea. A PNA indicia em seus programas ações e ferramentas em defesa do método fônico como solução para resolver o problema da alfabetização no Brasil.



Em contrapartida, a BNCC apresenta uma visão mais abrangente metodologicamente e possibilita que cada sistema de ensino escolha as concepções que embasam suas práticas educativas.

4.3 Formação de professores

O campo de pesquisa na formação de professores, no Brasil e no mundo, vem sinalizando cada vez mais a importância de ouvir os professores e suas necessidades, bem como os desafios enfrentados no contexto de atuação para, junto com eles, encontrar alternativas e caminhos viáveis para enfrentar as dificuldades.

António Nóvoa (2007), reconhecido pesquisador português, com larga atuação acadêmica no Brasil, aponta sobre a importância de pensar a profissão docente dentro da própria profissão, ou seja, de forma contextualizada, desenvolvendo processos formativos em que os professores e profissionais da educação possam refletir sobre seus contextos e produzir, colaborativamente, soluções para suas necessidades locais.

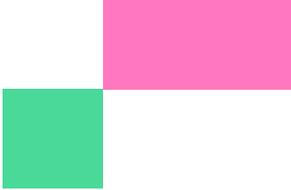
Uma política educacional que deseja se tornar referência para as práticas escolares precisa ser construída em consonância com aqueles que efetivamente vivenciam a educação nas escolas básicas.

Além disso, um processo formativo robusto considera o professor e seus conhecimentos na sua composição, oferecendo práticas de reflexão, análise e tomada de consciência sobre os temas trabalhados na formação. Práticas formativas que ignoram os conhecimentos dos participantes e os tomam como meros receptores tendem a não se tornar perenes.

4.4 Materiais didáticos e materiais pedagógicos e de apoio

Materiais didáticos, ferramentas pedagógicas e todos os recursos de apoio para a aprendizagem precisam considerar que o processo de ensino necessita ser bem planejado, sistemático e apoiado numa construção curricular com propósitos a curto, médio e longo prazo, bem como numa concepção de ensino bem estruturada. Nenhum material ou ferramenta é milagroso e resolve o problema da alfabetização por si só.

Concebida de forma articulada às concepções de ensino e aos objetivos de aprendizagem, a questão dos recursos materiais se resguarda de possíveis



críticas quanto a uma natureza meramente instrumental e quanto a possíveis derivas tecnicistas. Disponibilizar recursos pedagógicos fundamentados e validados aos professores não assegura a qualificação do trabalho didático-pedagógico de per se. Para tal, é preciso mobilizar concepções subjacentes às propostas didáticas com esses recursos, assegurando o caráter epistemológico envolvido. Nesse sentido, abordar a dimensão material é muito mais do que propor técnicas e um conjunto de “apetrechos” para a ação didática (ARAÚJO, 2018, p. 316).

As práticas docentes e as escolhas dos professores estão associadas a um conjunto de saberes construídos historicamente e que fazem parte do acervo desses profissionais. É necessário colocar em diálogo essas experiências com as propostas das políticas educacionais em processos formativos intensos e bem estruturados.

Referências bibliográficas

AGUIAR, M. A. da S. Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009: questões para reflexão. **Educação & Sociedade**, v. 31, n. 112, p. 707-27, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n112/O4>. Acesso em: 2 mar. 2021.

ANDRUETTO, M. T. Que todos signifique todos. **Revista Emília**, São Paulo, 15 out. 2014. Disponível em: <https://revistaemilia.com.br/que-todos-signifique-todos/>. Acesso em: 15 mar. 2021.

ARAÚJO, L. de C. A dimensão material da ação e formação de alfabetizadores. *Revista Contemporânea de Educação*, Rio de Janeiro, v. 27, n. 13, p. 311-329, maio/ago. 2018. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/16617/pdf>. Acesso em: 15 mar. 2021.

ARAÚJO, L. de C. **Entrevista**: fala e escrita em diálogo na alfabetização. 2019. Disponível em: <https://www.cenpec.org.br/?s=Entrevista%3A+Fala+e+escrita+em+di%C3%A1logo+na+alfabetiza%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 28 fev. 2021.

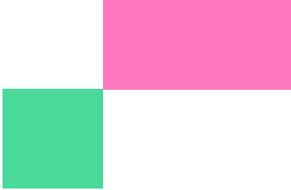
ARAÚJO, L. de C. **Notas para Cenpec**, 2021. Texto não publicado.

BAKHTIN, M. (VOLOCHÍNOV, V.). **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1981.

