



UNIVERSIDADE FEDERAL
DO ESPÍRITO SANTO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

VERÔNICA SANTANA EPIFÂNIO BERNARDINO

**CORRELAÇÕES ENTRE A POLÍTICA NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO (PNA - 2019)
E O RELATÓRIO ALFABETIZAÇÃO INFANTIL (2007): HÁ NOVOS CAMINHOS?**

VITÓRIA
2023



Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

VERÔNICA SANTANA EPIFÂNIO BERNARDINO

**CORRELAÇÕES ENTRE A POLÍTICA NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO
(PNA - 2019) E O RELATÓRIO ALFABETIZAÇÃO INFANTIL (2007): HÁ NOVOS
CAMINHOS?**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, na área de Educação e Linguagens.

Orientadora: Prof^a Dr^a Cláudia Maria Mendes Gontijo

VITÓRIA

2023

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

B523c Bernardino, Verônica Santana Epifânio, 1996-
Correlações entre a Política Nacional de Alfabetização (PNA - 2019) e o Relatório Alfabetização Infantil (2007): há novos caminhos? / Verônica Santana Epifânio Bernardino. - 2023.
118 f. : il.

Orientadora: Cláudia Maria Mendes Gontijo.
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Alfabetização. 2. Educação - aspectos políticos. I. Gontijo, Cláudia Maria Mendes. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

VERÔNICA SANTANA EPIFÂNIO BERNARDINO

CORRELAÇÕES ENTRE A POLÍTICA NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO (PNA - 2019) E O RELATÓRIO ALFABETIZAÇÃO INFANTIL (2007): HÁ NOVOS CAMINHOS?

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo como requisito parcial para obtenção do Grau de Mestre em Educação.

Aprovada em 24 de agosto de 2023.

COMISSÃO EXAMINADORA

Professora Doutora Cláudia Maria Mendes Gontijo
PPGE/Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Cleonara Maria Schwartz
PPGE/Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Bárbara Cortella Pereira
Universidade Federal do Mato Grosso

PPGE - Programa de Pós-Graduação em Educação/CE/UFES - Av. Fernando Ferrari, 514, Goiabeiras, Vitória-ES
Telefone: (27) 4009-2547/4009-2549 (fax) / E-mail: ppgeufes@yahoo.com.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Ata da sessão da defesa de Dissertação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, da discente **Verônica Santana Epifânio Bernardino**, candidata ao título de Mestre em Educação, com defesa realizada, em formato híbrido, às 14h do dia 24 de agosto dois mil e vinte e três. A presidente da Banca, Cláudia Maria Mendes Gontijo, apresentou os demais membros da comissão examinadora, constituída pelas Doutoradas: Cleonara Maria Schwartz e Bárbara Cortella Pereira. Em seguida, cedeu a palavra à candidata, que em trinta minutos apresentou sua Dissertação intitulada **“CORRELAÇÕES ENTRE A POLÍTICA NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO (PNA - 2019) E O RELATÓRIO ALFABETIZAÇÃO INFANTIL (2007): HÁ NOVOS CAMINHOS?”**. Terminada a apresentação da aluna, a presidente retomou a palavra e a cedeu aos membros da Comissão Examinadora, um a um, para procederem à arguição. A presidente convidou a Comissão Examinadora a se reunir em separado para deliberação. Ao final, a Comissão Examinadora retornou e a presidente informou aos presentes que a Dissertação havia sido **APROVADA**. A Presidente alertou que a aprovada somente terá direito ao título de mestre após o cumprimento de todas as obrigações Curriculares e Regimentais do PPGE e da homologação do resultado da defesa pelo Colegiado Acadêmico. E então deu por encerrada a sessão da qual se lavra a presente ata, que vai assinada pelos membros da banca examinadora.

Vitória, 24 de agosto de 2023.

Professora Doutora Cláudia Maria Mendes Gontijo
PPGE/Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Cleonara Maria Schwartz
PPGE/Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Bárbara Cortella Pereira
Universidade Federal do Mato Grosso



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

REGISTRO DE JULGAMENTO DA DISSERTAÇÃO DA CANDIDATA AO GRAU DE MESTRE PELO PPGE/UFES.

A Comissão Examinadora da Dissertação de Mestrado intitulada “CORRELAÇÕES ENTRE A POLÍTICA NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO (PNA - 2019) E O RELATÓRIO ALFABETIZAÇÃO INFANTIL (2007): HÁ NOVOS CAMINHOS?” elaborada por **Verônica Santana Epifânio Bernardino**, candidata ao Grau de Mestre em Educação, recomendou, após apresentação da Dissertação, realizada no dia 24 de agosto de 2023, que a mesma seja (assinale um dos itens abaixo):

Aprovada

Reprovada

Os membros da Comissão deverão indicar a natureza de sua decisão através de sua assinatura na coluna apropriada que segue:

Aprovada

Reprovada

Cláudia Maria Mendes Gontijo

Cleonara Maria Schwartz

Bárbara Cortella Pereira



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

PROTOCOLO DE ASSINATURA



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por CLAUDIA MARIA MENDES GONTIJO - SIAPE 2204350 Departamento de Linguagens, Cultura e Educação - DLCE/CE Em 25/08/2023 às 08:29

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link:
<https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/778985?tipoArquivo=O>



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

PROTOCOLO DE ASSINATURA



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por
CLEONARA MARIA SCHWARTZ - SIAPE 1198989
Departamento de Linguagens, Cultura e Educação - DLCE/CE
Em 28/08/2023 às 14:48

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link:
<https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/780583?tipoArquivo=O>



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

PROTOCOLO DE ASSINATURA



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por
WAGNER DOS SANTOS - SIAPE 2374772
Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação
Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE/CE
Em 29/08/2023 às 08:38

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link:
<https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/781257?tipoArquivo=O>

AGRADECIMENTOS

A Deus, por estar comigo em cada instante de minha vida.

À professora Cláudia, às professoras e aos professores da graduação e do mestrado, por todo o apoio e ensino, por toda a aprendizagem e troca de experiências significadoras de minha existência. Serei sempre grata pela oportunidade de aprender, trabalhar e compartilhar esta pesquisa com vocês.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), por todo apoio financeiro, que tanto me ajudou em todo processo de pesquisa/estudo.

Ao meu esposo Willerson, à minha filha Jasmine e aos meus pais, Zilmar e Sergio, pelo amor, carinho e suporte em todos os momentos. Gratidão eterna.

*É fundamental diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz,
de tal forma que, num dado momento, a tua fala seja a tua prática.*

(Freire, 2003, p. 61)

RESUMO

A pesquisa tem por objetivo comparar os textos da *Política Nacional de Alfabetização* (PNA) e o Relatório Final do Grupo de Trabalho (GT) constituído pela Câmara do Deputados, intitulado *Alfabetização Infantil: novos caminhos*, com a finalidade de compreender a concepção de linguagem e os conceitos de alfabetização adotados em ambos os documentos, assim como o método indicado para adoção nas escolas brasileiras. É relevante analisar esses documentos e suas correlações porque nossa realidade social, política e histórica se encontra permeada de intensos debates acerca da alfabetização e seus aspectos constitutivos, tanto em um viés teórico, prático e metodológico quanto em um viés político-social, afetando-nos positiva ou negativamente em âmbito subjetivo, coletivo e educacional. Assim, com base na perspectiva bakhtiniana de linguagem, tomamos como pressuposto a relevância do *diálogo*, constituidor do *eu* e do *outro*, em ininterruptos discursos, tendo o diálogo uma dimensão política na construção da consciência das pessoas, como salientado por Fiorin (2009). Seguindo essa perspectiva, realizamos uma pesquisa documental com abordagem qualitativa, compreendendo, por meio dos textos/documentos, sendo o texto a *realidade imediata* (Bakhtin, 2011), de que maneira as políticas de alfabetização foram/estão sendo pensadas e implementadas, levando em consideração os discursos que circundam a realidade e o modo como a alfabetização tem sido discutida/dialogada. Contribui-se assim para a construção do *excedente de visão* em relação ao contexto contemporâneo, buscando, em âmbitos social e educacional, incessantes resistências frente a possíveis políticas de retrocesso e antidemocráticas.

Palavras-chave: Política Nacional de Alfabetização. Relatório. Alfabetização Infantil.

ABSTRACT

The objective of this research is to compare the texts of the National Literacy Policy (PNA) and the Final Report of the Working Group (GT) established by the Chamber of Deputies, entitled Children's Literacy: new paths, in order to understand the conception of language and the concepts of literacy adopted in both documents, as well as the method indicated for adoption in Brazilian schools. It is relevant to analyze these documents and their correlations because our social, political, and historical reality is permeated by intense debates about literacy and its constitutive aspects, both in a theoretical, practical, and methodological bias and in a political-social bias, affecting us positively or negatively in a subjective, collective, and educational scope. Thus, based on the Bakhtinian perspective of language, we take as a presupposition the relevance of dialogue, which constitutes the self and the other in uninterrupted discourses, with dialogue having a political dimension in the construction of people's consciousness, as emphasized by Fiorin (2009). Following this perspective, we conducted a documentary research with a qualitative approach, understanding, through texts/documents, the text as immediate reality (Bakhtin, 2011), how literacy policies were/are being thought and implemented, taking into account the discourses that surround reality and the way literacy has been discussed/dialogued. This contributes to the construction of an excess of vision in relation to the contemporary context, seeking, in social and educational scopes, incessant resistance to possible policies of regression and anti-democracy.

Keywords: National Literacy Policy. Report. Children's Literacy.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Esquema: aspectos centrais tratados nos textos	23
Figura 2– Capa da <i>Política Nacional de Alfabetização</i>	48
Figura 3– Capa do Relatório Final do Grupo de Trabalho <i>Alfabetização infantil: os novos caminhos</i>	48
Figura 4 – Contracapa da <i>Política Nacional de Alfabetização</i>	50
Figura 5 – Contracapa do Relatório Final do Grupo de Trabalho <i>Alfabetização infantil: os novos caminhos</i>	50
Figura 6 – Informações sobre o grupo organizador da <i>Política Nacional de Alfabetização</i> (1ª edição, 2019).....	51
Figura 7 – Informações sobre o Grupo de Trabalho do Relatório (2ª edição, 2007) .	52
Figura 8 – Informações sobre o Grupo de Trabalho do Relatório – continuação (2ª edição, 2007).....	53
Figura 9 – Sumário da <i>Política Nacional de Alfabetização</i> (1ª edição, 2019).....	56
Figura 10 – Sumário do Relatório (2ª edição, 2007)	57
Figura 11 – Sumário do Relatório - Continuação (2ª edição, 2007)	58
Figura 12 – Taxa de analfabetismo no Brasil (2016, 2018, 2019)	64
Figura 13 – Quadro referente às normas jurídicas e políticas públicas de alfabetização no Brasil (1988 a 2018)	69
Figura 14 – Componentes Essenciais para Alfabetização (PNA, 1ª edição, 2019)...	91
Figura 15 – Fases do desenvolvimento da leitura e da escrita (PNA, 1ª edição, 2019)	95

LISTA DE SIGLAS

Abalf	Associação Brasileira de Alfabetização
ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
COMEV	Conselho Municipal de Vitória
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
Geempa	Grupo de Estudos sobre Educação, Metodologia da Pesquisa e Ação
GT	Grupo de Trabalho
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
MEC	Ministério da Educação
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
Opas	Organização Pan-Americana da Saúde
PAIC	Programa de Alfabetização na Idade Certa
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Plano de Desenvolvimento Educacional
Pibid	Programa Institucional de Iniciação à Docência
Pisa	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PNA	Política Nacional de Alfabetização
PNAD Contínua	Pesquisa Nacional por Amostra por Domicílio Contínua
PNAIC	Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
Profa	Programa de Formação de Professores Alfabetizadores
RCNEI	Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
Saeb	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
UEG	Universidade Estadual de Goiás
Ufal	Universidade Federal de Alagoas
Ufes	Universidade Federal do Espírito Santo
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco

UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UnB	Universidade de Brasília
Uncisal	Universidade Estadual de Ciências da Saúde de Alagoas
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
Unesp	Universidade Estadual Paulista
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1	CONSIDERAÇÕES INICIAIS	16
2	REVISÃO DE LITERATURA	20
3	PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS	37
3.1	LINGUAGEM E POLÍTICA.....	38
3.2	ALFABETIZAÇÃO.....	42
3.3	METODOLOGIA DE PESQUISA	45
3.3.1	<i>Corpus</i> da pesquisa	47
4	POLÍTICAS E PROGRAMAS DE ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL	61
4.1	CAMINHOS PARA SOLUÇÃO DO “FRACASSO ESCOLAR” NA ALFABETIZAÇÃO.....	67
5	ANÁLISE DE DADOS	85
5.1	POLÍTICA NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO E RELATÓRIO DA CÂMARA DOS DEPUTADOS: ANÁLISE COMPARATIVA.....	86
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	106
	REFERÊNCIAS	110

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Esta dissertação tem por objetivo comparar os textos da *Política Nacional de Alfabetização* (PNA) e o Relatório Final do Grupo de Trabalho (GT) constituído pela Câmara do Deputados, intitulado *Alfabetização Infantil: os novos caminhos*, com a finalidade de compreender a concepção de linguagem e os conceitos de alfabetização adotados em ambos os documentos, assim como o método indicado para adoção nas escolas brasileiras.

A *Política Nacional de Alfabetização* (PNA) foi instituída pelo Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019 (Brasil, 2019), nos primeiros cem dias de atuação do governo Bolsonaro por meio do projeto chamado *Alfabetização Acima de Tudo*, que apresenta como pilar a promoção de uma alfabetização baseada em evidências, procurando assim, na perspectiva do governo, melhorar a qualidade da alfabetização e combater o analfabetismo no Brasil (Ministério da Educação, 2019, s.n.). O Relatório *Alfabetização Infantil: os novos caminhos*, apresentado pela Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados, em sua primeira edição datada de 15 de setembro de 2003, com reedição realizada no ano de 2007, destaca o “acordar” das discussões sobre o problema do analfabetismo escolar no Brasil.

São dois documentos distintos, sendo a PNA uma política com inúmeras práticas e programas, como o *Tempo de aprender* e o *Conta pra mim*. Já o Relatório constitui um documento com foco em contribuir para os delineamentos dos rumos da alfabetização no país. Trata-se de duas realidades históricas/temporais, sociais e políticas, com um único foco? Essa é uma das questões que buscamos responder com esta pesquisa.

Assim, justificamos a relevância de analisar esses documentos e suas correlações, pois nossa realidade social, política e histórica se encontra permeada de intensos debates acerca da alfabetização e seus aspectos constitutivos, tanto pelos vieses teórico, prático e metodológico quanto político e social, afetando, positiva ou negativamente, as relações de ensino e aprendizagem e consequentemente as vidas de cada docente, cada criança, jovem, adulta(o), idosa(o), de cada família brasileira.

Acreditando que pesquisar é refletir, agir e viver a/na realidade discursiva, iniciei meus estudos sobre a alfabetização durante a graduação em Pedagogia na Universidade Federal do Espírito Santo, em meados de 2016. Ao mesmo tempo, participei do Programa Institucional de Iniciação à Docência (Pibid), em que muito aprendi na vivência diária das relações de ensino e aprendizagem em algumas escolas da rede municipal de Vitória. Foram muitos aprendizados e, com o tempo, fui me interessando mais e mais pela temática. Concluí, ao final dessa caminhada acadêmica, especificamente no ano de 2018, meu trabalho de conclusão de curso. Nesse estudo, dialogamos acerca das compreensões da alfabetização e/ou processo de alfabetização de crianças com deficiência intelectual. Em 2019, após ser aprovada no processo seletivo na municipalidade de Serra/ES, ingressei como professora na função de assessoramento pedagógico em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI), seguindo com o desejo de retornar à universidade para continuar meus estudos sobre a alfabetização de crianças.

Após muita luta e incessantes aprendizados, no ano de 2020, retornei à Universidade Federal do Espírito Santo, prosseguindo nos estudos, agora com foco nas políticas de alfabetização, especificamente sobre os documentos da *Política Nacional de Alfabetização* e o *Relatório elaborado pelo Grupo de Trabalho* (GT) constituído pela Câmara dos Deputados, entendendo a existência de relações de forças que pretendem assumir poderes norteadores dos rumos da alfabetização no território nacional.

Assim, acreditando na importância de todas as vivências — subjetivas, políticas, sociais e acadêmicas, permeadas e constituídas pela linguagem, ou seja, na interação verbal — e reconhecendo-nos como sujeitos enunciativos, conhecedores e produtores de conhecimentos, temos como referencial teórico-metodológico os estudos de Mikhail Bakhtin, entendendo a relevância do *diálogo* constituidor do *eu* e do *outro*, em que “[...] todos os enunciados no processo de comunicação, independentemente de sua dimensão, são dialógicos” (Fiorin, 2020, p. 21). Vale ressaltar que entender a importância do diálogo é compreendê-lo na dimensão do *dialogismo*, numa dialogização interna da palavra (Fiorin, 2020, p. 22), levando-se em consideração que as relações dialógicas

[...] tanto podem ser contratuais ou polêmicas, de divergência ou de convergência, de aceitação ou de recusa, de acordo ou de desacordo, de entendimento ou de desinteligência, de avença ou de desavença, de conciliação ou de luta, de concerto ou de desconcerto. A relação contratual com um enunciado, a adesão a ele, a aceitação de seu conteúdo faz-se no ponto de tensão dessa voz com outras vozes sociais (Fiorin, 2020, p. 28)

Seguindo essa perspectiva, realizamos uma pesquisa documental, com abordagem qualitativa. Logo, tratamos os documentos da PNA e do Relatório como textos. Conforme assinala Bakhtin (2011), o texto é a realidade imediata, devendo ser lido e analisado como enunciados, portanto, incluídos na comunicação discursiva.

Assim, compreender, por meio dos textos/documentos, de que maneira as políticas de alfabetização foram/estão pensadas e implementadas é levar em consideração “[...] os discursos que circundam a realidade” (Fiorin, 2020, p. 22) e o modo como a alfabetização tem sido discutida/dialogada, contribuindo, dessa forma, para construção de nosso excedente de visão quanto ao contexto do qual fazemos parte. Busca-se, em âmbitos social e educacional, incessantes resistências frente a possíveis políticas de retrocesso e antidemocráticas que afetam o contexto educacional, não só nas relações de ensino e aprendizagem, mas em nossa vida, “[...] que é perpassada sempre pela palavra do outro” (Fiorin, 2020, p. 22).

Dispomos este texto da seguinte maneira: na seção dois, dialogamos com os enunciados de autoras e autores do campo da alfabetização que problematizaram tanto a Política Nacional de Alfabetização (PNA) quanto o Relatório *Alfabetização Infantil: os novos caminhos*¹. Na terceira seção, apresentamos os pressupostos teóricos e metodológicos que fundamentam nossa pesquisa, quais sejam, a concepção de linguagem baseada em Bakhtin (2011) e dialogada por Cavalcante Filho e Torga (2011), Fiorin (2009, 2020) e Goulart (2013); a política, a partir de Fiorin (2009, 2020), e a alfabetização, por meio dos discursos de Gontijo (2014), Becalli (2015), Piccoli (2009) e Gontijo, Costa e Oliveira (2019).

Traçamos ainda a metodologia de pesquisa, com fundamento em Fávero e Centenaro (2009), Gil (2008), Silva, Almeida e Guindani (2009), Le Goff (1996), Bakhtin (2011), Sousa (2019) e Gontijo (2014). Assim, buscamos situar a relevância da pesquisa documental em uma perspectiva qualitativa, entendendo tanto a PNA quanto o

¹ Doravante indicado como Relatório.

Relatório como documentos e/ou textos/enunciados, permeados de discursos. Após a apresentação de nosso *corpus* e breve diálogo sobre as partes iniciais que os compõem, dialogamos e contextualizamos as políticas públicas de educação voltadas para o campo da alfabetização, especificamente a alfabetização infantil, tendo como foco as políticas de governo federais instituídas nas últimas décadas, seguido pela análise dos dados e considerações finais.

2 REVISÃO DE LITERATURA

Aqui não nos interessam aquelas ações que com seu sentido externo abarcam a mim e ao outro por meio do acontecimento singular e único da existência e visam à efetiva mudança desse acontecimento e do outro que ele contém como elemento constituinte; elas são ações-atos puramente éticos; o que nos importa são apenas os atos de *contemplação-ação* — pois a contemplação é ativa e eficaz-, os quais não ultrapassam o âmbito do dado do outro e apenas unificam e ordenam esse dado; as ações de contemplação que decorrem do excedente de visão externa e interna do outro indivíduo, também são ações puramente estéticas (Bakhtin, 2011, p. 23).

Buscando a contemplação ética e estética, somos seres ativos, responsáveis, responsivos, dialógicos e, por conseguinte, levamos em consideração que “[...] toda compreensão plena real é ativamente responsiva e não é senão uma fase inicial preparatória da resposta (seja qual for a forma em que ela se dê)” (Bakhtin, 2016, p. 25). Sendo assim, nesta seção, dialogamos com pesquisas publicadas em formato de artigos com a finalidade de conhecer o que já foi dito pelos estudiosos acerca da *Política Nacional de Alfabetização* e do Relatório *Alfabetização Infantil: os novos caminhos*. Para isso, organizamos este segmento da seguinte maneira: no primeiro momento, dialogamos sobre o que tem sido enunciado por autoras e autores do campo da alfabetização sobre a *Política Nacional de Alfabetização* e, no segundo momento, dialogamos sobre o que tem sido enunciado pelas autoras e autores do campo da alfabetização sobre o Relatório.