BAPTISTA, M.; FOCHI, P. S. **Alfabetização na educação infantil?** O que o PNLD 2022 tem a ver com isso? 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?app=desktop&v=DFjzKfp5B3k>. Acesso em: 9 mar. 2021.

BARTON, D.; HAMILTON, M. **Local literacies**: reading and writing in one community. London: Routledge, 1998.

BARTON, D.; HAMILTON, M. (ed.). **Situated literacies**: reading and writing in context. London: Routledge, 2000.



BATISTA, A. G. **Múltiplos saberes em torno da alfabetização**. 2019. Disponível em: <https://www.cenpec.org.br/tematicas/antonio-batista-os-multiplos-saberes-em-torno-da-alfabetizacao>. Acesso em: 1º mar. 2021.

BELINTANE, C. Vozes da escrita: entre crianças e menestréis. **Estilos da Clínica**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 36-51, 2008.

BELINTANE, C. Leitura e alfabetização no Brasil: uma busca para além da polarização. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 261-277, maio/ago. 2006.

BONAMINO, A.; MARTÍNEZ, S. A. Diretrizes e Parâmetros Curriculares para o Ensino Fundamental: a participação das instâncias políticas do estado. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 368-385, set. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12937>. Acesso em: 3 mar. 2021.

BORDIGNON, L. H. C.; PAIM, M. M. W. História e políticas públicas de alfabetização e letramento no Brasil: breves apontamentos com enfoque para o plano nacional de educação. **Momento - Diálogos em Educação**, v. 24, n. 1, p. 89-118, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. (org.). **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores**: documento de apresentação. Distrito Federal: Secretaria de Educação Fundamental, 2001. 24 p.

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia geral do Pró-Letramento**. Brasília: MEC, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018a.

BRASIL. Ministério da Educação. (ed.). **Programa Nacional do Livro Didático - PNLD Pnaic**. 2018b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pnld/pnld-pnaic>. Acesso em: 3 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **Política Nacional de Alfabetização**. Brasília: MEC, Sealf, 2019a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **Conta pra Mim: Guia de Literacia Familiar**. Brasília: MEC, Sealf, 2019b. ISBN 978-65-81002-01-5

BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: formação de Professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Brasília: MEC, 2012d.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014–2024** [recurso eletrônico]: Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. Disponível em: <http://www.proec.ufpr.br/download/extensao/2016/creditacao/PNE%202014-2024.pdf>. Acesso em: 2 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Crianças terão de ir à escola a partir dos 4 anos de idade. 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/18563-criancas-terao-de-ir-a-escola-a-partir-do-4-anos-de-idade>. Acesso em: 5 març. 2021.

BUNZEN, C. **Letramento e/ou literacia?** 2019. Disponível em: <https://www.cenpec.org.br/tematicas/letramento-e-ou-literacia-distincoes-e-aproximacoes>. Acesso em: 28 fev. 2021.

BUNZEN, C. **Um breve decálogo sobre o conceito de 'literacia' na Política Nacional de Alfabetização** (PNA, 2019). 2020. DOI 10.47249/rba.2019.v1.352. Acesso em: 28 fev. 2021.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e linguística**. São Paulo: Scipione, 1989.

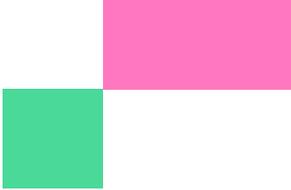
CAGLIARI, L. C. **Alfabetizando sem o Ba-Be-Bi-Bo-Bu**. São Paulo: Scipione, 1998.

CASTANHEIRA, M. L. **Entrada na escola, saída da escrita**. 1991. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1991.

CASTANHEIRA, M. L. **Aprendizagem contextualizada: discursos e inclusão na sala de aula**. Belo Horizonte: Ceale: Autêntica, 2004.

CHARTIER, A.; CLESSE, C.; HÉBRARD, J. **Ler e escrever: entrando no mundo da escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

COLLARES, C. A. L.; MOYSES, M. A. A.; GERALDI, J. W. Educação continuada: a política da descontinuidade. **Educ. Soc.** [on-line], v. 20, n. 68, p. 202–219, 1999. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73301999000300011&script=sci_abstract&lng=pt . Acesso em: 27 fev. 2021.



CORREA, J.; MACLEAN, M. O desenvolvimento da consciência fonológica e o aprendizado da leitura e da escrita durante a alfabetização. In: LAMPRETTCH, R. (org.). **Aquisição da linguagem: estudos recentes no Brasil**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2011. p. 129-144.

CORSINO, P. As crianças de seis anos e as áreas do conhecimento. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006. p. 57-68.

DIONÍSIO, M. de L. **Educação e os estudos atuais sobre letramento**. 2007. Disponível em: <file:///C:/Users/Usu%C3%A1rio/Downloads/1635-Texto%20do%20Artigo-4631-1-10-20080506.pdf>. Acesso em: 5 mar. 2021.

FARACO, C. A. **História sociopolítica da língua portuguesa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

FARACO, C. A. Pesquisa aplicada em linguagem: alguns desafios para o novo milênio. **Delta**, v. 17, edição especial, 2001.

FERRARO, A. R. A trajetória das taxas de alfabetização no Brasil nas décadas de 1990 e 2000. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 117, p. 989-1013, dez. 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302011000400006&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 27 fev. 2021.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FRADE, I. C. A. da S. **Um paradigma científico e evidências a ele relacionadas resolveriam os problemas da alfabetização brasileira?** 2019. Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/352>. Acesso em: 28 fev. 2021.

FRANCHI, E. **Pedagogia do alfabetizar letrando**. São Paulo: Cortez, 2012.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1982.

FREIRE, P. **Pedagogy of the oppressed: 50th Anniversary Edition**. New York/ London: Bloomsbury Academic, 2018.



FREIRE, P. **The politics of education: culture, power, and liberation.** Hadley, MA: Bergin and Garvey, 1985.

FREIRE, P.; MACEDO, D. **Literacy: reading the word and the world.** Hadley, MA: Bergin and Garvey, 1987.

GERALDI, J. W. **O texto em sala de aula: leitura e produção.** 4. ed. Cascavel: Assoeste, 1997.

GIROUX, H. Paulo Freire and the politics of postcolonialism. In: McLAREN, P.; LEONARD, P. (ed.). **Paulo Freire: a critical encounter.** London/New York: Routledge, 1995. p. 177-188.

GONTIJO, C. M. M. O método de ensino da leitura e da escrita concretizado no método lição de coisas. **Educ. Soc.**, v. 32, n. 114, p. 103-120, jan./mar. 2011.

HEATH, S. B. **Ways with words.** New York: Cambridge University Press, 1983.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** São Paulo: Cortez, 2002.

KATO, M. A. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística.** 7. ed. São Paulo: Ática, 2009.

KINKERDALL, A. J. **Paulo Freire: the cold war politics of literacy.** Chapel Hill: The University of North Carolina Press, 2010.

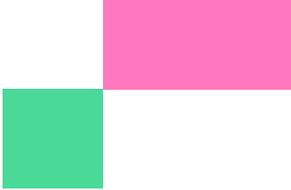
KLEIMAN, Â. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Â. (org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita.** Campinas: Mercado de Letras, 1995. p. 15-61.

KLEIMAN, Â. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ler e escrever?** Campinas: Cefiel/IEL/Unicamp, 2005. (Coleção Linguagem e letramento em foco).

KLEIMAN, Â. **O conceito de letramento e suas implicações para a alfabetização.** Campinas: Cefiel/Unicamp; SME/Depe, 2007.

KRAMER, S. **Alfabetização, leitura e escrita: formação de professores em curso.** Rio de Janeiro: Edições Papéis e Cópias da Escola de Professores, 1995.

KRAMER, S. A infância e sua singularidade. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade.** Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006. p. 13-23.



LAHIRE, B. **L'invention de l' "illettrisme"**: rhétorique publique, éthique et stigmates. Paris: La Découverte, 1999.

LAHIRE, B. De la teoría del habitus a una sociología psicológica. **Revista de Investigación Educativa**, n. 14, p. 75-105, enero-jun., 2012.

LAHIRE, B. A fabricação social dos indivíduos: quadros, modalidades, tempos e efeitos de socialização. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 41, n. especial, p. 1393-1404, dez. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v41nspe/1517-9702-ep-41-spe-1393.pdf>. Acesso em: 17 mar. 2021.

LEAL, T. F. **Apontamentos sobre a Política Nacional de Alfabetização**. 2019. DOI 10.47249/rba.2019.v1.358. Acesso em: 3 mar. 2021.

LEMLE, M. **Guia teórico do alfabetizador**. São Paulo: Ática, 2007.

LIPSUCH, G.; LIMA, M. F. **Políticas nacionais de avaliação para a alfabetização: o que muda com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)?** 2020. Disponível em: <https://www.redalyc.org/jatsRepo/684/68464195032/68464195032.pdf>. Acesso em: 4 mar. 2021.