Por meio de estudo e critérios de busca no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), Portal de Periódicos da Capes e plataforma do *Google Acadêmico*, entre os meses de maio e agosto de 2020, tendo como descritores e/ou termos “Política Nacional de Alfabetização”, “Nova PNA”, “Relatório Alfabetização Infantil: os novos caminhos” e “Alfabetização Infantil”, encontramos na Plataforma do *Google Acadêmico* cinco artigos advindos da edição especial n.º 10 da Revista Brasileira de Alfabetização (ABalf), no dossiê intitulado *Política Nacional de Alfabetização em foco* (Gontijo; Antunes, 2019; Leal, 2019; Morais, 2019; Mortatti, 2019; Piccoli, 2019) e um sexto artigo advindo da Revista *Educação, Ciência e Cultura* (Braga; Adão; Ambros, 2020). Já no Portal de Periódicos da Capes, encontramos três artigos que versam sobre o Relatório (Bajard, 2006; Belintane, 2006; Calil; Lopes; Felipeto, 2006). Destacamos que não encontramos, até o momento em que escrevemos este texto, teses e

dissertações que tratassem, separada ou concomitantemente, os objetos de nossa pesquisa. No Quadro 1, dispomos os artigos encontrados sobre a PNA, com seus respectivos autores, instituições e datas de publicação:

Quadro 1 – Distribuição dos títulos por autores, instituição, revista e ano

Título	Autor(es)	Instituição/ Revista	Ano
Diálogo com o Plano Nacional de Alfabetização (2019): contrapalavras.	Cláudia Maria Mendes Gontijo	Ufes Revista Brasileira de Alfabetização (Abalf)	2019
	Janaina Silva Costa Antunes		
Análise crítica da PNA (Política Nacional de Alfabetização) imposta pelo MEC através de decreto em 2019	Artur Gomes de Moraes	Ufes Revista Brasileira de Alfabetização (Abalf)	2019
A “Política Nacional de Alfabetização” uma “Guinada” (IDEO) Metodológica para trás e pela Direita	Maria do Rosário Longo Mortatti	Unesp Revista Brasileira de Alfabetização (Abalf)	2019
Apontamentos sobre a Política Nacional de Alfabetização 2019	Telma Ferraz Leal	UFPE Revista Brasileira de Alfabetização (Abalf)	2019
Política Nacional de Alfabetização: breves contribuições para um olhar crítico	Luciana Piccoli	UFRGS Revista Brasileira de Alfabetização	2019
PNA 2019 – Alguns aspectos dos pensamentos pedagógicos que permeiam a Política Nacional de Alfabetização	Ana Claudia Vieira Braga	UnB Revista de Educação, Ciência e Cultura	2020
	Jorge Manoel Adão	UEG Revista de Educação, Ciência e Cultura	
	Zeli Ambros	Ábaco Revista de Educação, Ciência e Cultura	

Fonte: Elaboração da autora (2021).

Os textos encontrados são ensaios que se detêm em alguns aspectos da Política Nacional de Alfabetização (PNA), instituída pelo Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019, mesmo ano em que os ensaios foram publicados na Revista Brasileira de Alfabetização (ABalf) (Gontijo; Antunes, 2019; Moraes, 2019; Mortatti, 2019; Leal,

2019; Piccoli, 2019). Já o artigo intitulado *PNA 2019: alguns aspectos dos pensamentos pedagógicos que permeiam a Política Nacional de Alfabetização* (Braga; Adão; Ambros, 2020) foi publicado na Revista de Educação, Ciência e Cultura em 2020.

O texto de Gontijo e Antunes (2019, p. 32) objetivou dialogar com a PNA “[...] no que diz respeito ao modo como define metodologias de pesquisa que são adequadas para subsidiar as políticas públicas de alfabetização”. Moraes (2019, p.66) procurou demonstrar “[...] o quanto, do ponto de vista teórico, a visão de alfabetização adotada é extremamente pobre e o quanto a didática homogeneizante que ali se quer impor desrespeita a diversidade dos aprendizes e dos docentes”. Mortatti (2019, p.26) pretendeu contribuir para o debate, “[...] em diálogo com manifestações críticas de pesquisadores e professores, como as divulgadas pela ABAIf – Associação Brasileira de Alfabetização”. Leal (2019, p.76) abordou alguns pontos de tensão presentes no documento da PNA, como “[...] a indicação de um método para alfabetizar crianças em todo país” e a validação de “[...] apenas uma perspectiva de alfabetização”. Piccoli (2019, p.105) visou “[...] tematizar alguns problemas na busca por contribuir para mais um olhar crítico dentre os que estão sendo lançados sobre a PNA”; por fim, Braga, Adão e Ambros (2020, p. 239) fazem uma análise do Caderno da Política Nacional de Alfabetização (PNA), “[...] com vistas à identificação de alguns aspectos dos pensamentos pedagógicos contemporâneos e às fundamentações teóricas educacionais que permeiam o documento”.

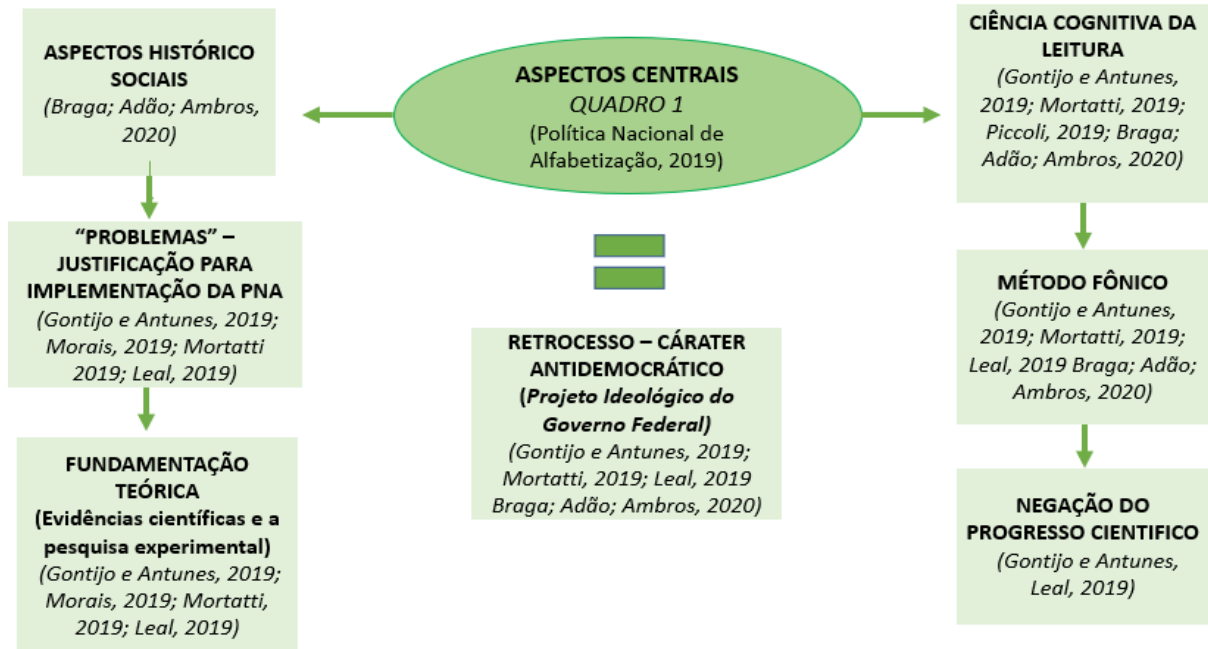
Assim, os ensaios têm como objeto de análise o *Caderno Virtual da Política Nacional de Alfabetização* que se encontra no portal do Ministério da Educação (MEC). Sendo assim, vale ressaltar, como assinala Fiorin (2020, p. 22):

Um objeto qualquer do mundo interior ou exterior mostra-se sempre perpassado por ideais gerais, por pontos de vista, por apreciações dos outros; dá-se a conhecer para nós descreditado, contestado, avaliado, exaltado, categorizado, iluminado pelo discurso alheio. Não há nenhum objeto que não apareça cercado, envolto, embebido de discursos. Por isso, todo discurso que fale de qualquer objeto não está voltado para a realidade em si, mas para os discursos que a circundam (Fiorin, 2020, p. 22).

Compreendendo a relevância dos infundáveis discursos e, após etapa de estudo e organização dos aspectos encontrados nos ensaios, discriminados no Quadro 1,

organizamos, no formato de esquema, aspectos centrais discutidos nos textos. Vejamos:

Figura 1 – Esquema: aspectos centrais tratados nos textos



Fonte: Elaboração da autora (2021).

Com base no esquema, percebemos que os autores dos artigos abordam e problematizam aspectos histórico-sociais; “problemas”/justificação para implementação da PNA; fundamentação epistemológica a partir do pressuposto das evidências científicas, com foco na pesquisa experimental, com base na Ciência Cognitiva da Leitura; método fônico e negação do progresso científico existente durante o percurso histórico, social, educacional e político.

Braga, Adão e Ambros (2020), no que diz respeito aos aspectos históricos, pontuam sobre a incidência, em maior ou menor grau, das influências das correntes mundiais de pensamento pedagógico advindas das vertentes religiosas, filosóficas ou políticas, como também a repercussão moral e social do termo “analfabeto” e a existência ininterrupta de discursos sobre a alfabetização e o acesso à leitura e à escrita. Na opinião dos autores, esses discursos, “[...] por parte da população brasileira, estiveram e estão em constante pauta de planos e programas autoritários ou democráticos” (Braga; Adão; Ambros, 2020, p. 243).

Há uma preocupação por parte dos organismos internacionais quanto aos índices mundiais de analfabetismo. Gontijo (2014, p.8), ao citar Cook-Gumperz (1991, p. 11), destaca que essa preocupação “[...] pode ser explicada considerando que as taxas de alfabetização são vistas como indicadores da saúde da sociedade, como barômetro do clima social”. Segundo Gontijo (2014, p. 8), apesar das mudanças tecnológicas e científicas que aconteceram durante o percurso da história humana,

[...] a sociedade mundial e as escolas não conseguiram solucionar o problema do fracasso escolar, além de também não terem conseguido garantir o acesso de todos à escola. Nessa direção, o aumento das taxas de analfabetismo mundiais leva conseqüentemente à suposição de que a escola, por não conseguir proporcionar a aprendizagem da leitura, da escrita e do cálculo, é também incapaz de promover o desenvolvimento de aprendizagens mais complexas que demanda a sociedade hodierna.

Ao citar Graff (1994), Gontijo (2014, p. 13) salienta que o autor critica a visão que compreende o analfabetismo como causa de pobreza e subdesenvolvimento. Assim, segundo Gontijo (2014), a partir de Graff (1994, p.12),

[...] essa visão possibilitou que a alfabetização no século XX também se tornasse elemento central nos planos de desenvolvimento de áreas subdesenvolvidas, especialmente por parte dos cientistas sociais, governos e fundações da América do Norte e da Europa Ocidental (Gontijo, 2014, p. 13)

Refletindo a partir dos aspectos apresentados pelo documento da PNA (2019) para justificar sua implementação, Gontijo e Antunes (2019), Mortatti (2019), Morais (2019) e Leal (2019) problematizam, assim como apontado por Braga, Adão e Ambros (2020), a questão exposta no documento da PNA sobre a incapacidade de o Brasil alfabetizar crianças. Leal (2019, p. 79) ressalta que “[...] o Ministro da Educação, logo na introdução do Documento, diz que o Brasil tem problemas graves no ensino da leitura e da escrita [...]”. Com relação a esse aspecto, Gontijo e Antunes (2019) apontam a necessidade de compreender a atuação dos setores privados na alfabetização. Assim, segundo as autoras,

[...] desde o início dos anos 2000, o discurso que *reaparece* no caderno desta política está exposto em materiais e métodos produzidos por empresas privadas e, também, no relatório (BRASIL, 2007) elaborado pelo Grupo de Trabalho (GT) constituído pela Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados para discutir e propor rumos para alfabetização de crianças no Brasil (Gontijo; Antunes, 2019, p. 35).

Podemos perceber, juntamente com Gontijo e Antunes (2019), que

[...] o Estado, em detrimento do seu caráter público, passa a privilegiar empresas privadas (que se dizem sem fins lucrativos) do campo educacional, e especificamente, no campo da alfabetização, promovendo a privatização da educação e da alfabetização (Gontijo; Antunes, 2019, p. 33).

Desse modo, de acordo com as autoras, os resultados da alfabetização no Brasil decorrem também da atuação das empresas privadas nesse campo. Dados advindos do Relatório de Gestão do MEC, segundo a Secretaria de Educação Básica de 2009, mostrados por Gontijo e Antunes (2019, p. 34), explicitam essa realidade e nos levam a refletir sobre a relação público/privado existente no âmbito educacional e conseqüentemente no âmbito da alfabetização. Foram contratados pelos programas de correção de fluxo para atendimento aos municípios o Instituto Ayrton Senna, o Instituto Alfa e Beto e o Grupo de Estudos sobre Educação, Metodologia da Pesquisa e Ação (Geempa). Assim, Gontijo e Antunes (2019, p. 34) salientam:

[...] se pensarmos que a correção de fluxo escolar é um problema cuja solução tem sido entregue às empresas privadas, podemos acreditar, com base nas evidências, que essa atuação não tem contribuído decisivamente para, por exemplo, melhorar as taxas de distorção idade/série (Gontijo; Antunes, 2019, p. 34).

Diante da continuidade de intervenção de empresas privadas no campo da alfabetização e do pequeno crescimento das taxas, a partir do 3º ano do ensino fundamental, as autoras destacam sobre a necessidade de nos questionarmos: não seria toda essa realidade um *velho canto da sereia*? Concluem: “[...] se os índices de alfabetismo no Brasil são baixos, eles são devidos também à atuação da iniciativa privada, que tem prestado serviços ao MEC [...]” (Gontijo; Antunes, 2019, p. 35).

Contribuindo para essa reflexão, Leal (2019, p. 79), ao discutir sobre a problemática e a justificção para a implementação da PNA, destaca que há equívocos nos discursos apresentados pelo MEC sobre os *problemas da alfabetização*. A autora pontua dois equívocos: 1) “[...] dizer que antigamente a escola era melhor”; 2) “a adoção de abordagens construtivistas ou outras mais enunciativas piorou a situação”. Leal (2019) justifica essa posição:

É preciso destacar que o país, em 1920, tinha quase 70% de analfabetos (pessoas com 15 anos ou mais). Em 2001, passamos para 12,4. Em 2012, 8,7% de analfabetos. Este índice ainda é alto, mas sem dúvidas é

irresponsável dizer que antigamente era melhor. [...] Até muito recentemente na história desse país havia predominância absoluta dos métodos sintéticos, similares ao que está sendo proposto pelo MEC. Tínhamos alto nível de reprovação escolar nos anos iniciais e alta evasão. Além disso, não é possível dizer que os professores do país adotam uma perspectiva única. [...] Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, os dados do IDEB mostraram que ultrapassamos as metas estabelecidas. O IDEB dos anos iniciais do Ensino Fundamental em 2011 era 4,7. A meta estabelecida para 2017 era 5,2. O IDEB dos anos iniciais do Ensino Fundamental em 2017 foi de 5,5, que era a meta para 2019 (Leal, 2019, p. 79)

Assim, como enfatizado por Leal (2019), avanços podem ser observados, como as evidências advindas do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) e o trabalho conjunto que ocorreu no Programa de Formação de Professores. No entanto, essa realidade não está sendo levada em consideração na PNA, já que o MEC se apoia apenas nos dados da Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), que avalia as crianças do 3º ano do ensino fundamental nas áreas de leitura, escrita e matemática e do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa). Leal (2019, p. 80) faz uma análise dos dados apresentados no decreto e chama a atenção que,

[...] em 2016, 33.95% estavam nos níveis 1, 2 ou 3 de produção de textos. Ou seja, 66,05% produziam textos com coesão, embora pudessem cometer erros. Já em leitura, é dito que 54,3% não conseguiam ler. Desse modo, pode-se inferir que 45,7% apenas conseguiam ler minimamente. É estranho que 66,05% das crianças escrevam textos e apenas 45,7% consigam ler. Como as crianças sabem escrever textos se não têm domínio básico da leitura? (Leal, 2019, p.80)

Assim, segundo a autora, há problemas na argumentação levantada, já que a ANA é uma avaliação recente, que teve início em 2014, caracterizando-se como “[...] um marco zero ainda em análise [...]” (Leal, 2019, p. 80). Já ao olhar o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), Leal (2019) entende que “[...] os dados não podem ser usados para avaliar o Programa que estava em andamento e não serve para validar o Método Fônico” (Leal, 2019, p. 81). A autora expõe essa premissa por dois motivos específicos:

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

Sobre a fundamentação teórica que deve subsidiar as políticas nacionais de alfabetização, Gontijo e Antunes (2019), Morais (2019), Mortatti (2019) e Leal (2019) versam tanto sobre a chamada evidência científica quanto sobre a pesquisa experimental que, segundo os argumentos dos autores, são impostos pela PNA. Morais (2019, p. 71) acredita que é uma falácia o fato de a PNA apresentar-se baseada em evidências científicas e criticar o fato de o Brasil não ter se baseado nessas evidências para elaborar suas políticas.

Essa falaciosa acusação nos parece um artifício autoritário, com um evidente interesse de calar quem pensa e pesquisa de modo diferente daquele idolatrado pelos psicólogos cognitivos e neurocientistas que apoiaram e ajudaram a 'costurar' essa PNA, apresentada como uma única que, supostamente, seria 'baseada em evidências científicas' (Morais, 2019, p. 71).

Gontijo e Antunes (2019, p. 36) apontam que as pesquisas experimentais “[...] utilizam metodologias baseadas no modelo das ciências exatas e naturais”. Segundo Leal (2019, p. 77),

[...] mesmo dentro da concepção de ciência adotada nos estudos citados pelo MEC, há um profundo desconhecimento dos debates existentes no interior da tendência dos estudos experimentais que embasam os métodos fônicos. Por exemplo, em relação à consciência fonológica, que é um dos pilares do método fônico, a discussão é antiga (Leal, 2019, p. 75).

Sobre a consciência fonológica, Leal (2019, p. 78) destaca que “[...] considerar a importância da consciência fonológica não equivale a defender o método fônico, tal como o MEC tem feito”:

O método fônico, além de propor treino de habilidades que evidências científicas têm mostrado que não são necessárias, tem muitos limites no que se refere ao trabalho para que os estudantes compreendam o funcionamento do SEA (Sistema de Escrita Alfabética) e desenvolvam de fato a leitura e a escrita de textos. Embora a consciência fonológica faça parte do processo de aprendizagem do Sistema notacional, ela não é suficiente (Leal, 2019, p. 78).

Piccoli (2019, p. 106), concordando com a perspectiva assumida por Leal (2019), destaca os estudos, como os de Magda Soares e Artur Morais, que, juntamente com tantos outros, estão sendo desconsiderados por parte do MEC, havendo uma *ênfase da consciência fonêmica*, sem levar em consideração que

[...] a criança passa por etapas de aprendizagens que conduzem à compreensão do funcionamento do sistema de escrita (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985) e que precisa desenvolver diferentes habilidades metafonológicas envolvendo sílabas, rimas e aliterações até chegar à consciência grafofonêmica, isto é, ao conhecimento e reflexão consciente das relações entre grafemas e fonemas (SOARES, 2016) (Piccoli, 2019, p. 106)

Morais (2019) também aborda a pesquisa experimental, apontando o fato de não haver sustentado posição contrária com relação às chamadas pesquisas experimentais. No entanto, ressalta que há, nos processos de estudo/pesquisa, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) — programa e universidade onde atua — “[...] paralelamente aos controles experimentais e cálculos de estatísticas inferenciais, uma aprofundada análise qualitativa” (Morais, 2019, p. 71). Assim, Moraes (2019, p.71) declara que orienta mestrandos e doutorandos que utilizam a pesquisa experimental: “[...] sempre fazemos, paralelamente aos controles experimentais e cálculos de estatísticas inferenciais, uma aprofundada análise qualitativa das respostas das crianças [...]” (Morais, 2019, p. 71). Conclui que

[...] muitíssimos problemas de pesquisa do campo educacional não podem ser respondidos com base em pesquisas experimentais. [...] Ao ignorar isso, os autores da PNA demonstram a pouca familiaridade com escolas, professores, alunos e com a alfabetização que ocorre no mundo real, que pouco tem a ver com laboratórios ou turmas experimentais (Morais, 2019, P. 72).

Considerando as reflexões acerca da fundamentação teórica e metodológica que embasam as pesquisas que fundamentam a PNA, podemos perguntar: há (na PNA) uma negação do progresso científico e/ou dos fundamentos teórico-metodológicos produzidos no campo da alfabetização? Gontijo e Antunes (2019) e Leal (2019) apontam sobre uma negação do progresso científico. Nesse sentido, Leal (2019, p. 77) admite que há uma negação de fundamentos teóricos metodológicos diferentes do positivismo clássico. Saliencia ainda que, ao se negar fundamentos teóricos metodológicos diferentes do positivismo clássico, é negada a produção de conhecimentos diferentes, com abordagens e olhares diferentes.

Segundo Gontijo e Antunes (2019), Mortatti (2019), Piccoli (2019) e Braga, Adão e Ambros (2020), a denominada Ciência Cognitiva da Leitura é tomada como perspectiva epistêmica da PNA. Gontijo e Antunes (2019, p. 36) assinalam que a

Ciência Cognitiva “[...] nasce das denominadas ciências cognitivas, como a neurociência, que estuda o funcionamento do cérebro humano”. Ademais, as autoras salientam que essa perspectiva também foi/é apresentada no Relatório *Alfabetização Infantil: os novos caminhos*.

A partir dessa vertente, o método fônico é apontado pela PNA, conforme sublinhado por Gontijo e Antunes (2019), Mortatti (2019), Piccoli (2019) e Braga, Adão e Ambros (2020), como o método preferencial para a implementação da nova política nacional na realidade educacional brasileira.

O método sintético fônico é considerado como preferencial por ter sido comprovadamente eficaz nos eventos retificados pelo *National Reading Panel* (2000). Conforme os relatórios *National Reading Panel* (2000) e o *National Early Literacy Panel* (2009), apontam-se cinco pilares essenciais para uma alfabetização de qualidade: consciência fonêmica, instrução fônica sistemática, fluência em literatura oral, desenvolvimento do vocabulário, composição de textos e produção escrita (Braga; Adão; Ambros, 2020, p. 249).

Ainda sobre a discussão do método fônico, Mortatti (2019) aponta que a PNA o compreende como uma solução para o processo de ensino e aprendizagem nas escolas brasileiras. Seguindo essa mesma premissa, Piccoli (2019) salienta sobre a denominada “supervalorização da consciência fonêmica”, percebida pela autora como um possível problema, já que a supervalorização desse aspecto pode estar, conforme Morais (2019, p. 106), “[...] desprezando um conjunto amplo e diverso de habilidades metafonológicas que impulsionam o avanço da criança ao domínio do sistema de escrita alfabética”.

Podemos perceber, frente a essas perspectivas, segundo apontam Braga, Adão e Ambros (2020, p. 251), que há, no documento da PNA, pesquisadores e/ou uma perspectiva advinda de pesquisadores internacionais, especificamente estadunidenses. Desse modo, há uma especificação sobre a globalização acerca do tema “alfabetização”, reforçando, conforme discorre Maria Regina Maluf no texto da PNA, que “[...] neste início do século XXI a alfabetização eficaz é um tema global, cada vez mais prioritário nos países desenvolvidos. Assim, aprender a ler tornou-se direito de todos e necessidade primária no mundo desenvolvido” (Maluf *apud* Braga; Adão; Ambros, 2020, p. 251).

Há um retrocesso e um caráter antidemocrático e/ou um projeto ideológico do governo federal? Refletindo acerca da questão, Gontijo e Antunes (2019), Morais (2019) e Mortatti (2019) apresentam em consenso de olhares, opiniões e diálogo sobre o modo como os aspectos, a organização e os modos de pensar política, o campo educacional e, por conseguinte, o processo de ensino e aprendizagem advindos da PNA podem gerar homogeneização da aprendizagem (Morais, 2019), generalização e possível exclusão (Gontijo; Antunes, 2019), além de imposição de pensamento único, por meio do método fônico/instrução fônica (Mortatti, 2019).

Assim, como destacado por Leal (2019) e Mortatti (2019), a PNA pode estar trazendo à tona um pensamento único para a alfabetização e não somente para ela, mas também para crianças, professores, famílias, cidadãos e cidadãos brasileiros. Isso, como pontua Leal (2019, p. 82), “[...] provocará um retorno ao analfabetismo funcional que já foi discutido neste país no século passado[...]”. Assim, segundo Mortatti (2019, p. 29, grifos da autora), a PNA configura a tentativa de *intervenção máxima na alfabetização*,

[...] por meio da imposição autoritária de ações pautadas em princípios do ultraconservadorismo político conjugados com fundamentalismo científico-religioso, *em aparente contradição com os princípios do ‘Estado mínimo’* pautados pelo neoliberalismo ao qual se alinha (de modo subserviente e com mentalidade colonizada, a países e organismos internacionais) a política econômica do atual governo federal, com o objetivo de implementar agenda de privatização das empresas e serviços públicos, a fim de beneficiar interesses ‘do mercado’, ou seja, de grupos de empresários, rentistas, banqueiros, principais segmentos da população responsáveis pela eleição do atual Presidente da República.

Levando em consideração o que foi apontado sobre a Política Nacional de Alfabetização (PNA) e entendendo que o Relatório *Alfabetização Infantil: os novos caminhos* também foi constituído e discutido tendo como premissa promover progressos no país, a partir da discussão e das conclusões acerca das políticas e práticas de alfabetização, no Quadro 2, discriminamos os artigos encontrados sobre o Relatório, com seus respectivos autores, instituições e datas de publicação:

Quadro 2 – Título dos artigos por autores, instituição, revista e data de publicação

Título	Autor(es)	Instituição/ Revista	Ano
Leitura e alfabetização no Brasil: uma busca para além da polarização	Claudemir Belintane	USP Educação e pesquisa	2006
O sujeito Inexistente: reflexões sobre o caráter da consciência fonológica a partir do Relatório final do grupo de trabalho <i>Alfabetização infantil – os novos caminhos</i>	Eduardo Calil	Ufal Educação e Pesquisa	2006
	Adna de Almeida Lopes	Ufal Educação e Pesquisa	
	Cristina Felipeto	Uncisal Educação e Pesquisa	
Nova embalagem, mercadoria antiga	Elie Marie Eustache Bajard	Instituição não informada Educação e Pesquisa	2006

Fonte: Elaboração da autora (2021).

Nos artigos que versam sobre o Relatório *Alfabetização Infantil: os novos caminhos*, observamos o ano de 2006 como marco e/ou data de publicação, levando-nos a destacar a realidade envolta nas discussões, como o lançamento da quarta edição do relatório da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) intitulado *Educación para todos: la alfabetización, um fator vital. Informe de seguimiento de la educación para todos en el mundo*” (Gontijo, 2014, p.14), um marco, “[...] diante da necessidade de repensar conceitos [...]” (Gontijo, 2014, p. 14). Também destacamos a reedição do Relatório e lançamento da 2ª edição datada de 2007, após o lançamento da 1ª edição, datada de 2003. Tendo como premissa de diálogo com os movimentos nacionais ocorridos e a análise do Relatório, Gontijo (2014) salienta a necessidade de compreender esse texto, considerando que se trata do “[...] primeiro documento nacional que aponta a necessidade de revisão do(s) conceito(s) de alfabetização adotado(s) para subsidiar as políticas e as práticas de alfabetização no Brasil” (Gontijo, 2014, p. 26).

No entanto, com o GT composto “[...] por pesquisadores que pensam a alfabetização como um conjunto autônomo de competências e que o enfoque fonético é o mais apropriado para se ensinar a ler e a escrever” (Gontijo, 2014, p. 27), a partir de uma perspectiva advinda da Comissão de Cultura da Câmara do Deputados, pautados no “assumir o seu papel” para promoção do debate, não houve, como apontado por

Gontijo (2014, p. 27), um debate, “[...] adquirindo portanto, caráter autoritário pois não foi permitida a participação de diferentes vozes no curso de sua produção”.

Gontijo (2014, p. 27) destaca que, na apresentação da 2ª edição do Relatório, o presidente da Comissão, deputado Gastão Vieira, do PMDB do Maranhão, assinalou que, “[...] desde a criação do referido trabalho, em 2003, a alfabetização infantil no Brasil tomou ‘novos rumos’” (Gontijo, 2014, p. 27). Assim:

[...] a existência do problema do analfabetismo escolar estava adormecida. Predominava no país – e em grande parte ainda predominava – uma enorme letargia em torno do assunto. Era notória a ausência de debate e a repetição das mesmas ideias – que, de resto, não surtiam e continuam a não surtir efeito. Enquanto isso, eram notórios os avanços no debate, nas políticas e nas práticas de alfabetização em outros países. Na ausência de outros atores interessados no debate, a Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados não hesitou em assumir o seu papel e trazer à consciência da nação aquilo que lhe é peculiar – o conforto com o contraditório (Brasil, 2007a, p. 11 *apud* Gontijo, 2014, p. 27).

Belintane (2006, p. 261) apresentou “[...] reflexões sobre a leitura e a alfabetização no Brasil, tendo como premissa e/ou ponto de partida os confrontos imersos nos métodos, metodologias, linhas, filosofias e teorias de alfabetização e leitura” segundo esse viés. Calil, Lopes e Felipeto (2006, p.137) debatem “[...] alguns trabalhos que possuem como perspectiva que o sucesso na aprendizagem da leitura e da escrita deve ter como base principal a consciência fonológica” e, por fim, partindo do Relatório Final do GT, Bajard (2006, p.493) analisa

[...] dois textos representativos, especificamente o relatório *Alfabetização Infantil: os novos caminhos* e o texto francês *La Lecture et son Apprentissage, Observatoire National de la Lecture. L'évolution de l'enseignement* (Fayol; Morais 2004) que trazem como sucesso da aprendizagem da leitura e da escrita a base advinda da consciência fonológica.

Belintane (2006, p.263) acentua sobre os pressupostos existentes, desde o final do século XIX, referindo-se ao ensino da leitura no Brasil e à existência de uma denominada “polaridade discursiva”, havendo assim duas vertentes e/ou linhas teóricas em foco: “[...] linhas teóricas que acentuam a importância do código no processo da aprendizagem da leitura (método alfabético, silábico, fônico e outros” (Belintane, 2006, p. 263) e linhas que “[...] dão relevo aos sentidos construídos pelo leitor e a suas habilidades em utilizar-se de conhecimentos já assimilados para monitorar o processo de leitura[...].” (Belintane, 2006, p. 263).

Para além desse aspecto, salienta que, na década de 1970, “[...] o segundo grupo suplantou o primeiro, pelo menos discursivamente (Barbosa, 1994 *apud* Belintane, 2006, p. 263). Assim, as avaliações nacionais, regionais e internacionais, mais especificamente as avaliações nacionais de 2003 — o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa) — mostram um quadro diferenciado da década de 1970, evidenciando que, “[...] se antes preponderava a evasão escolar, hoje preponderam as imensas dificuldades de leitura e as defasagens nas correlações esperadas de competências/série (ou ciclo)” (Belintane, 2006, p. 263). O autor salienta ainda os aspectos envolvidos nas avaliações nacionais de 2003 no Brasil:

As avaliações nacionais de 2003 (BRASIL, 2004) evidenciam um percentual 55,4% de alunos que apresentam problemas sérios de leitura, sendo que 18,7% deles foram classificados no nível ‘muito crítico’: Segundo o SAEB (p. 34), tais alunos ‘não desenvolveram habilidades de leitura mínimas condizentes com quatro anos de escolarização; não foram alfabetizados adequadamente; não conseguem responder os itens da prova’ (Belintane, 2006, p. 263).

Podemos perceber que, segundo Belintane (2006), Bajard (2006) e Calil, Lopes e Felipeto (2006), nessa realidade política, educacional, social e econômica efervesceu uma necessidade por analisar a situação do Brasil quanto à alfabetização e, para além, a necessidade de apresentar propostas para a busca por mudanças. Assim, é constituído o GT integrado por especialistas nacionais e internacionais a partir da Comissão de Educação da Câmara dos Deputados, sendo esses intelectuais “[...] Marilyn Jaeger Adams (EUA), Roger Beard (Inglaterra), Fernando Capovilla (Brasil), Cláudia Cardoso Martins (Brasil), Jean-Émile Gombert (França), José Morais (Bélgica) e João Araújo e Oliveira (Brasil)” (Belintane, 2006, p. 263).

Belintane (2006, p. 264) aponta que, nas primeiras linhas da apresentação do documento, “[...] entrevê-se uma adesão política ao que supostamente seria um movimento internacional de mudanças decorrentes dos avanços científicos, [...] que centra no mérito dos estudos da alfabetização e na situação de atraso científico do Brasil nesse campo” (Belintane, 2006, p. 264).

Nos últimos 30 anos, houve um gigantesco progresso nos conhecimentos científicos sobre o processo de aprendizagem da leitura e da escrita bem como sobre os métodos de alfabetização. Os estudos sobre alfabetização saíram do campo da intuição, amadorismo e empirismo e da especulação

teórica para adquirir foros de ciência experimental (Brasil, 2003 *apud* Belintane, 2006, p. 264).

Nesse sentido, Gontijo (2014, p.30) destaca que o Relatório apresenta como foco a pesquisa experimental. Pondera que “[...] o modelo experimental de pesquisa é de fato apropriado às investigações nos campos das ciências exatas e naturais”. No entanto, como salientado por Bakhtin (2011, p. 400), “[...] as ciências exatas são uma forma monológica do saber”, em que há um único sujeito, diferentemente das ciências humanas, em que há um ser e/ou vários seres, sujeitos, *expressivos e falantes* (Bakhtin, 2011, p. 395).

Belintane (2006, p. 265), ao tratar sobre a metodologia de trabalho do Relatório e conseqüentemente do Grupo de Trabalho, destaca que “[...] o GT diz assumir uma perspectiva neutra e científica, enfatizando que suas intervenções consensuais se situam acima da ideologia e da política[...].” (Belintane, 2006, p. 265). Por outro lado, cita outros países, como

[...] Estados Unidos, França e Inglaterra, que teriam conseguido produzir documentos e sínteses sobre o estado da arte no campo da leitura de modo a subsidiar as políticas educacionais de seus países com visões bem objetivas e no contexto local [...] (Belintane, 2006, p. 265).

Segundo Calil, Lopes e Felipeto (2006, p. 139), o Relatório produzido pelo GT versa sobre o conceito de consciência fonológica como “[...] o mais importante preditor de sucesso em leitura [que] possui a força equivalente à do conceito de gravitação em física ([BRASIL, 2003], p.18)”. Ainda, conforme os autores, a consciência fonêmica e o domínio do princípio alfabético são vistos como dois conjuntos de competências com valores preditivos para a leitura. Ademais, segundo Calil, Lopes e Felipeto (2006), aliando esses pressupostos e/ou conceitos à Psicologia Cognitiva, buscou-se a solução para os problemas da alfabetização no Brasil.

Seguindo as perspectivas apresentadas e concordando com elas, Bajard (2006, p. 495) aborda a didática da decodificação apresentada a partir do Relatório e ressalta que

[...] tal didática que promove uma *decodificação* prévia a qualquer construção de sentido, diz se basear na ciência atual. No Brasil, outras publicações, por meio de um Relatório entregue à Câmara dos Deputados (Brasil, 2003). Elaborado por uma equipe internacional coordenada por José Morais, o *Relatório final do grupo de trabalho Alfabetização Infantil: os novos caminhos*

(Brasil, 2003, p. 16) se refere explicitamente aos trabalhos do *Observatoire National de la Lecture – ONL* -, órgão influente do Ministério da Educação Nacional da França, entre os quais se destaca do texto *La lecture et son apprentissage. Observatoire National de la Lecture. L'évolution de l'enseignement de la lecture em Frandce depuis dix ans* (Fayol; Morais 2004) (Bajard, 2006, p. 495).

Segundo Calil, Lopes e Felipeto (2006), o Relatório apresenta, defende e segue veementemente o método fônico. Assim, atrelado a essa premissa, ressalta a noção de consciência fonológica advinda dos estudos sobre leitura e como tais estudos provêm de um caráter explicativo dos processos cognitivos. Também salienta:

A importância dada às habilidades acima descritas mostra não só o papel que se atribui à noção de “consciência” nos estudos sobre leitura, quanto o pretendido caráter explicativo dos processos cognitivos fundados em um quadro teórico denominado pelos autores de “nova” Ciência Cognitiva da Leitura. Segundo esse referencial, essas pesquisas procuram cercar suas hipóteses por meio do “uso de metodologia experimental, primeiro em laboratórios, depois em trabalhos de campo” (Brasil, 2003, p. 17) (Calil; Lopes; Felipeto, 2006, p. 139).

Como resultados e focos reflexivos, Belintane (2006, p. 275) aborda a relevância de pensarmos em âmbitos educacional, político e social sobre as questões subjetivas da língua por meio de um “jogo da intermitência” que “[...] permite, por exemplo, não só a desmontagem das palavras, mas sobretudo um ir-e-vir entre textos e palavras, que pode favorecer a leitura fluente e significativa”.

Assim, Calil, Lopes e Felipeto (2006, p. 153) ressaltam que o sujeito é uma pessoa que tem direito à existência subjetiva e, para tanto, não deve ser visto e/ou compreendido a partir de um olhar generalizante. Salientam ainda que

[...] não é de se espantar que uma metodologia que procure a generalidade, quando se trata de educação e, portanto, de sujeito e linguagem, não tenha como olhar para as singularidades locais do complexo e problemático sistema educacional brasileiro (Calil; Lopes; Felipeto, 2006, P. 153)..

Não obstante, Bajard (2006, p. 506) acredita que o método fônico não pode ser compreendido como aquele que traz à sociedade, ao campo educacional e ao processo de alfabetização a redução do analfabetismo funcional. Nessa direção, Belintane (2006, p. 506) esclarece que

[...] os jovens e adultos assim ‘alfabetizados’ conhecem o código alfabético, transformam letras em sons, ou para falar como os autores do ONL, praticam a correspondência entre grafemas e fonemas. No entanto, permanecem analfabetos funcionais, uma vez que não sabem utilizar a escrita como uma

forma de linguagem distinta da oralidade, imprescindível ao homem contemporâneo.

Logo, o método fônico é uma *mercadoria antiga*. Segundo Bajard (2006), uma contraposição aos desafios do mundo atual, pois a “[...] a criança se inicia na literatura antes da idade de escolarização formal [...]” (Bajard, 2006, p. 506).

Os artigos e/ou ensaios que versam sobre a PNA e o Relatório apresentam concomitantemente aspectos sociais, históricos, políticos e educacionais sobre a aprendizagem da língua escrita e da compreensão e execução do processo de alfabetização em âmbitos internacional e nacional, além de possíveis “problemas” e fundamentos epistemológicos que justifiquem, do ponto de vista do MEC, a implementação da nova política nacional de uma “nova” alfabetização.

Outro aspecto relevante diz respeito à Ciência Cognitiva e ao método fônico, havendo, segundo os estudos que versam sobre a PNA, uma negação do progresso científico e/ou fundamentos metodológicos que não estejam ligados à visão descrita no texto do documento e, por conseguinte, configurando um retrocesso de caráter antidemocrático. Sendo assim, é um projeto ideológico do governo federal ou uma embalagem nova numa mercadoria antiga (Bajard, 2006).

A partir das pesquisas relatadas, delineamos nosso objetivo de pesquisa: comparar os textos da Política Nacional de Alfabetização (PNA) e do Relatório intitulado *Alfabetização Infantil: os novos caminhos*, com a finalidade de compreender a concepção de linguagem e os conceitos de alfabetização adotados em ambos os documentos, assim como o método indicado para adoção nas escolas brasileiras. Entendemos que os artigos analisados têm contribuições muito relevantes para a nossa pesquisa, mas também acreditamos que podemos ampliar e aprofundar as análises ao comparar os dois documentos (algo ainda não realizado).

3 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS

Nossas palavras nós tomamos, diz Bakhtin, da boca dos demais. 'Nossas' palavras são sempre 'em parte dos demais'. Já estão configuradas com intenções alheias, antes que nós as usemos (admitindo que sejamos capazes de fazê-lo) como materiais e instrumentos de nossas intenções. Por este motivo, todos os discursos interiores, isto é, nossos pensamentos, são inevitavelmente diálogos: o diálogo não é uma proposta, uma concessão, um convite do eu, mas uma necessidade, uma imposição, em um mundo que já pertence a outros (Ponzio, 2008, p. 23).

A partir da reflexão proporcionada pelo texto em epígrafe à luz da perspectiva bakhtiniana, abordaremos, nesta seção, os pressupostos teóricos e metodológicos que fundamentam nossa pesquisa. Como mencionado, intencionamos comparar os textos da *Política Nacional de Alfabetização* (PNA) e do Relatório intitulado *Alfabetização Infantil: os novos caminhos*, com a finalidade de compreender a concepção de linguagem e os conceitos de alfabetização adotados em ambos os documentos, assim como o método indicado para adoção nas escolas brasileiras.

Tomamos como pressuposto o diálogo como constituidor do *eu* e do *outro*, em ininterruptos discursos que, como aponta Fiorin (2009, p. 156), “[...] tem também uma dimensão política na construção da consciência das pessoas”. A partir dessas premissas, compreendemos os textos e/ou os documentos como ponto de partida para reflexões, constituições de significações tanto da prática e/ou campo educacional quanto de nossas vivências sociais, políticas, subjetivas e coletivas.

Com a finalidade de sistematizar os fundamentos teórico-metodológicos da pesquisa que será realizada, dialogamos com as concepções de linguagem e política fundamentadas na perspectiva bakhtiniana e em Fiorin (2009, 2020), que, na atualidade, têm potencializado o pensamento de Mikhail Bakhtin atrelado às questões presentes na realidade das esferas humanas/sociais, sobretudo “[...] as da escola, as da igreja, as do trabalho num jornal, as do trabalho numa fábrica, as da política, as das relações de amizade e assim por diante [...]” (Fiorin, 2020, p.68). Também discutiremos sobre o conceito de alfabetização com base em Gontijo (2014), Becalli (2015), Piccoli (2009); Gontijo, Costa e Oliveira (2019), que subsidiarão a construção de nosso excedente de visão em relação aos nossos objetos de pesquisa.

3.1 LINGUAGEM E POLÍTICA

A linguagem, como aponta Fiorin (2020, p. 69), “[...] penetra na vida por meio dos enunciados concretos [...]”. Assim, conforme salienta Fanti (2003, p. 109), a linguagem deve ser compreendida, não como um conceito fechado e linear, mas ‘em relação a’, sendo “[...] uma prática social, partilhada, uma entidade concreta e viva de signos ideológicos [...]”. Dessa forma, ela “[...] se institui na tensão, entre um projeto discursivo de um sujeito e as coerções próprias de uma dada esfera de interação verbal” (Fanti, 2003, p. 99). A linguagem então é compreendida e vivenciada nas esferas de atividades, em que há uma ininterrupta relação interdiscursiva. Sendo assim, de acordo com Fanti (2003, p. 99):

Podemos entender, nesse caminho, que Bakhtin é o precursor de uma *teoria enunciativo-discursiva* que considera a linguagem como atividade, instituída em um processo concreto em que o signo se instaura ideológico e dialogicamente. Não há, assim, qualquer movimento de apropriação de signos linguísticos em um sistema fechado, uma vez que o signo somente existe em circulação. No dicionário, há virtualidades, potencialidades que, em uso, são dialogizadas e ideologizadas (Fanti, 2003, p. 99, grifos da autora)

Nessa perspectiva, Bakhtin (2011, p. 395) salienta que o ser humano é *expressivo e falante*, ou seja, produtor de textos/enunciados. Daí nos vem a compreensão acerca de nossa existência como seres e/ou sujeitos sociais e, por conseguinte, discursivos, responsáveis e responsivos, circunscritos numa realidade social, constituídos, tanto subjetiva (individualmente) quanto coletivamente (socialmente), nas relações com as outras pessoas.