MASSONI, L. F. H. **Ilustrações em livros infantis: alguns apontamentos**. DAPesquisa, v. 7, n. 9, p. 121-129, 2018. DOI 10.5965/1808312907092012121. Disponível em: <https://www.periodicos.udesc.br/index.php/dapesquisa/article/view/13951>. Acesso em: 15 mar. 2021.

MORAIS, A. G. de. **Diretrizes para uma política de alfabetização**. 2019a. Disponível em: <https://www.cenpec.org.br/tematicas/diretrizes-para-uma-politica-nacional-de-alfabetizacao>. Acesso em: 2 mar. 2021.

MORAIS, A. G. de. **Consciência fonológica na educação infantil e no ciclo de alfabetização**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019b.

MORAIS, A. G. de. Análise crítica da PNA (Política Nacional de Alfabetização) imposta pelo MEC através de decreto em 2019. **Revista Brasileira de Alfabetização**, v. 1, n. 10, 25 mar. 2020.

MORAIS, A. G. de. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

MORAIS, A. G. de; TEBEROSKY, A. Erros e transgressões infantis na ortografia do português. **Discursos [Em linha]**: estudos de língua e cultura portuguesa, n. 8, p. 15-51, out. 1994. ISSN 0872-0738.

MORAIS, J. **Alfabetizar para a democracia**. Porto Alegre: Penso, 2014.

MORTATTI, M. do R. L. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 44, p. 329–341, 2010. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27518764009>. Acesso em: 16 mar. 2021.

MORTATTI, M. do R. L. (org.). **Alfabetização no Brasil: uma história de sua história**. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2011. p. 1–8.

MORTATTI, M. do R. L. Brasil, 2019: notas sobre a “política nacional de alfabetização”. **Olhares: Revista do Departamento de Educação da Unifesp**, v. 7, n. 3, p. 17–51, 2019. DOI 10.34024/olhares.2019.v7.9980.

MORTATTI, M. d. R. L. **Os sentidos da alfabetização: São Paulo – 1876/1994**. São Paulo: Editora Unesp; Brasília: MEC/Inep/Comped, 2000.

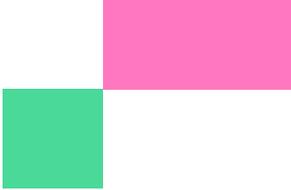
NASCIMENTO, A. M. A infância na escola e na vida: uma relação fundamental. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006. p. 25–31.

NÓBREGA, M. J. **Na alfabetização, a BNCC foi feita para resolver uma questão de equidade**. Disponível em: <https://novaescola.org.br/bncc/conteudo/45/maria-jose-nobrega-na-alfabetizacao-a-bncc-foi-feita-para-resolver-uma-questao-de-equidade>. Acesso em: 1º mar. 2021.

NÓVOA, A. Percursos profissionais e aprendizagem ao longo da vida. In: CONFERENCIA DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES PARA A QUALIDADE E PARA A EQUIDADE DA APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA, 2007, Lisboa. **Comunicações** [...]. Lisboa: Ministério da Educação – Direcção-geral dos Recursos Humanos da Educação, 2007. p. 21–28. Disponível em: https://www.dgae.mec.pt/?wpfb_dl=22988. Acesso em: 16 mar. 2021.

OLIVEIRA, A. F. de. Políticas públicas educacionais: conceito e contextualização numa perspectiva didática. In: OLIVEIRA, A. F. de.; PIZZIO, A.; FRANÇA, G. (org.). **Fronteiras da Educação: desigualdades, tecnologia e políticas**. Goiânia: Editora da PUC Goiás, 2010. p. 93–99.

PRADO, R.; NÓBREGA, M. J. Apresentação. In: MORAIS, A. G. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.



RAMALHETE, M. P. O retrocesso empurra a porta: a literatura infantil e o programa Conta pra Mim. **Caderno de Letras**, Pelotas, n. 38, p. 151-167, set./dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/cadernodeletras/article/view/19827>. Acesso em: 14 mar. 2021.

RAMOS, F. B.; NUNES, M. F. Efeitos da ilustração do livro de literatura infantil no processo de leitura. **Educar em Revista**, n. 48, p. 251-263, 2013.

ROCKWELL, E. **Reflexiones sobre el proceso etnográfico** (1982-1985). México: Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados del IPN, 1987.