Assim, circunscritos e atuantes nessa realidade heterogênea, composta de diversas vozes sociais, produzimos o texto/enunciado. O enunciado é a unidade da comunicação discursiva e, segundo Cavalcante Filho e Torga (2011, p.1), por ter nascido da/na inter-relação discursiva, não deve ser compreendido apenas em uma perspectiva de uma frase enunciada, mas sim como “[...] uma unidade mais complexa que transcende os limites do próprio texto, quando este é tratado apenas sob o prisma da língua e de sua organização textual”. Logo, o texto, como ressaltado por Bakhtin (2011, p. 401), “[...] só tem vida contatando com outro texto (contexto)”. Esse autor fundamenta essa reflexão, salientando que:

Só no ponto desse contato de textos eclode a luz que ilumina retrospectiva e prospectivamente, iniciando dado texto no diálogo. Salientamos que esse contato é um contato dialógico entre textos (enunciados) e não um contato mecânico de ‘oposição’, só possível no âmbito de um texto (mas não do texto e dos contextos) entre elementos abstratos (os signos no interior do texto) e necessário apenas na primeira etapa da interpretação (da interpretação do significado e não do sentido). Por trás desse contato está o contato entre indivíduos e não entre coisas (no limite) (Bakhtin, 2011, p. 401).

Desse modo, compreendemos, como apontado por Goulart (2013, p. 70), que o sujeito concebe as “[...] relações entre a linguagem e sociedade na perspectiva dialética do signo, enquanto efeito das estruturas sociais”. Assim, pensar nossa existência como cidadã, professora, aluna e pesquisadora exige de nós a compreensão de que somos seres historicamente constituídos e constituintes e, para além, somos seres políticos, viventes em uma sociedade em que há política e/ou políticas. Essa perspectiva nos leva a refletir e nos questionarmos: que políticas são essas? Ou como essas políticas públicas e/ou políticas de governo afetam a educação, os processos de alfabetização e as realidades das escolas em nosso país?

Fiorin (2009, p. 148) aponta sobre os aspectos que permitem compreender o que vem a ser política e a entender, a partir da concepção bakhtiniana de linguagem, que, “[...] no processo de construção da consciência, as vozes são assimiladas de diferentes maneiras [...]” (Fiorin, 2020, p. 61). Para tanto, ressalta:

Política diz respeito ao poder, ou melhor, aos poderes. Isso permite incorporar à política não só ao que está dentro do campo da aceitabilidade tradicional desse termo, mas também todas as relações de poder que se exercem na vida cotidiana (Fiorin, 2009, p. 148).

Assim, como sujeitos socialmente constituídos, possuímos nossa subjetividade. No entanto, como ressaltado por Fiorin (2020, p. 60), “[...] a subjetividade é constituída pelo conjunto de relações sociais de que participa o sujeito”. Logo, não somos “submissos às estruturas sociais” (Fiorin, 2020, p. 60) e, na inter-relação dialógica, sempre enunciamos e dialogizamos, pois “[...] o mundo interior é formado a partir da heterogeneidade dialógica das vozes sociais” (Fiorin, 2020, p. 64). Por outro lado, como salienta o autor, há na sociedade possíveis silenciamentos operados pelos discursos, manifestando uma relação de poder.

Os discursos que circulam no espaço social são submetidos à ordem do poder, não são todos equivalentes. Os usos linguísticos podem ser o espaço

da pertença, mas também da exclusão, da separação e até da eliminação do outro. Por isso, a língua não é um instrumento neutro de comunicação, mas é atravessada pela política, pelo poder, pelos poderes (Fiorin, 2009, p. 164).

Nessa realidade política, em que o dialogismo é compreendido como “o real funcionamento da linguagem” (Fiorin, 2020, p. 34), atuam as denominadas forças centrípetas e centrífugas que ocorrem quando “[...] alguém diz qual é a questão verdadeira que deve ser formulada [...]” ou, pelo contrário, age na “[...] derrisão das verdades oficiais”. A partir desses dois conceitos, nas palavras de Fiorin (2020, p. 36), Bakhtin desvela

[...] o fato de que a circulação das vozes numa formação social está submetida ao poder. Não há neutralidade no jogo das vozes. Ao contrário, ele tem uma dimensão política, já que as vozes não circulam fora do exercício do poder: não se diz o que se quer, quando se quer. Não se trata apenas da atuação do campo tradicional da política, ou seja, a esfera do Estado, estão em causa todas as relações de poder, que se exercem desde as relações do dia a dia até o exercício do poder do Estado[...] (Fiorin, 2020, p. 36)

Desse modo, a linguagem penetra nas vidas, num ininterrupto processo de interação verbal, em que devemos sempre buscar “[...] uma compreensão responsiva ativa [...]” (Fiorin, 2020, p. 36) em relação a toda realidade discursiva e, por conseguinte, em relação ao campo educacional, aos textos/enunciados e às políticas de educação/alfabetização em nosso país. Assim, entendemos a realidade social e educacional correlacionando-a diretamente às relações de poder existentes e frente aos discursos e às comunicações sociais que constituem a consciência. Desse modo,

[...] os conteúdos que a formam e a manifestam são semióticos. A apreensão do mundo é sempre situada historicamente, porque o sujeito está sempre em relação com outro(s). O sujeito vai constituindo-se discursivamente, apreendendo as vozes sociais que constituem a realidade em que está imerso, e, ao mesmo tempo, suas inter-relações dialógicas. Como a realidade é heterogênea, o sujeito não absorve apenas uma voz social, mas várias, que estão em relações diversas entre si. Portanto, o sujeito é constitutivamente dialógico. Seu mundo interior é constituído de diferentes vozes em relações de concordância ou discordância. Além disso, como está sempre em relação com o outro, o mundo exterior não está nunca acabado, fechado, mas em constante vir a ser. Por isso, a consciência vai alterando-se (Fiorin, 2009, p. 156).

Na realidade dessa sociedade política, existimos e nos constituímos dia após dia dialogicamente e, na formação da consciência, assumimos diferentes vozes. Como aponta Fiorin (2009, p.156), essas vozes sociais são “incorporadas com a voz da

autoridade” ou “assimiladas como posições de sentido internamente persuasivas”. Vale ressaltar que a incorporação ou assimilação dessas posições colabora para a existência ou não de poderes silenciadores. Para tanto, as denominadas por Bakhtin (2011, p. 406) “exclamações axiológico-emocionais” possuem uma grande significação no ato de compreensão acerca das posições de fala e, dessa forma, atuam diretamente na vida discursiva dos povos em que “[...] a expressão das relações axiológico-emocionais pode não ser de índole explícito-verbal, mas, por assim dizer, de índole implícita de *entonação*. As entonações mais substanciais e estáveis formam o fundo entonacional de um determinado grupo social (nação, classe social, grupo social, círculo etc.)” (Bakhtin, 2011, p. 406, grifos do autor).

Desse modo, como sujeitos socialmente constituídos e, portanto, dialógicos, produtores de discursos, enunciadores e enunciativos, circunscritos em esferas de atividades humanas, em que a enunciação é um microcosmo de conflito social, entende-se que toda enunciação “[...] é determinada pelas condições exteriores, pelo contexto social imediato, como produto da interação de dois indivíduos, pois o enunciado se dirige a alguém e é em função dessa orientação que ele se concretiza” (Puzzo, 2015, p. 178). Bakhtin (2006) compreende a enunciação como réplica do diálogo social, salientando que:

[...] é a unidade de base da língua, trata-se de discurso interior (diálogo consigo mesmo) ou exterior. Ela é de natureza social, portanto ideológica. Ela não existe fora de um contexto social, já que cada locutor tem um ‘horizonte social’. Há sempre um interlocutor, ao menos potencial. O locutor pensa e se exprime para o auditório social bem definido (Bakhtin, 2006, p. 9).

Ao conceber que os enunciados e a enunciação estão atrelados incessante e ininterruptamente ao diálogo social, levamos em consideração, como salientado por Fiorin (2009, p.157), o denominado mundo interior, entendido a partir da perspectiva da dialogização da heterogeneidade de vozes sociais, em que “[...] os enunciados, construídos pelo sujeito, são constitutivamente ideológicos, pois são uma resposta ativa às vozes interiorizadas”. Fiorin (2009, p. 157) ressalta ainda que

[...] eles nunca são expressão de uma consciência individual, descolada da realidade social, uma vez que ela é formada pela incorporação das vozes sociais em circulação na sociedade. Mas, ao mesmo tempo, o sujeito não é completamente assujeitado, pois ele participa do diálogo de vozes de uma forma particular, porque a história da constituição de sua consciência é singular. O sujeito é integralmente social e integralmente singular. Ele é um

evento único, porque responde às condições objetivas do diálogo social de uma maneira específica, interage concretamente com as vozes sociais de um modo único (Fiorin, 2009, p. 157).

Assim, acreditamos na existência efetiva e efetivadora da política e/ou das políticas, de origem governamental ou estatal, numa perspectiva de ação responsiva como ressaltado por Goulart (2013), buscando a aproximação significativa e significadora da educação com a denominada cultura da arte “[...] no sentido da formação política, profissional e humana”, trazendo à tona a importância das pessoas se inscreverem, “[...] reconhecendo-se coletivamente, argamassadas como elas mesmas na direção de outras, e como outras, na direção de si mesmas” (Goulart, 2013, p. 91).

3.2 ALFABETIZAÇÃO

Gontijo (2014, p. 8) e Becalli (2015, p. 42) destacam a existência ininterrupta de estudos/pesquisas internacionais e nacionais, desde a década de 1950, advindas de várias áreas do conhecimento, em busca de possíveis definições acerca do termo “alfabetização”. Nessa perspectiva, Becalli (2015) ressalta:

As pesquisas sobre alfabetização vêm sendo destacadas por estudiosos estrangeiros (COOK-GUMPERZ, 2008; GRAFF, 1994; MAGALHÃES, 1996) que, ao buscar uma compreensão histórica da alfabetização, mostram que as discussões sobre essa temática estão intensamente relacionadas às complexas questões que envolvem as tentativas de conceituá-la. Isso porque todo conceito é uma produção histórica, portanto, socialmente construído a partir do contexto político, econômico, cultural, ideológico etc. Assim, a cada período histórico, o conceito de alfabetização se transforma apesar de a palavra permanecer a mesma (Becalli, 2015, p. 42).

Em um contexto de incessante transformação tanto dos aspectos concernentes à realidade e/ou às vivências subjetiva/s e coletiva/s dos sujeitos quanto das pesquisas, ou seja, do campo teórico, epistemológico e, por conseguinte, científico, Piccoli (2009), observando como os conceitos de alfabetização, alfabetismo e letramento se tornaram correntes na área educacional em meados da década de 1980, salienta: “[...] As definições desses fenômenos, entretanto, são distintas e algumas vezes até imprecisas, dependendo tanto do contexto histórico no qual estão inseridas quanto das diferentes perspectivas teóricas e metodológicas que as embasam” (Piccoli, 2009, p. 59). Para a autora, o mundo do ensino e da aprendizagem da leitura e da escrita

[...] também tem sido, historicamente, um espaço de divergências teóricas e metodológicas, desde a disputa entre os métodos, passando pela psicogênese da língua escrita, chegando aos estudos sobre letramento e, recentemente, sobre consciência fonológica. Percebemos, então, diferentes perspectivas de alfabetização e de letramento, a partir de suas respectivas bases teóricas, que têm orientado a formação de professores na área da linguagem e, conseqüentemente, as práticas pedagógicas desenvolvidas nas instituições escolares (Piccoli, 2009, p. 59).

Seguindo essa perspectiva, Piccoli (2009) ressalta ainda sobre a maneira como a história da alfabetização, do alfabetismo e do letramento se entrelaça com a história de cada terminologia, ou seja, com cada uma dessas palavras, desses conceitos.

Dentro desse campo de análise, a palavra *literacy* da língua inglesa merece atenção especial, uma vez que fora traduzida, para o português, em diferentes versões: *alfabetização*, *alfabetismo*, *letramento*, *lectoescrita* e *cultura escrita*. Tais alternativas expressam a falta de consenso, na realidade brasileira, para designar esse fenômeno relacionado à leitura e a escrita (Piccoli, 2009, p. 60, grifos da autora).

Becalli (2015, p. 45) também destaca sobre essa falta de consenso, reiterando a relevância da construção de uma teoria coerente de alfabetização. Assim, enfatiza os estudos de Gontijo (2005), que partem de uma perspectiva que não restringe a alfabetização a um processo de aquisição das habilidades de leitura e escrita, ou seja, à aprendizagem das relações entre fonemas e grafemas. Dessa forma, em consonância com Gontijo, Costa e Oliveira (2019, p. 9), compreendemos a alfabetização como uma prática sociocultural

[...] em que as crianças, adolescentes, jovens e adultos, por meio do trabalho integrado com a produção de textos orais e escritos, a leitura, os conhecimentos sobre o sistema da língua portuguesa e com as relações entre sons e letras e letras e sons, exercem a criticidade, a criatividade e a inventividade.

As autoras buscam compreender a alfabetização como uma ação circunscrita no campo dos direitos das crianças e das teorias do discurso, compreendendo o texto/enunciado como “[...] unidade da comunicação discursiva” (Gontijo; Costa; Oliveira, 2019, p. 10). Saliendam ainda sobre o porquê da contraposição existente em relação ao ensino da leitura e da escrita com ênfase nas unidades da língua:

É importante acentuar que nossa contraposição ao ensino da leitura e da escrita com ênfase nas unidades da língua, conforme desenvolvido pelos antigos métodos de alfabetização, está apoiada na ideia de que as unidades menores da língua são monológicas, ou seja, não permitem respostas, mas

somente a sua mera identificação, reconhecimento e reprodução [...]. Apesar de a perspectiva construtivista representar um avanço em relação aos métodos tradicionais de alfabetização, é inegável que o foco continuou nos aspectos linguísticos, na medida em que a ênfase está nas relações que as crianças constroem entre as unidades da palavra e da escrita. (Gontijo; Costa; Oliveira, 2019, p. 10)

No que diz respeito à dimensão linguística da alfabetização, acreditam que “[...] conhecimentos sobre sistema de escrita somente podem ser atualizados adequadamente nos textos [...]” (Gontijo; Costa; Oliveira, 2019, p.12). Nas produções de textos, as crianças vão desenvolvendo discursivamente uma compreensão dos aspectos linguísticos atrelados ao discurso. A leitura e a produção de textos são entendidas pelas autoras como

[...] produção de sentidos. A leitura produz nas crianças atitudes responsivas. Dessa forma, elas não ouvem ou leem passivamente enunciados alheios, se posicionam e elaboram uma compreensão ativa e responsiva sobre os enunciados/textos (Gontijo; Costa; Oliveira, 2019, p. 15-16).

Portanto, a alfabetização deve ser vivenciada como um processo em que os sujeitos e/ou os pequenos aprendizes da linguagem têm direito a participar dialogicamente, sendo a alfabetização um ato ético, estético, responsável e responsivo. Ademais, as autoras compreendem o ambiente escolar como espaço formativo de acesso ao conhecimento em que se faz possível “[...] proporcionar o domínio, pelos sujeitos, das diferentes linguagens em uma perspectiva dialógica e criativa” (Gontijo; Costa; Oliveira, 2019, p. 23). Nesse sentido, quando as crianças

[...] vivenciam relações interdiscursivas, nas quais lhes possibilitamos diálogos com textos e espaço para produção de sentidos, assumem um “partido”. Não estamos, aqui, falando de partido político, mas sim de posicionamento das crianças com relação aos textos, aos discursos (os porquinhos contaram uma história falsa, o lobo só queria uma xícara de açúcar, disse Vit). Ou ainda, avaliam uma situação e constroem um ponto de vista sobre os sujeitos no mundo [...] (Gontijo; Costa; Oliveira, 2019, p. 21)

Portanto, compreendemos a relevância do conhecimento de mundo advindo das interações discursivas, devendo levar em consideração uma alfabetização onde as crianças e todos os envolvidos vivam efetivamente um processo de relações interdiscursivas, de construção de enunciados e significativos aprendizados com a finalidade de proporcionar uma alfabetização “[...] comprometida com a formação de sujeitos críticos e, portanto, com condições de participar da transformação da

sociedade atual, extremamente injusta, desigual e excludente” (Gontijo; Costa; Oliveira, 2019, p. 23).

3.3 METODOLOGIA DE PESQUISA

Nesta etapa, abordaremos a metodologia que será adotada em nossa pesquisa. Assim, aderimos à abordagem qualitativa e ao tipo de metodologia de pesquisa documental. Para tanto, por meio dos estudos de Fávero e Centenaro (2019) e Gil (2008), compreendemos a pesquisa documental como um processo em que a/o pesquisadora/pesquisador realiza o estudo dos documentos na busca de uma “apreensão, compreensão e análise” (Fávero; Centenaro, 2019, p. 172). Ressaltamos ainda que, segundo Gil (2008, p. 51), a pesquisa documental utiliza materiais que, até o presente momento da pesquisa, não receberam um tratamento analítico ou que receberam, mas “[...] ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos”.

Silva, Almeida e Guindani (2009) contribuem para nossa compreensão acerca do uso de documentos nas pesquisas das áreas de Ciências Humanas e Sociais, enfatizando que “[...] possibilita ampliar o entendimento de objetos cuja compreensão necessita de contextualização histórica e sociocultural” (Silva; Almeida; Guindani, 2009, p. 2). Os autores salientam que, no final do séc. XIX, “[...] com a escola positivista, o registro escolhido pela maioria dos historiadores era o documento escrito, sobretudo o oficial” (Silva; Almeida; Guindani, 2009, p. 6). Assim, os autores, citando Vieira, Peixoto e Khoury (1995), destacam:

A palavra documento com o sentido de prova jurídica, representação que se mantém até a atualidade, já era usada pelos romanos, tendo sido retomada na Europa Ocidental no século XVII. Assim, os historiadores positivistas, ao se apropriarem do termo, consertaram-lhe o sentido de prova, agora não mais jurídica, e sim com status científico (Silva; Almeida; Guindani, 2009, p. 7).

No entanto, com o impulsionamento gerado pelo movimento da *Escola de Annales*, esse conceito foi modificado. Ao citar Cellard (2008, p. 296), Silva, Almeida e Guindani (2009) ressaltam que “[...] a Escola de Annales ao privilegiar uma abordagem mais globalizante amplia substancialmente o conceito de documento” (Silva; Almeida; Guindani, 2009, p. 7), dando ênfase a

[...] uma abordagem mais globalizante, a história social ampliou consideravelmente a noção de documento. De fato, tudo o que é vestígio do passado, tudo o que serve de testemunho, é considerado como documento ou 'fonte', como é mais comum dizer, atualmente. Pode tratar-se de textos escritos, mas também de documentos de natureza iconográfica e cinematográfica, ou de qualquer outro tipo de testemunho registrado, objetos do cotidiano, elementos folclóricos, etc. No limite, poder-se-ia até qualificar de 'documento' um relatório de entrevista, ou anotações feitas durante uma observação etc. [...]. O 'documento' em questão, aqui, consiste em todo texto escrito, manuscrito ou impresso, registrado em papel. Mais precisamente, consideramos as fontes primárias ou secundárias, que, por definição, são exploradas — e não criadas — no contexto de um procedimento de pesquisa. (Cellard, 2008, p. 297)

Corroborando essa perspectiva, Le Goff (1996, p.1), no livro *História e memória*, dialoga acerca da compreensão tanto em relação ao termo “documento”, compreendendo-o a partir do termo latino *documentum*, “[...] derivado de *decere* ‘ensinar’ [...]”, quanto à concepção de “monumento”, ligado ao poder de perpetuação “[...] voluntária ou involuntária, das sociedades históricas (é um legado à memória coletiva) o reenviar a testemunhos que só numa parcela mínima são testemunhos escritos” (Le Goff, 1996, p. 1). Le Goff (1996, p.12) destaca ainda que o documento é um produto social, circunscrito em determinadas realidades, “[...] o resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, da história, da época, da sociedade que os produziram, mas também das épocas sucessivas durante as quais, continuou a viver [...]”.

Compreendemos os documentos que tomamos como objetos de nosso estudo como texto/enunciados na perspectiva bakhtiniana. Para Bakhtin (2011), o texto é a realidade imediata, “[...] (realidade do pensamento e das vivências), a única da qual podem provir essas disciplinas e esse pensamento. Onde não há texto não há objeto de pesquisa e pensamento” (Bakhtin, 2011, p. 307).

O texto e/ou o documento deve então ser lido e analisado como enunciado, ou seja, “[...] incluído na comunicação discursiva” (Bakhtin, 2011, p. 309). Logo, estão atrelados aos enunciados e aos sentidos. Desse modo, os documentos a serem analisados são vistos como enunciados plenos, repletos de sentido, responsabilidade e responsividade, levando sempre em consideração que “[...] a compreensão responsiva do conjunto discursivo é sempre de índole dialógica” (Bakhtin, 2011, p. 332). Nessa perspectiva, conforme assinala esse autor, a compreensão

[...] dos enunciados integrais e das relações dialógicas entre eles é de índole inevitavelmente dialógica (inclusive a compreensão do pesquisador de ciências humanas); o entendedor (inclusive o pesquisador) se torna participante do diálogo ainda que seja em um nível especial (em função da tendência da interpretação e da pesquisa). Analogia com inclusão do experimentador no sistema experimental (como parte dele) ou do observador do mundo observável da microfísica (a teoria quântica). Um observador não tem posição *fora* do mundo observado, e sua observação integra como componente o objeto observado (Bakhtin, 2011, p. 332, grifo do autor).

Assim, levaremos em consideração o que os documentos têm a nos dizer e, a partir de nosso excedente de visão, buscaremos dialogar com eles, compreendendo-os como meio para reflexões, constituições e significações da prática e/ou do campo educacional. Como ressaltado por Sousa (2019, p. 40), “[...] nesse processo de diálogo e compreensão, também não somos neutros ou imparciais, mas, como sujeitos historicamente situados, nos inserimos na corrente discursiva ininterrupta de forma ativa e responsiva”.

3.3.1 *Corpus* da pesquisa

Como salientado em tópicos anteriores, nossos objetos de estudo são a *Política Nacional de Alfabetização* (PNA, 2019) e o Relatório constituído pela Câmara dos Deputados, intitulado *Alfabetização Infantil: os novos caminhos* (2003). Justificamos a escolha desses documentos por estarmos circunscritos em um contexto político educacional em que a PNA surgiu e vem sendo discutida e/ou percebida por parte de seus autores, especificamente do MEC e dos demais pesquisadores que contribuíram para a sua elaboração, como uma política de orientação para as práticas de alfabetização em nosso país, baseada em evidências. Assim, como ressaltado na etapa de apresentação da PNA,

[...] o Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Alfabetização (Sealf), apresenta a Política Nacional de Alfabetização (PNA), que busca elevar a qualidade da alfabetização e combater o analfabetismo em todo território Brasileiro (Ministério da Educação, 2019, p. 7).

Com um mesmo foco, segundo Gontijo (2014, p. 26), por meio da Comissão de Educação e Cultura, a Câmara dos Deputados, em meados de 2003, constituiu um GT, para se posicionar acerca dos rumos da alfabetização infantil no Brasil, integrado por pesquisadores do Brasil (Fernando Capovilla e Cláudia Cardoso), França (Jean-Émile Gombert), Portugal (João Batista Araujo e Oliveira), Estados Unidos (Marilyn

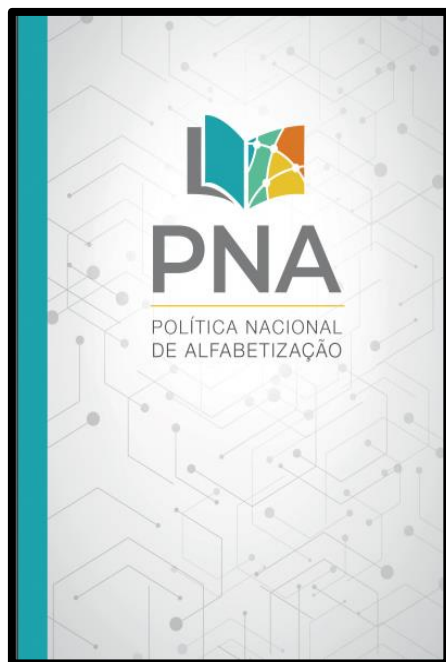
Jaeger Adamns) e Inglaterra (Roger Beard). De modo geral, acreditamos que há elementos em comum entre esses dois documentos e, por isso, os elegemos para estudo.

Utilizaremos em nossas análises a segunda edição do Relatório, datada/publicada em 2007. Tanto a PNA quanto o Relatório foram discutidos, escritos e publicados com base na crença de que podem vir a ser a solução aos problemas da alfabetização no Brasil. O Relatório, em sua segunda edição datada de 2007, destaca seu objetivo central — tratar a alfabetização das crianças — e salienta que

[...] nos últimos 30 anos, foram feitos notáveis progressos científicos. O estudo da leitura hoje se constitui em um ramo científico sólido. Também nesse período, importantes avanços foram realizados nas práticas de alfabetização de inúmeros países. O Brasil se encontra à margem desses conhecimentos e desses progressos (Câmara dos Deputados, 2007, p. 13).

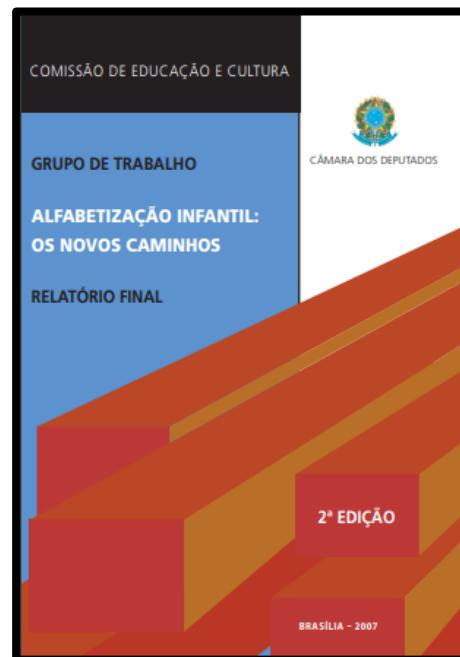
Nas Figuras 2 e 3, apresentamos as capas da nova *Política Nacional de Alfabetização*, mais conhecida como a PNA (lado esquerdo), e o Relatório final (lado direito), publicado pela Câmara dos Deputados, intitulado *Alfabetização Infantil: os novos caminhos*, em sua segunda edição (2007).

Figura 2— Capa da *Política Nacional de Alfabetização*



Fonte: Ministério da Educação (2019)

Figura 3— Capa do Relatório Final do Grupo de Trabalho *Alfabetização infantil: os novos caminhos*



Fonte: Câmara dos Deputados (2007).

Ressaltamos que a PNA foi publicada pelo Ministério da Educação por meio da Secretaria de Alfabetização (Sealf) e se encontra disponível para acesso no *site* do MEC. Podemos observar que o documento foi escrito por um grupo de trabalho que

[...] analisou a situação atual da alfabetização no Brasil, realizando audiências com representantes da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE), do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), e convidando renomados pesquisadores da área de alfabetização para apresentarem suas contribuições. Essas audiências foram importantes para ouvir diversos atores da sociedade envolvidos com o tema. O grupo de trabalho também estudou experiências exitosas de estados e municípios brasileiros, bem como de outros países que formularam suas políticas públicas de alfabetização com base em evidências científicas e melhoraram os indicadores não só de leitura e escrita, mas também de matemática (Ministério da Educação, 2019, p.7).

Sobre o Relatório publicado pela Câmara dos Deputados, salientamos a dificuldade em encontrar a primeira edição tanto no *site* da Biblioteca Pública da Câmara dos Deputados quanto em demais *sites*. Assim, utilizaremos a segunda edição (2007) que se encontra disponível no *site* do Ministério da Educação e na Biblioteca Pública da Câmara dos Deputados. Um aspecto nos chama atenção na Apresentação:

A Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados tem o prazer de apresentar ao país a 2ª. edição do relatório Alfabetização Infantil: os novos caminhos. Este relatório foi apresentado pelo grupo de trabalho responsável por sua elaboração em 15 de setembro de 2003 (Câmara dos Deputados, 2007, p. 11).

Podemos observar também, nas Figuras 2 e 3, que a capa da PNA ilustra, em destaque, um livro aberto nas cores verde, amarela e laranja. Salientamos que, durante a observação e a reflexão, as cores verde e amarela nos remeteram às cores da bandeira nacional. Além disso, tanto no livro presente na capa da PNA quanto na extensão de sua capa, existem traços que nos remetem a ligações neuronais ou a esquemas relacionados a estudos cerebrais, numa coloração acinzentada que toma a maior parte da capa. Já na capa do Relatório, percebemos uma paleta de cores mais fortes e escuras, especificamente preto, azul, branco e laranja, tendo em destaque o desenho de traços e/ou barras em movimento que transpassam a capa, num possível intuito de demonstrar o percorrer de um caminho ou a busca por um avanço ininterrupto.

Nas Figuras 4 e 5, podemos observar as contracapas que, a nosso ver, apresentam alguns aspectos de diferenciação, como vemos a seguir:

Figura 4 – Contracapa da *Política Nacional de Alfabetização*



Fonte: Ministério da Educação (2019).

Figura 5 – Contracapa do Relatório Final do Grupo de Trabalho *Alfabetização infantil: os novos caminhos*



Fonte: Câmara dos Deputados (2007).

Na contracapa referente à PNA (lado esquerdo), estão tanto o *slogan* do Ministério da Educação (MEC) quanto o *slogan* "Pátria Amada Brasil", seguidos da descrição "Governo Federal". Já a contracapa referente ao Relatório (lado direito) expõe apenas a informação sobre ISBN do documento, tendo em destaque o código.

A Figura 6 apresenta informações sobre o grupo que elaborou o texto da PNA e as Figuras 7 e 8, informações referentes ao grupo que elaborou o Relatório. Ressaltamos que nos chama a atenção, em um primeiro momento, a composição dos grupos/autores dos dois documentos. Vejamos as imagens a seguir que apresentam aspectos de relevância para nossa reflexão.

Figura 6 – Informações sobre o grupo organizador da *Política Nacional de Alfabetização* (1ª edição, 2019)



Fonte: Ministério da Educação (2019).

Figura 7 – Informações sobre o Grupo de Trabalho do Relatório (2ª edição, 2007)

GRUPO DE TRABALHO – ALFABETIZAÇÃO INFANTIL: OS NOVOS CAMINHOS – RELATÓRIO FINAL

MEMBROS DO GRUPO DE TRABALHO

Cláudia Cardoso-Martins. Ph. D. em Psicologia, *University of Illinois*. Professora de Psicologia do Departamento de Psicologia da FAFICH-UFMG. Autora de dezenas de trabalhos científicos publicados nos principais periódicos científicos internacionais sobre aquisição de competências de leitura bem como do livro *Consciência fonológica e alfabetização*, Editora Vozes.

Fernando Capovilla. Ph. D. em Psicologia Experimental, *Temple University*. Professor livre-docente de Neuropsicologia Clínica do Instituto de Psicologia da USP. Publicou centenas de artigos e mais de 20 livros, entre os quais *Alfabetização: Método Fônico* e o *Dicionário Enciclopédico Trilingüe Ilustrado da Língua de Sinais Brasileira*, Editora Memnon. É consultor em avaliação e reabilitação cognitiva em desenvolvimento e distúrbios de língua oral, escrita e de sinais.

Jean-Emile Gombert. Doutor em Psicologia Genética, *École des Hautes Études en Sciences Sociales*, Paris. Professor de Psicologia do Desenvolvimento Cognitivo da *Université de Rennes II Haute Bretagne*, Diretor do *Centre de Recherches en Psychologie, Cognition et Communication* dessa universidade. Entre seus principais trabalhos incluem-se *Le développement metalinguistique, Reading and Language in Down and Williams Syndrome. Special Issue of Reading and Writing*. Metalinguagem e aquisição da escrita: contribuições da pesquisa para a prática da alfabetização, publicado no Brasil no ano de 2003. Membro de diversos comitês científicos e Diretor da Coleção francesa *Crocolivre*.

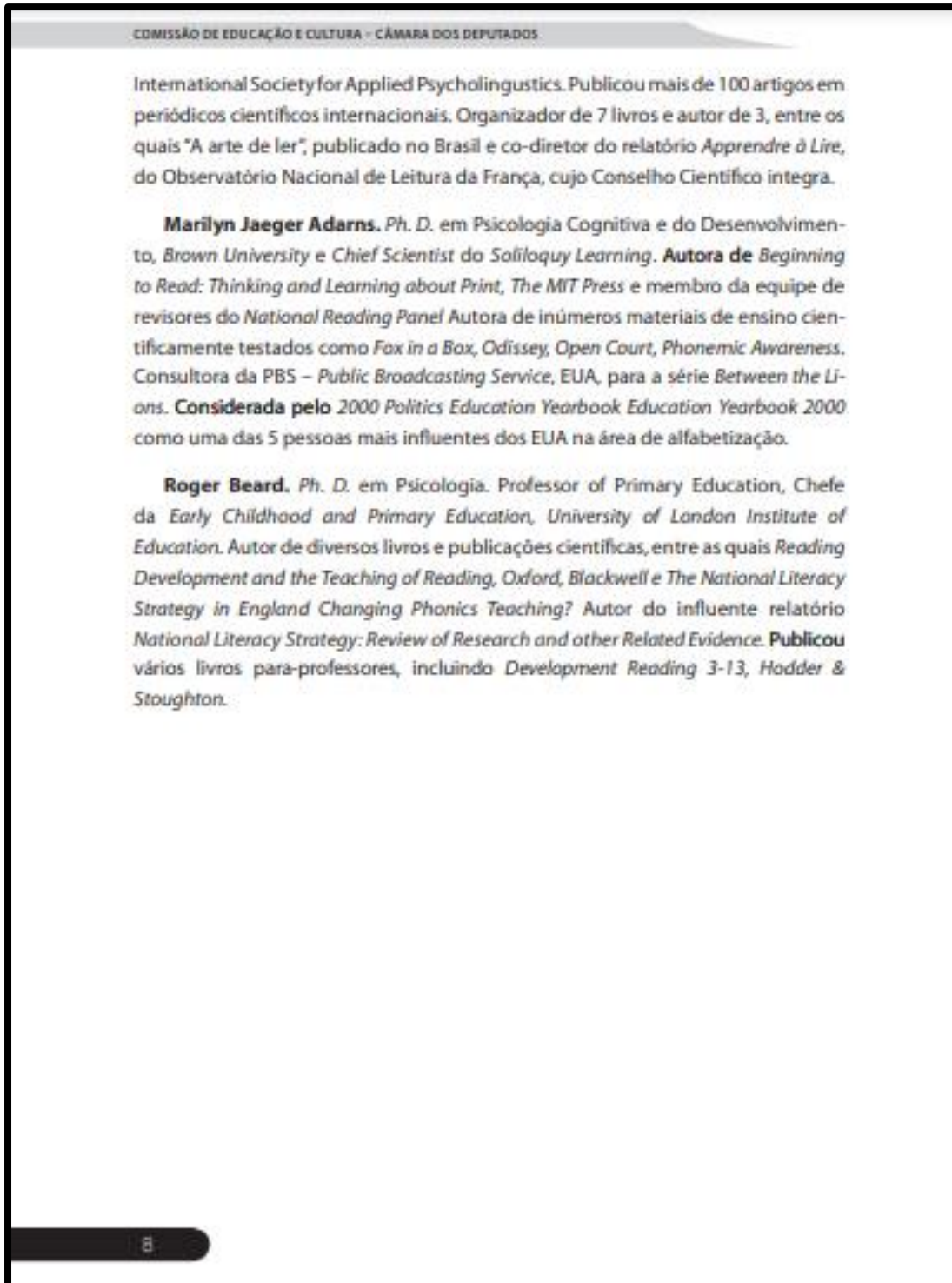
João Batista Araújo e Oliveira. Coordenador do Relatório. Ph. D. em Pesquisa Educacional, *Florida State University*. Especialista em Educação e Presidente da JM-Associados. Autor de *A Pedagogia do Sucesso, A Escola Vista por Dentro, ABC do Alfabetizador*, Alfa Educativa Editora, do artigo *Alfabetização e Construtivismo: um casamento que não deu certo*. Autor do Programa Alfa e Beto de Alfabetização e responsável pela adaptação do Método Dom Bosco para alfabetizar crianças multirepetentes.

José Carlos Junca de Moraes. Doutor em Ciências Psicológicas, *Université Libre de Bruxelles*. Professor e Diretor do UNESCOG – *Unité de Recherche en Neurosciences Cognitives na Faculté de Psychologie et Sciences de l'Éducation da Université Libre de Bruxelles*. Professor visitante do CNPQ na UFSC em 1999-2000. Membro do Comitê Nacional de Psicologia da Academia Real da Bélgica, Vice-Presidente da

7

Fonte: Câmara dos Deputados (2007).

Figura 8 – Informações sobre o Grupo de Trabalho do Relatório – continuação (2ª edição, 2007)



Fonte: Câmara dos Deputados (2007).

Podemos perceber um aspecto coincidente que chama nossa atenção. Nas Figuras 6, 7 e 8, aparecem nomes de especialistas colaboradores/membros que compuseram os grupos de trabalho para elaboração, tanto do Relatório, elaborado e publicado em 2003, com reedição em 2007, quanto da PNA em 2019. Logo, Gontijo (2014, p. 26), ao dialogar acerca do Relatório, ressalta que o GT integrado pela Câmara dos Deputados foi composto por

Fernando Capovilla (Brasil), Cláudia Cardoso Martins (Brasil) — coordenador do relatório —, José Carlos Junca de Moraes (Portugal — professor e diretor da UNESCO), Marilyn Jaeger Adams (Estados Unidos), Roger Beard (Inglaterra). É importante salientar que o coordenador do referido GT é diretor-presidente do Instituto Alfa e Beto (IAB), criado em 2006 [...] (Gontijo, 2014, p. 26).

Podemos visualizar que Fernando Capovilla (Brasil), Cláudia Cardoso Martins (Brasil) e Roger Beard (Inglaterra) fizeram/fazem parte de ambos os grupos de trabalho que elaboraram os dois documentos. Como destacamos, nos chama a atenção, assim como enfatizou Belintane (2006), que, apesar de haver uma descrição metodológica, digamos, neutra, nas palavras de Belintane (2006, p. 265), na composição dos grupos há pesquisadores, em sua maioria, de outros países; não somente isso, há uma incessante comparação da realidade social e educacional de outros países com a realidade brasileira, sendo “países-exemplo” (Belintane, 2006, p. 265) Estados Unidos, França e Inglaterra. Dessa forma, Belintane (2006, p. 265) ressalta que “[...] planos nacionais de ensino e entidades dos três países-exemplo são tomados como referências com o objetivo de reforçar os argumentos que o GT apresenta em defesa da superioridade do método fônico [...]”.

Destacamos, a partir de Belintane (2006), que, para tomar os três países como exemplo, foram apontados quatro motivos:

[...] 1. são países com sistemas educacionais complexos. 2. ainda enfrentam desafios e dificuldades para alfabetizar. 3. vêm promovendo mudanças em seus programas de ensino. 4. quatro dos principais autores do relatório são desses países. (Belintane, 2006, p. 265)

Não obstante, Belintane (2006) ressalta que, apesar dessa justificativa e dos aspectos apresentados, uma importante informação que poderia ser destacada no Relatório seria “[...] o fato evidente de que esses quatro representantes internacionais defendem

a mesma linha teórica: Adams, Beard, Gombert e Moraes [...] históricos defensores do tradicional método fônico [...]” (Belintane, 2006, p. 265).

Com a PNA atualmente não está sendo diferente. Em reportagem disponível no *site* do Ministério da Educação, que trata sobre o lançamento do programa *Tempo de Aprender e aprimoramento da alfabetização no Brasil*, destaca-se:

Para o secretário de Alfabetização do MEC, Carlos Nadalim, a alfabetização é o fundamento da educação e dela depende toda a trajetória escolar do aluno. ‘A PNA insere o Brasil no rol de países que fundamentaram suas políticas educacionais de alfabetização nas mais atuais evidências científicas. Contando com a parceria entre professores, gestores educacionais, famílias e organizações da sociedade civil, pretendemos promover uma alfabetização de qualidade e garantir aos estudantes brasileiros uma base sólida para que possam ter um futuro melhor, com igualdade de oportunidades’, ressalta o secretário. Foram 16 anos entre a publicação do relatório final *Alfabetização Infantil: os novos caminhos*, elaborado a pedido da Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados, e a criação da PNA, considerada o primeiro passo para que o país ingresse no rol de países que buscam fundamentar suas políticas públicas para alfabetização em evidências científicas [...] (Ministério da Educação, 2019, p. única).

A realização da 1ª Conferência Nacional de Alfabetização Baseada em Evidências (Conabe) em Brasília, no período de 22 a 25 de outubro de 2019, por conta da realidade pandêmica na qual nos encontramos, transmitida via plataformas digitais, como o Youtube, também demonstra essa perspectiva e ressalta ainda a relevância do Relatório *Alfabetização Infantil: os novos caminhos*:

Reino Unido, Estados Unidos e França são alguns dos países que fundamentaram as políticas de alfabetização por meio de evidências científicas, ou seja, utilizaram métodos embasados em pesquisas para garantir um melhor ensino-aprendizagem. O objetivo é trazer isso para o Brasil. ‘A busca da verdade é científica. É um processo lógico, racional, cartesiano’, pontuou Abraham Weintraub. Outra fonte de inspiração para o trabalho da atual gestão do MEC é o relatório ‘Alfabetização infantil: os novos caminhos’, que a então Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados, em 2003, produziu. O então presidente do colegiado era Gastão Vieira. ‘Fico emocionado ao ver o trabalho sério que fizemos, enfim, ser reconhecido e utilizado como referência’, disse. Na Conabe, será lançada a terceira edição da obra — a segunda é de 2007 (Ministério da Educação, 2019, p. única).

Seguindo nosso diálogo inicial com os documentos, buscando compreender a constituição central de ambos, a Figura 9 apresenta o Sumário referente à PNA (2019) e as Figuras 10 e 11 apresentam o Sumário do Relatório (2007). Vejamos a seguir.

Figura 9 – Sumário da *Política Nacional de Alfabetização* (1ª edição, 2019)

SUMÁRIO	
1. CONTEXTUALIZAÇÃO	10
1.1 CENÁRIO ATUAL	10
1.2 LINHA DO TEMPO: MARCOS HISTÓRICOS E NORMATIVOS	14
1.3 UM BREVE HISTÓRICO DOS RELATÓRIOS SOBRE A ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL E NO MUNDO	16
2. ALFABETIZAÇÃO, LITERACIA E NUMERACIA	18
2.1 O QUE É ALFABETIZAÇÃO	18
2.1.1 ALFABETIZAÇÃO BASEADA EM EVIDÊNCIAS	20
2.1.2 A CIÊNCIA COGNITIVA DA LEITURA	20
2.2 LITERACIA	21
2.2.1 O QUE É LITERACIA	21
2.2.2 LITERACIA EMERGENTE	22
2.2.3 LITERACIA FAMILIAR	23
2.2.4 COGNIÇÃO MATEMÁTICA: NUMERACIA E MATEMÁTICA BÁSICA	24
2.3 COMO AS CRIANÇAS APRENDEM A LER E A ESCREVER	26
2.4 COMO ENSINAR AS CRIANÇAS A LER E A ESCREVER DE MODO EFICAZ	30
2.4.1 EDUCAÇÃO INFANTIL	30
2.4.2 ENSINO FUNDAMENTAL	32
2.5 ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	35
2.5.1 CRIANÇAS E ADULTOS APRENDEM A LER DO MESMO MODO?	35
2.6 ALFABETIZAÇÃO NO CONTEXTO DAS MODALIDADES ESPECIALIZADAS DE EDUCAÇÃO	36
3. POLÍTICA NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO	38
3.1 PRINCÍPIOS, OBJETIVOS E DIRETRIZES	40
3.2 PÚBLICO-ALVO E AGENTES ENVOLVIDOS	43
3.3 IMPLEMENTAÇÃO	44
3.4 AVALIAÇÃO E MONITORAMENTO	45
4. REFERÊNCIAS	46
5. ÍNTEGRA DO DECRETO Nº 9.765/2019	50

Fonte: Ministério da Educação (2019).

Figura 10 – Sumário do Relatório (2ª edição, 2007)

SUMÁRIO	
MEMBROS DO GRUPO DE TRABALHO	7
MEMBROS DA COMISSÃO DE EDUCAÇÃO E CULTURA (2007)	9
APRESENTAÇÃO	11
SÍNTESE	13
RELAÇÃO DE FIGURAS E TABELAS	15
I – INTRODUÇÃO	17
II – METODOLOGIA	20
Alfabetização, ciência e ideologia	20
III – ESTADO DA ARTE SOBRE ALFABETIZAÇÃO	25
1. Definições, limites e foco	25
2. O reconhecimento das palavras: os embates de 1960 a 1980	29
3. O desenvolvimento da capacidade de reconhecer palavras: a teoria das fases de Ehri	38
4. As competências de leitura: aprender a ler e ler para aprender	40
5. Consciência fonêmica e o princípio alfabético	43
6. Quebrando o segredo do código alfabético: instrução explícita em decodificação e o método fônico	44
7. Soletrar e escrever	47
8. Desenvolvimento do vocabulário	53
9. Desenvolvimento da compreensão	56
10. Complexidade da língua nacional e alfabetização: aprendendo da pesquisa comparada	59
11. Alfabetização: uma questão de método?	64

Fonte: Câmara dos Deputados (2007).

Figura 11 – Sumário do Relatório - Continuação (2ª edição, 2007)

12. Materiais de leitura.....	72
13. Dificuldades de leitura: prevenir e remediar	75
IV - A EXPERIÊNCIA DE OUTROS PAÍSES: ESTUDOS DE CASO	82
1. Introdução.....	82
2. Políticas e práticas de alfabetização na Inglaterra.....	83
3. Políticas de alfabetização na França.....	93
4. Políticas de alfabetização nos Estados Unidos	104
V – ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL: POLÍTICA E PRÁTICAS	122
1. Introdução.....	122
2. O desempenho dos alunos	122
3. Marco referencial.....	125
4. O impacto dos PCNS: como as Secretarias de Educação definem alfabetização.....	132
5. Formação inicial de professores: PCNS, Universidades e as Secretarias de Educação	141
6. Capacitação de professores alfabetizadores.....	143
7. Cartilhas e livros didáticos.....	144
8. Políticas e práticas de alfabetização no Brasil: algumas considerações.....	145
9. PCNS: uma perspectiva comparada	149
VI – CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES	158
Conclusões.....	158
Recomendações.....	160
Referências.....	165

Fonte: Câmara dos Deputados (2007).

Mediante a análise dos sumários, observamos caminhos organizacionais e/ou estruturais aparentemente diferenciados. A PNA se divide em cinco tópicos e o Relatório, em seis. Chama-nos a atenção o fato de que, apesar de haver uma aparente diferenciação na organização dos sumários, tanto a PNA quanto o Relatório tratam a realidade da alfabetização em outros países, com intuito de demonstrar os avanços adquiridos nesses locais em comparação à realidade da alfabetização e/ou da educação brasileira, já que, conforme apresentado nos documentos, o Brasil tem altas taxas de analfabetismo e problemas para alfabetizar as crianças.

Sobre os aspectos teórico-metodológicos de ambos os documentos e suas respectivas constituições, a PNA destaca e demonstra ao leitor, por meio do sumário, o que compreende como alfabetização, baseada em evidências científicas a partir da teoria embasada na Ciência Cognitiva da Leitura, ressaltando assim os conceitos de literacia e numeracia. Já o Relatório mostra o denominado estado da arte da alfabetização, pontuando treze aspectos que fundamentam a perspectiva proposta.

[...]

1. Definições, limites e foco
2. O reconhecimento das palavras: os embates de 1960 a 1980
3. O desenvolvimento da capacidade de reconhecer palavras: a teoria das fases de Ehri
4. As competências de leitura: aprender a ler e ler para aprender
5. Consciência fonêmica e o princípio alfabético
6. Quebrando o segredo do código alfabético: instrução explícita em decodificação e o método fônico
7. Soletrar e escrever
8. Desenvolvimento do vocabulário
9. Desenvolvimento da compreensão
10. Complexidade da língua nacional e alfabetização: aprendendo da pesquisa comparada
11. Alfabetização: uma questão de método?
12. Materiais de leitura
13. Dificuldades de leitura: prevenir e remediar [...] (Câmara dos Deputados, 2007, p. 7-8).

Atente-se ao fato de o sumário da PNA não demonstrar ao leitor, de maneira explícita, os pilares de sua fundamentação, que são o método fônico e a consciência fonológica, diferentemente do Relatório, que destaca, de maneira direta, a quebra do segredo do código alfabético a partir da instrução explícita em decodificação e o método fônico nos treze pressupostos (Câmara dos Deputados, 2007, p. 7).

Um aspecto comum a ambos os documentos é o fato de que tanto a PNA quanto o Relatório procuram demonstrar o cenário social, atrelando-o à alfabetização brasileira

e mundial. O Relatório, de maneira mais direta, apresenta no sumário a denominada experiência de outros países, destacando as políticas e as práticas de alfabetização na Inglaterra, na França e nos Estados Unidos. Já a PNA intitula essa discussão apenas como *Relatórios sobre a alfabetização no Brasil e no mundo*.

Diferentemente do Relatório, a PNA destaca três subtópicos em que pontua sobre o ato de ensinar a ler e escrever na educação infantil e, para além, contextualiza a alfabetização na EJA e o contexto das modalidades especializadas de educação.

Portanto, os aspectos encontrados até o presente momento, atrelados à revisão de literatura e fundamentação teórico-metodológica, nos levam a supor um possível reaparecimento das ideias do Relatório no documento da PNA. A partir dessa primeira reflexão e frente ao nosso *corpus* de pesquisa, objetivamos compreender quais as correlações existentes entre a PNA e o Relatório, no que se refere à concepção de linguagem, aos conceitos de alfabetização e ao método indicado para adoção nas escolas brasileiras. Caminhando, refletindo e tendo como premissa o objetivo e a suposição de um possível reaparecimento das ideias do Relatório no documento da PNA, dialogaremos e contextualizaremos sobre as políticas e os programas de alfabetização infantil no Brasil, tendo como foco as políticas de governo instituídas nas últimas décadas.

4 POLÍTICAS E PROGRAMAS DE ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL

Nesta seção, objetivamos discutir as políticas públicas de educação voltadas para o campo da alfabetização, especificamente a alfabetização infantil, tendo como foco as políticas dos governos federais instituídas nas últimas décadas, como aquelas implementadas após a definição dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (Ministério da Educação, 1997), seguindo até os dias atuais com a publicação da Política Nacional de Alfabetização (PNA) (Ministério da Educação, 2019).

Sendo assim, buscamos refletir sobre o modo como essas políticas foram e ainda são concretizadas. Ressaltamos que, apesar de termos como foco a alfabetização das crianças, não desconsideramos, assim como argumenta Gontijo (2014, p. 5), “[...] a importância e a necessidade de discutir as ações e as políticas direcionadas aos adolescentes, jovens e adultos que infelizmente não tiveram acesso à educação escolar na idade própria ou que não conseguiram aprender na escola”. No entanto, esse não é o foco do nosso estudo, cabendo a outras pesquisas aprofundar esse aspecto.

No Brasil, a alfabetização, segundo Fernandes e Colvero (2019), tem sido um tema recorrente nos planos dos governos e, portanto, a temática tem sido pauta constante na agenda de políticas públicas internacionais e nacionais, “[...] uma vez que há várias décadas não se conseguiu alfabetizar todas as crianças, apesar de estar universalizado o acesso às séries iniciais” (Fernandes; Colvero, 2019, p. 287).

Mesmo com a implementação de políticas públicas da educação voltadas para a alfabetização, os resultados demonstram evolução pouco satisfatória. Nesse sentido, Stieg e Araújo (2017, p. 91) assinalam que, desde o advento emergencial da necessidade de uma escola republicana e democrática no século XX e XXI, a criança tem sido referência na formulação de políticas. Logo, reiteram que, a despeito desse movimento parecer ser virtuoso por parte do Estado,

[...] principalmente em contextos cujas condições de vida das crianças socialmente desprivilegiadas demandam uma ação direta e mais perene do Estado, vão se constituindo também em estratégias para equacionar os riscos iminentes que a pobreza, a desproteção social etc. poderiam causar à nova sociabilidade requerida pelo então capitalismo emergente e em expansão (Stieg; Araújo, 2017, p. 91).

Assim, as políticas de alfabetização da infância levam em consideração, e mais que isso, privilegiam determinados programas e projetos de governo,

[...] fazendo sobressair uma perspectiva, ora econômico-utilitarista, ora uma sobredeterminação metodológica na formação das crianças e pouco dela se desvencilhou. Tal constatação está na preocupação real ou inventada da alfabetização como um campo do conhecimento cuja supremacia da busca pelo melhor método e pela teoria mais adequada desvirtuou o sentido público de sua formulação quando, em seu revés, a preocupação em torno da educação das crianças exige muito mais do que ensinar a ler e a escrever (Stieg; Araújo, 2017, p. 91).

Destacamos que, frente a essa perspectiva econômico-utilitarista, há a necessidade infindável de pensarmos e atuarmos compreendendo as infâncias e as crianças em uma perspectiva heterogênea, significativa e diversa. Para tanto, Alves e Ribeiro (2021, p. 138), a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (Conselho Nacional de Educação, 1999), salientam que a concepção de criança e conseqüentemente de infância deve partir de uma visão que compreenda as crianças como sujeitos históricos, de direitos, que interagem e, desse modo, constituem, nas suas relações cotidianas, suas identidades pessoais e coletivas.

Convivemos ou deveríamos conviver em uma realidade democrática em que todos e, em especial, as crianças tivessem assegurado o direito efetivo à educação, à alfabetização e aos demais direitos previstos no art. 227 da Constituição Federal (“direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária”) (Brasil, 1988).

Levando em conta a questão do direito, no dia 24 de março de 2022, pela plataforma do *YouTube*, em exposição realizada durante curso de extensão com foco no Processo de Apropriação da Leitura e Escrita na Educação Infantil e no Ciclo Inicial de Aprendizagem do Ensino Fundamental, promovido pelo Conselho Municipal de Educação de Vitória (Comev), a professora Cláudia Maria Mendes Gontijo dialogou sobre alfabetização e os direitos humanos.²

² Por questões operacionais, a palestra gravada não está mais disponível na plataforma do *YouTube*, estando acessível para consulta quando solicitada por e-mail ao Comev: comev@edu.vitoria.es.gov.br.

A professora assinalou sobre as políticas públicas e as políticas de alfabetização em nosso país, como também sobre as influências diretas advindas de organismos internacionais, compreendendo a enorme necessidade de pensarmos políticas públicas (governamentais ou estatais) diretamente atreladas à promoção da dignidade de todos os cidadãos.

Assim como defendido pela professora, argumentamos a favor do direito à educação e à alfabetização, pois, diante do um movimento conservador fincado no neoliberalismo econômico que rege a realidade nacional e internacional, o dever do Estado em relação à garantia dos direitos e principalmente do direito à educação pública, à escola e à alfabetização de qualidade vem sendo, cada vez mais, questionado. No caso do Brasil, observamos a presença de modelos advindos de outros países que influenciam a política educacional brasileira por meio, como salientado pela professora Cláudia durante a palestra, da importação de conhecimento que, muitas vezes, não responde às necessidades educacionais do nosso país.

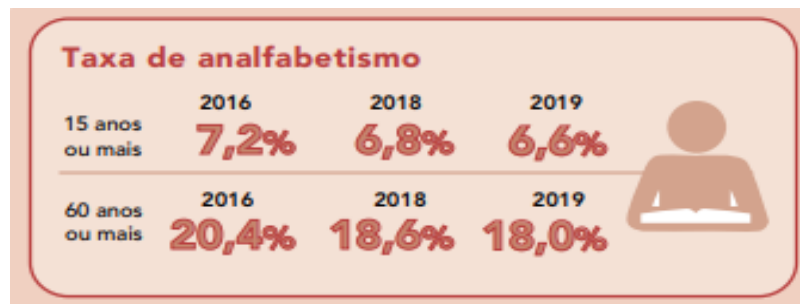
A ideologia de direita, silenciadora e antidemocrática, possibilita que tenhamos ainda hoje ações nos planos econômico, político e educacional extremamente autoritárias e privatistas. Um exemplo desse conservadorismo e prática que nos afetou e nos afeta é a ditadura militar, instaurada entre os anos de 1964 e 1985. Contribuindo para nosso diálogo e reflexão, Franco (2022) salienta, no texto intitulado *Terrorismo e Estado no Brasil, democracia, cultura (1964-2016)*, que essa política terrorista advinda do Estado militarizado “[...] acarreta várias consequências, algumas decididamente graves” (Franco, 2022, p. 38). Além disso,

[...] a proibição das atividades políticas nos anos que se seguiram ao golpe implicou uma espécie de refuncionalização ideológica e política tanto da vida cultural quanto das atividades por elas abarcadas [...]. Consequentemente, promulgaram o Ato Institucional nº 5, em 13 de dezembro de 1968, que suprimiu no país a vigência do Estado de Direito. A decretação pelos militares do Ato Institucional n. 5 (AI-5) implicou a adoção de uma política rigorosamente terrorista, que estendeu a repressão violenta a todos os setores sociais e a todo cidadão. Tal política foi configurada na supressão do Estado de Direito, ou, para dizer a mesma coisa de outra maneira, na adoção do ‘Estado de Exceção’ (Franco, 2022, p. 38-40).

Nessa direção, na reportagem do ano de 2014³, de autoria de Najla Passos, para o *site Carta Maior*, são ressaltados os reflexos da ditadura na educação. Nesse sentido, assinala que a Comissão de Educação da Câmara dos Deputados apontou que as heranças do regime são “[...] as principais responsáveis pela má qualidade da educação pública e pela vergonhosa falta de acesso a ela para os pelo menos 14 milhões de analfabetos, além do número maior ainda de analfabetos funcionais”.

É certo que a taxa de analfabetismo no Brasil entre a população com 15 anos ou mais diminuiu. Dados advindos da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua)⁴, realizada em 2019, tendo como foco o percentual de pessoas alfabetizadas no Brasil, aponta que: “No Brasil, em 2019, havia 11 milhões de pessoas com 15 anos ou mais de idade analfabetas, o equivalente a uma taxa de analfabetismo de 6,6%” (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2019, p. 2).

Figura 12 – Taxa de analfabetismo no Brasil (2016, 2018, 2019)



Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2019).

Apesar da redução mostrada na figura, ainda temos no Brasil um contingente alto de pessoas que não sabem ler e escrever, assim como de crianças que sequer têm acesso à escola. Conforme destacado por Gontijo (2014), o analfabetismo tem sido

³ PASSOS, Najla. Reflexos da ditadura na educação impedem país de avançar. Disponível em: <https://www.cartamaior.com.br/?/Editoria/Educacao/Reflexos-da-ditadura-na-educacao-impedem-pais-de-avancar/13/30792>. Acesso em: 24 mar. 2022.

⁴ Iniciada em 2012, a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua) vem, desde então, apurando trimestralmente, por meio do questionário básico, informações sobre as características básicas de educação para as pessoas de 5 anos ou mais de idade. A partir de 2016, foi introduzido na pesquisa o módulo anual de educação que, durante o segundo trimestre de cada ano civil, amplia a investigação dessa temática para todas as pessoas da amostra. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736_informativo.pdf. Acesso em: 22 nov. 2022.

considerado como expressão de pobreza e subdesenvolvimento e, por isso, para muitos (principalmente para os organismos internacionais), precisa ser “erradicado”.

No entanto, diferentemente daqueles que veem o analfabetismo como “chaga”, defendemos a universalização da alfabetização como forma de ação política e cultural que contribuirá para a emancipação dos seres humanos e a transformação da sociedade. O analfabetismo é resultado das desigualdades e dos processos de marginalização presentes em nossa sociedade capitalista. Nesse sentido, não podemos deixar, conforme destaca Ferraro (2004, p. 112), que *desconceitos* em relação ao analfabetismo venham a se perpetuar em nossa realidade atual e futura, permitindo que permaneça em nossas vivências, o “[...] entendimento do analfabetismo como cegueira, como erva daninha ou como incapacidade. Justamente porque distorcidas, tais concepções não só não captam, como até escondem a realidade [...]” conflituosa, desigual e construída sob a exploração.

Embora os índices de alfabetização ainda sejam uma preocupação, Stieg e Araújo (2017, p. 93) apontam que as políticas de alfabetização estão sendo utilizadas como anteparo de uma demanda econômica, indiferente a um horizonte de bem comum e de um horizonte simbólico comum e, desse modo, salientam que

[...] é nesse terreno de uma sociedade marcada pelo individualismo e movida por critérios dependentes das contingências do mercado que a leitura e a escrita vão assumindo centralidade sem aquela interlocução e participação públicas garantidoras de uma sociabilidade política (Araújo; Stieg, 2017, p. 93).

Seguindo esse mesmo caminho reflexivo, Gontijo (2014, p. 3) questiona sobre o modo como os programas articulados pelo governo federal contribuem, ou não, para a melhoria da educação e da alfabetização brasileira.

Tratando da influência advinda dos organismos internacionais em relação à educação e à alfabetização brasileira, Pereira (2016, p. 198) destaca a reforma do Estado brasileiro⁵, desencadeada a partir de 1995, e a imposição de parâmetros por parte desses organismos no país, combinando assim quatro aspectos.

⁵ A denominada reforma gerencial do Estado brasileiro, ocorrida em 1995, foi um marco do esforço de reconstrução do Estado brasileiro, como mudança decisiva para sua visibilização como Estado

I) a presença dos organismos internacionais no país, difundindo suas concepções sobre políticas públicas; II) a leniência e o consentimento dos governos locais mediante adesão às políticas que restringem direitos sociais; III) a implementação de políticas que emanam dos governos neoliberais; IV) a adoção de parâmetros privados para organização, gestão, avaliação e regulação das políticas públicas educacionais (Pereira, 2016, p. 198).

Esses caminhos, identificados pelo autor, que têm início com mais força na década de 1990, não foram alterados até a atualidade. Com relação ao projeto que se manteve em curso, o autor ainda sublinha:

As ideias dominantes são as ideias da classe dominante, a burguesia, e estão organizadas em formas de governo e plataformas políticas consignadas num projeto hegemônico-conservador, sintonizado com as demandas do processo de reestruturação produtiva do capital. Portanto, há um projeto hegemônico, constituído por meio de falsos consensos forjados pelos organismos internacionais do grande capital, que incide nas diversas áreas dos países da periferia do sistema, comandado pelas potências mundiais: G8, EUA e União Europeia (Pereira, 2016, p. 199).

Como salientam Bakhtin (2011), Goulart (2013, p. 70) e Fiorin (2009, 2020), é, a partir dos sujeitos e seus discursos enunciativos e ideológicos, que ocorrem as relações entre a linguagem e a sociedade, na perspectiva dialética do signo. Logo, os discursos produzidos e difundidos por parte tanto dos organismos internacionais (discursos de autoridade) quanto por parte dos governos federais produzem silenciamentos, como apontado por Fiorin (2020, p. 64).

Nessa lógica, as políticas públicas de alfabetização são pensadas, organizadas, geridas e colocadas em prática, em meio a um infundável movimento do grande capital. Pereira (2016, p. 199) denomina a realidade na qual nos encontramos como o movimento do grande capital que, em escalas globais, encontra nos organismos internacionais o ponto de formulação de valores, ideias, políticas, programas e difusão de valores para assim incidir nos países uma adaptação quanto à nova ordem mundial, “[...] com o intuito de fortalecer e ampliar o capital financeiro”.

A alfabetização, conforme apontado por Gontijo (2014, p. 6), é central nos planos de educação dos organismos internacionais e é pauta nas políticas e nos programas implementados pelos governos federais. Stieg e Araújo (2017) ressaltam que é

social, garantindo assim os direitos dos cidadãos, além de sua habilitação para a competição em um mundo global. BRESSER-PEREIRA (2011). Disponível em: https://gvpesquisa.fgv.br/sites/gvpesquisa.fgv.br/files/arquivos/bresser_-_reforma_gerenciaลdo_estado_teorla_politica_e_ensino_da_administracao_publica.pdf. Acesso em: 22 abr. 2022.

possível notar, nas políticas de alfabetização e especificamente nas políticas de alfabetização infantil, uma racionalidade utilitarista muito próxima de um apelo comercial, existindo controversos projetos e programas governamentais “[...] cujos efeitos fazem emergir políticas educativas centradas nas competências das crianças” (Stieg; Araújo, 2017, p. 93).

Diante do exposto, no próximo tópico, discutiremos as políticas e os programas de alfabetização adotados no Brasil, que tiveram como propósito solucionar o problema do fracasso escolar na alfabetização.

4.1 CAMINHOS PARA SOLUÇÃO DO “FRACASSO ESCOLAR” NA ALFABETIZAÇÃO

Antes de mais nada, abrimos um parêntese para perguntar o que significa dizer “políticas públicas” e “políticas públicas educacionais”. Frente a esse questionamento, com auxílio de Borges, Araújo e Pereira (2013, p. 67), podemos compreender que a política pública tem como foco central as ações governamentais presentes em nossa sociedade. Ademais, quando tratamos sobre as políticas educacionais, as ações voltam-se para o sistema educacional em si, ou seja, “[...] como as escolas se organizam e como essas políticas, planos e programas educacionais são colocados em prática”.

Sendo assim, compreender as políticas públicas educacionais é levar em consideração que, “[...] sendo a política educacional parte de uma totalidade maior, deve-se pensá-la em articulação com o planejamento mais global que a sociedade constrói com seu projeto e que realiza por meio da ação do Estado” (Azevedo, 2004, p. 59-60). Nesse sentido, é necessário

[...] observar que as Políticas Públicas Educacionais não apenas se relacionam às questões relacionadas ao acesso de todas as crianças e adolescentes às escolas públicas, mas também, à construção da sociedade que se origina nestas escolas a partir da educação. Neste entendimento, aponta-se que as Políticas Públicas Educacionais influenciam a vida de todas as pessoas (Ferreira; Santos, 2014, p. 148-149).

Levando em consideração a relevância de pensarmos as políticas e os programas dos governos federais, atrelados a sua influência sobre a vida de todas as pessoas,

entendemos que as políticas públicas e as políticas públicas educacionais são constituídas por discursos em meio a conflitos de interesses que acontecem na realidade passada e presente, como também nas possibilidades para o futuro. Dessa maneira, Villardi (2019), no livro intitulado *Políticas Públicas de Educação no Brasil: reflexões políticas e pedagógicas*, destaca que

[...] a definição de políticas públicas envolve, necessariamente, a negociação de prioridades entre as forças que atuam nos espaços políticos, espaços em que se colocam em disputa os interesses dos diferentes grupos ou segmentos da sociedade. Por conseguinte, embora públicas, as políticas expressam as escolhas do grupo que, em determinado momento, tem supremacia sobre os demais, ou pelo embate, ou pelos acordos que é capaz de fechar. Ainda assim, no momento em que a decisão se transforma em ação, o dirigente público coloca em cena não necessariamente o bem-estar da sociedade, suas prioridades, as da maioria, ou mesmo as da parcela em que se encontra sua sustentação política. O poder decisório faz com que o bem-estar da sociedade se delimite pela ótica do tomador de decisão, do governante, e não pela daqueles a quem a política pública se destina, já que os elementos que o governante tende a considerar mais importantes podem, por vezes, diferir dos que refletem a prioridade do grupo (Villardi, 2019, p. 53).

Foram e ainda são inúmeras as políticas e os programas implementados no Brasil voltados para a alfabetização. Tais políticas e programas, em sua maioria, têm como objetivo solucionar o problema do fracasso escolar na alfabetização e erradicar o analfabetismo. No que se refere a esse último, segundo Diniz, Machado e Moura (2014, p. 643), “[...] em cada governo, foram promovidos esforços no sentido de combater o analfabetismo, que se mostra como um problema social crônico no Estado brasileiro”.

Para melhor compreendermos os caminhos da alfabetização no Brasil, apresentamos um quadro disponibilizado nos estudos de Fernandes e Colvero (2019), que mostra as políticas educacionais voltadas direta e indiretamente para a alfabetização e que acreditamos contribuir para nosso diálogo:

Figura 13 – Quadro referente às normas jurídicas e políticas públicas de alfabetização no Brasil (1988 a 2018)

Normas Jurídicas / Políticas Públicas	Objetivos inerentes à alfabetização
Constituição da República Federativa do Brasil (1988)	- erradicar o analfabetismo (Art. 214).
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (1996)	-
Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa (1997-2017)	- A alfabetização, considerada em seu sentido restrito de aquisição da escrita alfabética, ocorre dentro de um processo mais amplo de aprendizagem da Língua Portuguesa. (BRASIL, 1997, p. 28).
Parâmetros em Ação: Alfabetização (1999)	- formação continuada de professores alfabetizadores
Documento Alfabetizar com textos (1999)	- formação continuada de professores alfabetizadores.
Plano Nacional de Educação I (2001-2010) Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001.	- alfabetizar 10 milhões de jovens e adultos, em cinco anos [até 2006] e, até o final da década [2011], erradicar o analfabetismo.
Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – PROFA (2001-2003)	- formação continuada de professores alfabetizadores.
Pró-letramento (2006-2012)	- formação continuada de professores alfabetizadores.
Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007	- alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade. (Inciso II, do Art. 2º).
Programa de Desenvolvimento da Educação – PDE (2007)	- alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade.
Programa Mais Educação (2007-2016) Portaria nº 17, de 24 de abril de 2007	-
Pacto Nacional para Alfabetização na Idade Certa – PNAIC (2012-2017) Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012. (revogada)	- alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental.
Plano Nacional de Educação II – PNE (2014-2024) Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014	- alfabetizar todas as crianças até o 3º ano do EF. - erradicar o analfabetismo até o fim de 2024.
Programa Novo Mais Educação (2016-atual) Portaria nº 1.144, de 10 de outubro de 2016	- contribuir para a alfabetização das crianças por meio de acompanhamento pedagógico específico.
Pacto Nacional para Alfabetização na Idade Certa – PNAIC (2017-atual) Portaria nº 826, de 7 de julho de 2017	- garantir que todos os estudantes dos sistemas públicos de ensino estejam alfabetizados, em Língua Portuguesa e em Matemática, até o final do 3º ano do ensino fundamental (Art. 5º).
Base Nacional Comum Curricular – BNCC Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017	- a alfabetização deve ser o foco da ação pedagógica nos dois primeiros anos do EF.
Programa Mais Alfabetização Portaria nº 142, de 22 de fevereiro de 2018	- contribuir para a alfabetização (leitura, escrita e matemática) dos estudantes regularmente matriculados no 1º ano e no 2º ano do ensino fundamental [...].

Fonte: Fernandes e Colvero (2019).

Conforme destacado por Fernandes e Colvero (2019, p. 287), a alfabetização vem sendo inserida “[...] no grande escopo de um dos bens sociais mais caros em uma sociedade moderna”. Refletindo e estudando acerca das políticas e dos programas de alfabetização balizados pelos governos federais, Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2011), Dilma Rousseff (2011-2016), Michel Temer (2016-2018) e Jair Messias Bolsonaro (2018-2022), podemos perceber, como assinalado por Davies (2016), que ocorreram e ainda ocorrem continuidades e descontinuidades na organização, estruturação e implementação das políticas educacionais e, por conseguinte, nas políticas e nos programas de alfabetização

nacionais. Assim, conforme destacado por Fernandes e Colvero (2019), a alfabetização continua sendo foco das agendas dessas políticas públicas educacionais, sendo compreendida e tratada como uma demanda social, pois

[...] é um problema que persiste há décadas e, desse modo, não se deve descontinuar as políticas que a envolvem. Apesar disso, verifica-se que, por vezes, a falta de cultura de desenvolver políticas de Estado faz com que governos deflagrem a descontinuidade de algumas políticas ou a substituição por outras com o intuito de promover governos, no sentido de propagar a ideia de idealizadores de um determinado programa/plano (Fernandes; Colvero, 2019, p. 291).

Desse modo, apesar das normas jurídicas e políticas adotadas no Brasil ao longo da história da educação nacional, proporcionar alfabetização para todas as pessoas continua sendo um desafio.

Bordignon e Paim (2015, p. 96) destacam que, a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996) — grandes marcos legislativos —, “[...] várias políticas públicas vão sendo criadas para atender os princípios da legalidade e do direito de acesso à escola pública de qualidade para todos”. Como podemos observar no quadro apresentado, a Constituição Federal (1988) apresenta, como objetivo inerente à alfabetização, a busca pela erradicação do analfabetismo e o alcance da efetiva qualidade educacional, seguido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação que, em seu art. 3º, expressa os fundamentos para um bom ensino:

Art. 3º - O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
 I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
 II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
 IV – respeito à liberdade e apreço à tolerância;
 V – coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
 VI – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; VII – valorização do profissional da educação escolar;
 VIII – gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
 IX – garantia de padrão de qualidade;
 X – valorização da experiência extraescolar;
 XI – vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais;
 XII – consideração com a diversidade étnico-racial;

.....
 (Brasil, 1996, p. 9).

Nesse contexto histórico, social e legislativo, em que há busca incessante pela mudança, necessidade de efetivo e melhor preparo das novas gerações e relevância do ler e escrever como instrumentos de apreensão do saber, as políticas educacionais, os programas e os documentos para a alfabetização são implementados pelos governos federais. Stieg e Araújo (2017), ao tratarem sobre o desenvolvimento das políticas de alfabetização por parte do MEC no período de 1996 a 2016, destacam que foram elaboradas e implementadas consecutivamente quatro propostas de formação de professoras alfabetizadoras, materializadas nos seguintes documentos:

[...] Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (1996), Documento Alfabetizar com textos (1999), Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA) (2001-2003), Pró-Letramento (2006-2012) e Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC (2013-2016). Todas essas formações foram articuladas de modo que todas as professoras alfabetizadoras do país fossem alcançadas (Stieg; Araújo, 2017, p. 94).

Podemos perceber que os documentos citados também estão dispostos no quadro anterior (Figura 13). Ademais, para além dos documentos supracitados, podemos mencionar: os Parâmetros em Ação (1999), o Plano Nacional de Educação I (2001-2010) com posterior reedição (2014-2024), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Programa Mais Alfabetização (2018). Destacamos que, para melhor organização textual e condução de nosso diálogo, fizemos um recorte e abordamos os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (1997), o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (Profa) (2001-2003), o Programa Pró-Letramento (2006-2012) e o Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) (2013-2016), por entendermos que ajudam a implementar as políticas de formação, currículo e avaliação, adotadas nos períodos em que foram implementados. Além disso, apresentamos os documentos que fazem parte de nosso *corpus* de pesquisa, ou seja, o Relatório Final do Grupo de Trabalho (GT) constituído pela Câmara dos Deputados (2003) e a Política Nacional de Alfabetização (Ministério da Educação, 2019).

Ao abordarem e analisarem os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), Guillen e Miguel (2020) destacam que os PCN foram elaborados em 1997, após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), sendo disponibilizados para os professores do ensino fundamental com intuito de ser um ponto de partida para o trabalho docente. Nesse sentido, quando

[...] os parâmetros surgiram, as escolas receberam a nova orientação oficial para desenvolver o trabalho com as diferentes áreas de conhecimento e, dessa forma, melhorar os índices de desenvolvimento educacional do país. Entre as novas recomendações, encontravam-se orientações para ensinar a Língua Portuguesa, da qual a alfabetização é o passo inicial. Contudo, os PCN chegaram ao território educacional recebendo algumas críticas, principalmente por se originarem em um ambiente dominado por ideias voltadas ao mercado de trabalho, em detrimento do desenvolvimento integral dos estudantes (Guillen; Miguel, 2020, p. 570).

No que se refere à alfabetização, os PCN articularam as mais recentes visões veiculadas na década de 1990, fundadas principalmente no construtivismo de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky. Nesse sentido, os PCN apresentam quatro princípios norteadores da prática:

O Primeiro Princípio do PCN defende que as ações políticas do Ministério da Educação e do Desporto, devem convergir com os projetos de formação para professores apresentados pelo governo focando a competência vista como uma das exigências da política neoliberal; **O Segundo Princípio** diz respeito às propostas curriculares dos estados e municípios. **O Terceiro Princípio** do PCN refere-se à elaboração da proposta curricular de cada instituição escolar, contextualizada na discussão de seu projeto educativo. Entendendo-se por projeto educativo a expressão da identidade de cada escola em um processo dinâmico de discussão, reflexão e elaboração contínua. **O Quarto Princípio** do PCN refere-se ao momento de realização da programação das atividades de ensino e aprendizagem na sala de aula. É quando o professor, segundo as metas estabelecidas na fase de concretização anterior, faz sua programação, adequando-a àquele grupo específico de alunos (BRASIL – MEC, 1997) (Silva, 2007, p. 51).

Assim, no documento, especificamente em sua parte introdutória, a Secretaria de Educação Fundamental assinala que os PCN são referências para a reelaboração das propostas curriculares, ou seja, um referencial de qualidade para a educação no ensino fundamental, tendo como função, “[...] orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional, socializando discussões, pesquisas e recomendações, subsidiando a participação de técnicos e professores brasileiros [...]” (Ministério da Educação, 1997, p. 13). Sendo assim, os PCN

[...] constituem o primeiro nível de concretização curricular. São uma referência nacional para o ensino fundamental; estabelecem uma meta educacional para a qual devem convergir as ações políticas do Ministério da Educação e do Desporto, tais como os projetos ligados à sua competência na formação inicial e continuada de professores, à análise e compra de livros e outros materiais didáticos e à avaliação nacional. Têm como função subsidiar a elaboração ou a revisão curricular dos Estados e Municípios, dialogando com as propostas e experiências já existentes, incentivando a discussão pedagógica interna das escolas e a elaboração de projetos educativos, assim como servir de material de reflexão para a prática de professores (Ministério da Educação, 1997, p. 29).

O texto dos PCN assinala a dificuldade que a escola tem de ensinar a ler e escrever, discurso que ainda ouvimos atualmente. Assim, segundo Guillen e Miguel (2020, p. 571), “[...] observa-se que, para melhorar a qualidade da educação do país, principalmente nos quesitos de leitura e escrita, as discussões acerca da Língua Portuguesa eram ponto central”.

A partir do foco de garantir o desenvolvimento das habilidades de leitura e de escrita, o conceito de alfabetização enunciado nos PCN não era pautado, segundo discurso apresentado, apenas nas letras do alfabeto ou processos de codificação e decodificação, mas na prática social da linguagem, “[...] nos quais textos reais são produzidos e lidos com intenções comunicativas” (Guillen; Miguel, 2020, p. 572-573).

Um argumento que corroborava essa ideia presente nos PCN era a defesa que somente o domínio da escrita alfabética não garantiria ao estudante a compreensão dos textos e sua produção de maneira eficaz. Além disso, havia a proposição de que quem produz um texto não necessariamente sabe grafá-lo, ou seja, uma criança que ainda não escrevesse poderia produzir um texto oralmente e pedir a outra que o registrasse. Com essas argumentações, a tese central defendida era a de que o texto se fizesse presente no processo de alfabetização (Guillen; Miguel, 2020, p. 572-573).

Os PCN apresentam como premissa não somente a capacitação dos estudantes e a mera habilitação, mas, pelo contrário, visa a focalizar a capacitação dos estudantes para a aquisição e o desenvolvimento de novas competências. Segundo Stieg e Araújo (2017), nos cadernos dos PCN, sobretudo no de Língua Portuguesa, aparecem indicativos da perspectiva teórica psicogenética, focalizada nos processos de desenvolvimento das crianças da educação infantil e do ensino fundamental, em relação à linguagem escrita. Assim, conforme apontam Stieg e Araújo (2017, p. 99), “[...] no referido caderno se postulava que o desenvolvimento e a aprendizagem resultam de um processo ativo de adaptação ao meio físico; no caso da linguagem escrita, adaptação ao mundo letrado”.

No sentido de complementar e viabilizar as ações propostas nos PCN, possibilitando que a proposta neles contida fosse colocada em prática nas redes públicas de ensino a partir de ações voltadas para os afazeres profissionais na escola, a Secretaria de Educação Fundamental do MEC criou o Programa denominado *Parâmetros em Ação* (1999), “[...] que apontava propostas metodológicas de estudo [...] entre eles, propôs o módulo de alfabetização, com uma carga horária correspondente a trinta e duas

horas” (Machado, 2007, p. 48). Sendo assim, os *Parâmetros em Ação*, documento posterior aos PCN, ressalta a relevância do período de 1995 a 1998, quando o MEC elaborou importantes documentos voltados para a educação infantil, como os PCN e os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI), tendo assim uma ampla discussão nacional, com o objetivo de apoiar os sistemas de ensino “[...] no desenvolvimento de propostas pedagógicas de qualidade, na perspectiva de uma educação para a cidadania” (Ministério da Educação, 1999, p. 7).

Apesar de apresentar temáticas fundamentais para a alfabetização, os *Parâmetros em Ação* não alcançaram os objetivos desejados. Stieg e Araújo pontuam que, de 1996 a 1998, durante a revolução conceitual da alfabetização e em plena formação do programa, os educadores passaram a questionar:

[...] a) qual seria o método adequado para alfabetizar? b) como desenvolver práticas? c) o que se faz em sala de aula? Este foi o momento histórico em que se ouvia nos quatros cantos do país a seguinte assertiva: agora temos uma teoria e nenhum método. Antes tínhamos um método e nenhuma teoria (Stieg; Araújo, 2017, p. 99).

Assim, com a finalidade de responder a esses questionamentos, o MEC elaborou o caderno intitulado *Alfabetização com textos* (1999), numa tentativa, segundo Araújo e Stieg (2017), de romper os métodos adotados na época e fornecer orientações para as práticas de sala de aula.

Em 2001, o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (Profa) (2001-2003) surgiu, segundo Stieg e Araújo (2017, p. 99), numa tentativa de “[...] didatização da teoria da Psicogênese da Língua Escrita”. Costa (2017) salienta que o modelo de alfabetização baseado na perspectiva construtivista foi muito divulgado por meio do Profa. Ademais, Machado (2007) assinala que o Profa tinha como objetivo central o desenvolvimento, nas professoras alfabetizadoras, das competências necessárias para o ensino da leitura e da escrita, valorizando os saberes docentes, numa busca de relação entre a teoria e a prática.

Segundo Costa (2017), embora o discurso apresentado incorpore as vozes de Piaget, Ferreiro e Teberosky e Telma Weisz, além de buscar a credibilização do Programa, o Profa trouxe uma perspectiva monológica e vertical apontada por Becalli (2007, p. 199), construindo, assim, “[...] determinado regime de verdade, legitimando o

Construtivismo como a teoria adequada para sustentar o trabalho do professor nas classes de alfabetização”.

Os resultados em torno da abrangência do PROFA, em termos de alcance ao professor alfabetizador, foram significativos, pois o programa alcançou, efetivamente, todos os estados e municípios de todo o país, conforme aponta Becalli (2007). No entanto, no tocante ao aspecto quantitativo, aumentar os índices de alfabetismo no Brasil, que era de fato a sua grande promessa e também a grande expectativa do MEC, parece não ter sido cumprido, ficando apenas em tese (Stieg; Araújo, 2017, p. 99-100).

Ainda no ano de 2003, em meio a essa realidade de questionamentos e buscas pela inovação, aconteceram movimentos no sentido de encontrar respostas e conceitos ideais de alfabetização, seguindo a mesma perspectiva e as indagações realizadas por Stieg e Araújo (2017): qual seria o método adequado para alfabetizar? Como desenvolver práticas? O que se faz em sala de aula? Qual o conceito ideal de alfabetização que deve subsidiar a prática dos professores e conseqüentemente as políticas de alfabetização do Brasil?

Nesse sentido, após o seminário intitulado *O Poder Legislativo e a Alfabetização Infantil: os novos caminhos*, realizado em 15 de setembro de 2003, foi apresentado o Relatório Final do Grupo de Trabalho (GT) constituído pela Câmara dos Deputados, um dos documentos que fazem parte do nosso *corpus* de pesquisa. Segundo Gontijo (2014, p. 25), o Relatório apontou a relevância da revisão dos conceitos de alfabetização “[...] adotados para subsidiar as políticas e as práticas de alfabetização no Brasil”.

O GT responsável pela escrita do relatório apresenta um discurso fundamentado na existência do fracasso escolar, discurso recorrente nas discussões e implementações das políticas e dos programas governamentais. Nesse sentido, aponta a necessidade de “[...] dados científicos e dados de avaliação [...]” (Gontijo, 2014, p. 29) para melhorar a qualidade da alfabetização no Brasil. Com base nessa ideia, o Relatório e as vozes presentes nele anunciaram e enunciam a existência de um *status* científico incontestável (Gontijo, 2014). De acordo com Gontijo (2014, p.32), o relatório “ênfatiza a leitura como processo de decodificação”.

Chama atenção que essa compreensão acerca da leitura e do processo de aprendizagem está presente na PNA. Assim, tanto o GT quanto as vozes presentes

na PNA preconizam e buscam demonstrar, a partir dos discursos apresentados nos documentos, uma proposta inovadora, criticando e refutando as teorias que orientaram as políticas de alfabetização no Brasil na década de 1990.

Conforme ressaltado por Gontijo (2014, p. 40), a concepção abordada no Relatório apresenta “[...] efeitos danosos para os aprendizes da língua escrita”, já que as crianças, foco de nosso diálogo, e não somente elas, jovens, adultos e idosos, apenas aprendem a repetir sons. Logo após o acontecimento do seminário e apresentação do Relatório, o MEC passou a implementar ações que constituem a política de alfabetização, principalmente voltadas para a formação de professores, a implementação do ensino fundamental de nove anos, a efetivação do Plano de Metas de Todos pela Educação, a avaliação e a escolha de livros didáticos. Assim,

[...] não houve modificações nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) da língua portuguesa referentes à alfabetização, mas o conteúdo curricular da etapa destinada à aprendizagem inicial da leitura e da escrita, de certo modo, vem sendo prescrito na ‘matriz de referência para a avaliação da alfabetização e do letramento inicial’, pelo Programa de Formação de Professores (Pró-letramento), pelas orientações para a organização do ensino fundamental de nove anos e pelo guia de livros didáticos (Gontijo, 2014, p. 67).

Desse modo, como salienta Gontijo (2014), a perspectiva do letramento se tornou oficial, sendo adotada pelo MEC após conciliação das posições advindas do Relatório, dos construtivistas e das orientações advindas dos organismos internacionais em relação ao ensino da leitura e da escrita. Ainda segundo a autora, no ano de 2005, o MEC integrou o denominado *Sistema Nacional de Formação de Professores no Plano Nacional de Qualidade para a Educação* e, desse modo, o programa Pró- Letramento passou a fazer parte desse sistema.

A partir do estudo de Antunes (2015), observamos que o programa Pró-Letramento foi lançado em meados de 2005 sob o argumento do fracasso escolar demonstrado pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) de 2003. Assim, em março de 2005, a partir de iniciativa da Secretaria de Educação Básica, em parceria com os sistemas de ensino e as universidades da Rede de Formação Continuada e Desenvolvimento da Educação, houve como foco a formação continuada dos docentes das séries iniciais do ensino fundamental “[...] centrado em alfabetização e matemática, integrado ao sistema de Formação de Professores” (Antunes, 2015, p.

33). A partir do *Guia Geral do Pró-letramento* (Ministério da Educação, 2007), podemos constatar que o programa trouxe como foco os seguintes objetivos:

[...] 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 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 (Ministério da Educação, 2007, p. 2).

Ao serem reconhecidos e analisados os objetivos do programa, podemos identificar amplas intenções do MEC, pois, “[...] além de servir como suporte à ação pedagógica, o programa pretendeu desenvolver uma cultura de formação continuada e reflexões sobre o conhecimento como processo contínuo de formação” (Antunes, 2015, p. 37). A autora ressalta ainda que o MEC buscou, juntamente à perspectiva do governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, impulsionar mudanças efetivas para a melhoria da educação. Desse modo,

[...] investiu no sistema de Formação de Professores, por meio de programas, constituídos de ações de curto, médio e longo prazo nas áreas de formação, seja inicial, seja continuada, vistos como complementares em diferentes âmbitos: Secretaria de Educação Básica, Secretaria de Educação Superior e Secretaria de Educação a Distância (Antunes, 2015, p. 42).

Assim, pensando sobre a estrutura organizacional do programa, concordamos com Gontijo (2014), ao destacar que essa organização é passível de críticas por conta da adoção do denominado sistema de tutorias, “[...] que se alinha ao sistema idealizado por Andrew Bell e Joseph Lancaster para escolas de ensino mútuo no final do século XIX” (Gontijo, 2014, p. 71). Nesse sentido, conforme a autora, esse

[...] tipo de sistema pode ser visto como uma medida econômica, pois torna os programas de formação mais baratos para os cofres públicos. Em termos práticos, ele possibilita a utilização de materiais instrucionais que dão uniformidade e, portanto, permitem a difusão rápida de ideários e perspectivas pedagógicas adotados oficialmente (Gontijo, 2014, p. 71-72).

Sob perspectiva de rápida difusão de ideários e perspectivas pedagógicas, podemos compreender, segundo Bordignon e Paim (2015), que os estudos que tratam dos

conceitos de alfabetização e letramento começaram efetivamente em nosso país na segunda metade da década de 1980, perdurando até os dias atuais.

Tais estudos trazem à discussão a complexidade do processo de alfabetizar e letrar, uma vez que não envolvem simplesmente a decodificação, mas a compreensão dos diversos símbolos linguísticos. Porém, mesmo que estes processos tenham sido muito pesquisados, problematizados e debatidos, continuam sendo um tema desafiador entre os profissionais de diferentes áreas como a da educação (SOARES, 2012) (Bordignon; Paim, 2015, p. 99).

Nesse ponto de tensão entre os conceitos de alfabetização e letramento, há uma ampla e ininterrupta discussão em nossa história, cujos reflexos podemos perceber nas políticas, nos programas e nos documentos implementados nos governos, assim como podemos observar no programa Pró-Letramento.

A partir dos dados apresentados no fascículo 1 do manual intitulado *Pró-letramento: Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: Alfabetização e Linguagem* (Ministério da Educação, 2008), podemos constatar, segundo Gontijo (2014), que houve, no contexto do Pró-Letramento, uma rápida difusão, entre os professores, da nova perspectiva do letramento. Sendo assim, o conceito de alfabetização é compreendido e identificado como processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, sendo a leitura entendida a partir da perspectiva da decodificação e a escrita a partir da perspectiva da codificação. Já o letramento, advindo da palavra inglesa *literacy*, surge numa tentativa de ampliar o conceito de alfabetização

[...] para o uso da língua nas práticas sociais. De certo modo, a proposição de ampliação passa a ideia de que o conceito de alfabetização anteriormente adotado era 'deficitário', sendo preciso buscar complementos e/ou acréscimos para melhorá-lo (Antunes, 2015, p. 74).

Na visão de Gontijo (2014, p. 81-82), que dialoga tensamente com a perspectiva do letramento, para evitar reduzir o conceito de alfabetização, seria

[...] necessária a construção de conceitos de alfabetização que não se restrinjam ao processo de ensino-aprendizagem dos aspectos mecânicos do ler e do escrever. Para evitar dicotomias, será necessário pensar um processo que consiga abranger as diferentes dimensões do ensino-aprendizagem da leitura e da escrita. A dissociação dessas dimensões, pelo uso dos dois termos – alfabetização e letramento -, é o que tem produzido dicotomias entre o *aprender* a ler e escrever e também entre os processos de ensino aprendizagem.

Nesse sentido, acreditamos na relevância de compreendermos a alfabetização a partir da perspectiva discursiva, ética e estética (Bakhtin, 2011), em que os aprendizes da língua precisam ser percebidos como sujeitos enunciativos e enunciadores, diferentemente da perspectiva do letramento e da forma limitadora presente nos documentos, nas práticas e nos programas implementados pelo governo do presidente Jair Messias Bolsonaro, como a PNA, em que o método fônico e a consciência fonológica, a partir das pesquisas experimentais, especificamente a Ciência Cognitiva da Leitura, são mostrados como algo “inovador” e “transformador das realidades” de nossas crianças, jovens, adultos e idosos, um efetivo e perceptível retrocesso. Em meio às dicotomias criadas pelos conceitos de alfabetização e letramento, podemos refletir acerca da necessidade, por parte dos governos, de cumprir as exigências advindas dos organismos internacionais.

O eixo avaliação aparece claramente nos discursos, nos documentos, nas políticas e nos programas balizados pelos governos federais. Um exemplo de ação avaliativa foi a *Provinha Brasil*, instituída pela Portaria Normativa nº 10, de abril de 2007, e aplicada em nosso país pela primeira vez no ano de 2008. Posteriormente, ocorreu a inclusão do programa de avaliação no Plano de Desenvolvimento Educacional (PDE), com o objetivo central de avaliar o nível de alfabetização das crianças.

A decisão de avaliar a alfabetização no Brasil e, principalmente, a inclusão do programa de avaliação no Plano de Desenvolvimento Educacional (PDE) podem ser interpretadas de duas maneiras. Em primeiro lugar, o Fórum Mundial de Educação, realizado em Dakar, Senegal, no período de 26 a 28 de abril de 2000, estabeleceu metas que visam à melhoria da educação no mundo. A alfabetização é o elemento que articula essas metas. A última delas refere-se à necessidade de garantir a excelência da educação, o que será assegurado por meio da mensuração de resultados, principalmente em relação à alfabetização, ao cálculo e às habilidades essenciais para a vida [...]. Em segundo lugar, também é necessário lembrar que o relatório elaborado pelo grupo de trabalho (GT) constituído pela Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados, em 2003, aponta a necessidade, a partir dos modelos internacionais adotados, principalmente, nos Estados Unidos, na França e na Inglaterra, de criação de um sistema para avaliar a alfabetização (Gontijo, 2012, p. 606).

Costa (2017) aborda as avaliações internas e externas, como também a existência do denominado *Programa pela Alfabetização na Idade Certa* (PAIC) e a *Provinha Brasil*, pois ambos mostram, em sua base epistemológica, a necessidade de avaliar as habilidades de alfabetização e letramento. Assim, Costa (2017) assinala os conhecimentos priorizados e o modo como estão embasados em uma alfabetização

técnica, cujo ideário contraria a perspectiva dialógica e significadora das vidas e vivências dos sujeitos.

A avaliação da leitura restringe-se à decodificação de palavras, frases e textos, visando à identificação do gênero, ao reconhecimento do tema, ao assunto, à inferência de sentidos. Consideramos que essa proposta avaliativa não rompe com antigas práticas de ensino e prioriza o ensino de letras, sílabas e palavras. Destacamos que a concepção de sujeito dessas avaliações toma os professores e alunos como tarefeiros e executores de ações, não possibilitando uma prática dialógica, crítica e reflexiva sobre os processos de ensino-aprendizagem da apropriação da leitura e da escrita e sua relação com a vida (Costa, 2017, p. 30).

Retomando um pouco a reflexão acerca da implementação e do desenvolvimento do programa Pró-Letramento, nos chama a atenção o seguinte aspecto advindo dos estudos de Antunes (2015): a adesão ao programa por parte dos estados brasileiros. A autora destaca que, após o ano de 2005, ano de implementação, houve uma significativa adesão por parte dos estados ao programa. Desse modo, ao ter acesso às planilhas de dados disponibilizados por uma das técnicas do MEC para sua análise, Antunes (2015) destacou que, “[...] no primeiro ano, somente três estados aderiram ao programa (Rio Grande do Norte, Ceará e Maranhão. [...] No ano de 2006, [...] ocorreu um aumento significativo no número de adesões: o percentual desta vez, é de 44,44% dos estados brasileiros” (Antunes, 2015, p. 44).

Podemos perceber um significativo aumento na adesão e no reconhecimento positivo, por parte dos estados, ao programa. Frente a essa realidade, Antunes (2015) salienta que

[...] as adesões foram acontecendo aos poucos. No primeiro ano (2005), somente três Estados do Nordeste brasileiro, região para a qual o programa inicialmente foi pensado, aderiram ao programa (Rio Grande do Norte, Ceará e Maranhão). No segundo ano (2006), mais Estados foram se agregando ao programa, inclusive de outras regiões do Brasil, totalizando 12 Estados. No ano de 2008, praticamente todo o País já tinha feito a adesão, 25 Estados, o que nos prova o quanto há de demanda para programas de formação. O documento também informa que, a partir de 2010, o número de instituições de ensino superior envolvidas com o programa aumentou de dez para 21. [...] constatamos que todos os Estados brasileiros, inclusive o DF, estavam sendo atendidos pelo programa até o ano de 2012, quando começou a ser pensado um novo programa de formação de professores, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic), instituído pela Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012 (BRASIL, 2012a) (Antunes, 2015, p. 49-50).

Segundo Costa (2017, p. 29), o Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), como ação de formação continuada, teve suas bases na formação do

Programa Pró-Letramento. Assim, por meio da Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012, o PNAIC foi instituído e adotado pelo MEC, juntamente com as secretarias estaduais, distritais e municipais. Esse programa afirma o compromisso de alfabetizar as crianças até o 3º ano do ensino fundamental, tendo como eixos: 1) a formação continuada de professores alfabetizadores; 2) os materiais didáticos, literatura e tecnologias educacionais; 3) a avaliação; 4) a gestão, o controle e a mobilização social.

A partir desse foco, o art. 5º da referida portaria descreve as ações do pacto com seus respectivos objetivos, quais sejam:

Art. 5º [...]

I - garantir que todos os estudantes dos sistemas públicos de ensino estejam alfabetizados, em Língua Portuguesa e em Matemática, até o final do 3º ano do ensino fundamental;

II - reduzir a distorção idade-série na Educação Básica;

III - melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB);

IV - contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos professores alfabetizadores;

V - construir propostas para a definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças nos três primeiros anos do ensino fundamental (Ministério da Educação, 2012, *online*).

Seguindo esses objetivos, a conceituação referente à alfabetização e ao letramento aparece no PNAIC a partir da perspectiva da indissociabilidade dos termos, apesar de serem compreendidos como dois processos diferenciados. No entanto, “[...] o modo como o conceito de alfabetização é apresentado reforça a ideia de que está ligado à aquisição do código escrito e o letramento à leitura e produção de textos” (Costa, 2017, p. 81). Dessa maneira, segundo Costa (2017), os textos advindos dos cadernos do PNAIC apresentam como base a teoria construtivista que tem orientado, segundo a autora, as políticas de alfabetização no Brasil desde a década de 1990. Assim, a autora salienta:

Observamos que tal abordagem teórica é amplamente divulgada nos textos dos cadernos do Pnaic, servindo de argumentação para enfatizar os processos de aquisição da escrita, a avaliação no Ciclo de Alfabetização e a importância dos agrupamentos dos alunos a partir dos níveis/hipóteses de escrita [...]. A teoria construtivista possibilitou o reconhecimento das crianças, de suas experiências e saberes. No entanto, consideramos que a apropriação do conhecimento não se dá pela relação da criança com o objeto, e sim pela mediação, pelas relações estabelecidas com outros sujeitos, com as redes de conhecimentos e saberes de um determinado contexto social (Costa, 2017, p. 88-89).

Ainda de acordo com Costa (2017, p. 100), “[...] o Ciclo de Alfabetização é a forma de organização escolar defendida [...]”. Sendo assim, o conceito de ciclo, atrelado ao conceito de currículo, reforça o objetivo do programa, que é alfabetizar as crianças até os oito anos de idade e/ou o 3º ano do ensino fundamental (última etapa do Ciclo de Alfabetização).

No que tange ao conceito de avaliação apresentado no PNAIC, Costa (2017) salienta a concepção de avaliação formativa, que não é compreendida de maneira classificatória e excludente e em que a prática avaliativa “[...] direciona os caminhos para todos os sujeitos envolvidos no processo educativo” (Costa, 2017, p. 89).

Logo, os discursos e as ações advindas do PNAIC nos levam a observar que esse programa se assenta em práticas anteriormente anunciadas nas políticas e nos programas implementados pelo governo, como o Profa e o Pró-Letramento, possibilitando “[...] inferir que o discurso inovador das políticas de formação voltadas para os professores alfabetizadores não rompe com a concepção estruturalista do ensino da língua e com a perspectiva cognitivista” (Costa, 2017, p. 172).

Em 31 de agosto de 2018, após o golpe contra a presidente Dilma Roussef, Michel Temer (período do mandato) assumiu o poder. “A entrada de Temer na Presidência marcou a inserção de uma burguesia liberal-conservadora [...]” (Mariani; Laia; Moura, 2020, p. 62) no governo. Nesse contexto, aconteceram reformas estruturais do Estado, ocorrendo a implementação de “novas políticas e Programas”, ou seja, o *Programa Mais Alfabetização*, a *Reforma do Ensino Médio* e a definição da *Base Nacional Curricular Comum* (BNCC).

Articulado à BNCC (BRASIL, 2017), o Programa Mais Alfabetização, criado pela Portaria n.º 142, de 22 de fevereiro de 2018, buscava desenvolver ações pedagógicas com foco na alfabetização, nos dois primeiros anos do ensino fundamental [...]. Eram classificadas como vulneráveis as escolas em que mais de 50% dos estudantes tinham atingido resultados insuficientes nas três áreas de avaliação (leitura, escrita e matemática) da Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), que compõe o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), do Governo Federal (Mariani; Laia; Moura, 2020, p. 63).

Em novo processo eleitoral em 2018, em ambiente de expressivo avanço conservador no âmbito político (Mariani; Laia; Moura, 2020), o ex-presidente Jair Bolsonaro (período do mandato) foi eleito. Assim, as autoras apontam que, a partir do apoio de

militares, do setor judiciário e dos empresários, Bolsonaro buscou “[...] aplicar uma agenda regressiva na área econômica e na área social” (Mariani; Laia; Moura, 2020, p. 63). Ademais, as autoras ressaltam:

No âmbito educacional, o seu governo aprofunda reformas iniciadas pelo presidente Temer. Para a educação básica, propõe a militarização das escolas públicas e a educação domiciliar. Além disso, institui a Política Nacional de Alfabetização (PNA, BRASIL, 2019), utilizando o método fônico, baseado na decodificação, no ensino da leitura e escrita para atender, prioritariamente, crianças na primeira infância e alunos dos anos iniciais do ensino fundamental (Mariani; Laia; Moura, 2020, p. 63).

Assim, no sentido de demonstrar um discurso voltado para a mobilização, o “agir”, o “transformar” e o “inovar”, as vozes constituidoras da PNA trazem à tona a necessidade de reunir agentes, quais sejam, segundo o documento, professores da educação infantil, professores alfabetizadores, professores das diferentes modalidades especializadas de educação, demais professores da educação básica, gestores escolares, dirigentes de redes públicas de ensino, instituições de ensino, famílias e organizações da sociedade civil.

Desse modo, a PNA, ao ser implementada a partir do ano de 2019, teve como foco a disseminação de programas e projetos, como o projeto *Conta pra Mim*, que tem como objetivo o incentivo à leitura das crianças no ambiente familiar a partir da chamada literacia, aspecto que nos chama a atenção e nos remete a práticas de ensino domiciliar, temática pesquisada em nosso grupo de pesquisa por Ferreira (2022).

Para além do *Conta para mim*, a PNA também apresentou, nesse processo de implementação da “nova política”, o programa *Tempo de Aprender*, que tem como objetivo central a elevação da qualidade de ensino e da aprendizagem da alfabetização nos anos iniciais, da literacia e da numeracia. Segundo a PNA, são abordagens cientificamente fundamentadas, tendo como eixos norteadores a formação continuada, o apoio pedagógico para a alfabetização, o aprimoramento das avaliações da alfabetização e a valorização dos profissionais da alfabetização, por meio de premiações.

As políticas dos governos federais, desde os anos de 1990, tiveram como referência o construtivismo no campo da alfabetização. No ano de 2019, houve mudanças nesse foco. Acreditamos, no entanto, que tais políticas e programas devem partir de uma

concepção de alfabetização pensada e executada a partir de uma perspectiva política, social e dialógica.

Dialogaremos, na próxima seção, com nosso *corpus* de pesquisa, a fim de, por meio da análise das vozes e perspectivas presentes nos documentos, propor reflexões e diálogo crítico, pautados na busca pela mudança e melhora constante de nossa realidade permeada de diferentes modos de ser, estar e (re)existir.

5 ANÁLISE DE DADOS

Nesta seção, assim como propõe o objetivo de nossa pesquisa, comparamos os textos da *Política Nacional de Alfabetização* (Ministério da Educação, 2019) e do Relatório Final do Grupo de Trabalho (GT) constituído pela Câmara dos Deputados, intitulado *Alfabetização Infantil: os novos caminhos* (Câmara dos Deputados, 2007), com a finalidade de compreender a concepção de linguagem e os conceitos de alfabetização adotados em ambos os documentos, assim como o método indicado para a adoção nas escolas brasileiras.

Acreditamos na relevância da correlação entre esses dois documentos, elaborados em âmbitos histórico, temporal, social e político distintos, para compreendermos não somente os conceitos que os embasam, mas a dimensão ética, estética, política, prática e social que os sustenta. Para tanto, tendo os documentos (ambos salvos em PDF), realizamos a leitura conjunta dos textos, a partir da qual praticamos o exercício dialógico, com a finalidade de analisar o conceito ou os conceitos de alfabetização que orienta/m os documentos, a concepção de linguagem que norteia esse conceito, assim como o método de ensino indicado nos dois documentos. É necessário salientar que, para entender o conceito de alfabetização adotado, será imprescindível entender como a leitura e a escrita são definidas nos documentos.

Dialogamos e enunciamos correlacionando os textos, com a finalidade compreender as ideias e os aspectos em comum e distintos entre ambos, no sentido de contribuir para nossa pesquisa. Dessa maneira, temos como possibilidades de dimensões de análise o conceito e/ou conceitos de alfabetização que embasa/m os documentos, a concepção de linguagem que embasa o/os conceito/s de alfabetização e conseqüentemente a concepção de leitura e escrita presente nos documentos, as discussões presentes sobre o conhecimento do sistema de escrita e as possibilidades ou não que tais abordagens encontradas contribuam para a formação de pessoas críticas e inventivas.

Primeiramente rememoramos que, no final da seção 3, chegamos à suposição do possível reaparecimento das ideias do Relatório (Câmara dos Deputados, 2007) no documento da PNA (Ministério da Educação, 2019). Tendo como foco central a

correlação para posterior compreensão dos aspectos e pressupostos advindos de ambos os documentos, é extremamente relevante termos em mente essa principal conclusão parcial e/ou suposição.

5.1 POLÍTICA NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO E RELATÓRIO DA CÂMARA DOS DEPUTADOS: ANÁLISE COMPARATIVA

Antes de mais nada, tendo como premissas para nosso diálogo as dimensões de análise citadas, reiteramos que a alfabetização deve ser entendida e vivenciada como um processo em que os sujeitos e/ou os pequenos aprendizes da linguagem têm direito a uma participação dialógica, ética e estética, entendendo a dimensão linguística presente nesse processo, especificamente os conhecimentos sobre o sistema de escrita.

A partir dessa perspectiva de ação participativa, protagonizadora e verdadeiramente dialógica, as crianças e/ou os sujeitos terão possibilidade de aprender significativamente, tendo assim uma formação crítica, inventiva, ética e estética. Ademais, compreendemos, assim como Geraldi (2016, p. 11), que fazemos parte de/estamos inseridos em uma sociedade constituída a partir de uma *cultura oral*, ou seja, uma sociedade que, “[...] dispondo da escrita, prefere a oralidade em suas relações e usa a escrita de forma esporádica ou de forma superficial”. Nesse sentido, o autor destaca a existência direta da relação entre o mundo da escrita e o poder.

Eis, pois, o quadro: o mundo da escrita e sua relação com o poder; a oralidade predominante na cultura brasileira. É neste cenário que ensinamos a ler e a escrever, desde os primeiros anos de escolaridade. Da alfabetização, ao fim do curso superior! Na escola lidamos com a escrita, e a oralidade aí presente – exceto nos intervalos de aulas – é uma oralidade dominada pela escrita e por suas formas de circulação. A tomada da palavra, a ‘concessão da palavra’ em reuniões e assembleias”, mostra que neste mundo o poder se faz presente e que os modos de se fazer locutor seguem quase que *pari passu* as formas de funcionamento do mundo da escrita. Ao ensinarmos a ler e a escrever, não podemos deixar de lado os usos sociais da escrita (Geraldi, 2016, p, 12).

Desse modo, ao estudar, pesquisar, escrever e ensinar, é necessário ter como fundamento os usos sociais da escrita, pensando e buscando sempre uma formação heterogênea, plural e cidadã para todos, devidamente participativa, compreendendo o ensino e a aprendizagem, especificamente a alfabetização — foco de nossa

pesquisa e foco de discursos tão presentes nos textos/documentos oficiais de nosso país — como