ROCKWELL, E. La relevancia de la etnografía para la transformación de la escuela. In: SEMINARIO NACIONAL DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN, 3., 1992, Bogotá. **Memorias** [...]. Bogotá: Centro de Investigación de La Universidad Pedagógica; Instituto Colombiano para El Fomento de La Educación Superior, 1992. p. 14-29.

ROJO, R. **Alfabetização e letramento: perspectivas linguísticas**. Campinas: Mercado das Letras, 1998.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SANTOS, J. N. dos; SANTOS, A. C. dos; PINHEIRO, V. C. DE S. Política nacional de alfabetização: o foco na literacia e o silenciamento do letramento. **Muiraquitã: Revista de Letras e Humanidades**, v. 8, n. 2, p. 167-180, 7 dez. 2020.

SHAULL, R. Foreword. In: FREIRE, P. **Pedagogy of the Oppressed**. 30th Anniversary Edition. New York/London: Continuum International Publishing Group, 2011. p. 29-34.

SMOLKA, A. L. B. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo**. São Paulo: Cortez, 1988.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2020.

SOARES, M. **Educadoras comentam a Cartilha da Política Nacional de Alfabetização**. 2019. Disponível em: <https://www.cenpec.org.br/tematicas/educadoras-comentam-cartilha-do-programa-nacional-de-alfabetizacao>. Acesso em: 28. fev. 2021.

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

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2005.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SOARES, M. B. **Literacy assessment and its implications for statistical measurement**. Paris: Unesco, 1992.

SOUZA, I. P.; LEITE, T. M. R.; ALBUQUERQUE, E. B. C. de. Leitura, letramento e alfabetização na escola. In: BARBOZA, M. L. F. de F.; SOUZA, I. P. de. **Práticas de leitura no ensino fundamental**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 23-38.

STREET, B. **Social literacies**: critical approaches to literacy development, ethnography and education. London: Longman, 1995.

STREET, B. What's new in new literacy studies? **Current Issues in Comparative Education**, v. 5, n. 2, 12 maio 2003. Disponível em: <http://www.tc.columbia.edu/cice/>. Acesso em: 16 mar. 2021.

STREET, B. (ed.). **Literacies across educational contexts**: mediating learning and teaching. Philadelphia: Caslon Publishing, 2005.

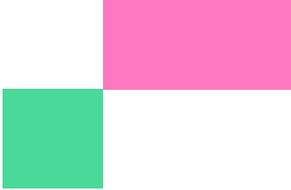
STREET, B. Políticas e práticas de letramento na Inglaterra: uma perspectiva de letramentos sociais como base para uma comparação com o Brasil. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 33, n. 89, jan./abr. 2013.

TERZI, S. B. **A construção da leitura**. São Paulo: Pontes: Editora da Unicamp, 1997.

TOKARNIA, M. **Analfabetismo cai, mas Brasil ainda tem 11 milhões sem ler e escrever**. 2020. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2020-07/taxa-cai-levemente-mas-brasil-ainda-tem-11-milhoes-de-analfabetos#:~:text=A%20taxa%20de%20analfabetismo%20no,ainda%2011%20milh%C3%B5es%20de%20analfabetos>. Acesso em: 27 fev. 2021.

VIEDES, S. C. A. et al. A concepção de alfabetização em programas federais: tensões e (in)certezas da Política Nacional de Alfabetização (2016-2019). **Revista de Estudos Aplicados em Educação**, São Caetano do Sul, v. 8, n. 4, p. 20-35, jul./dez. 2019.

VIEIRA, N. A PNA contempla a realidade da alfabetização no Brasil. **Jornal Letra A**, Belo Horizonte, ano 16, n. 53, p. 10-15, 2020.



VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

WEISZ, T. Repensando a prática de alfabetização: as ideias de Emilia Ferreiro na sala de aula. **Cadernos de Pesquisa**, Fundação Carlos Chagas, v. 52, p. 115-119, 1985. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1369/1370>. Acesso em: 28 fev. 2021.

WEISZ, T. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. 2. ed. São Paulo: Ática, 2000. v. 1.

WEISZ, T. **A aprendizagem do sistema de escrita**: questões teóricas e didáticas. Revista Veras, São Paulo, v. 6, n. 1, p. 11-20, jan./jun. 2016. DOI 10.14212/veras.vol6.n1.ano2016.art264. Disponível em: <http://site.veracruz.edu.br/instituto/revistaveras/index.php/revistaveras/article/view/264/155>. Acesso em: 28 fev. 2021.

ZABALA, A. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Realização:



Apoio:

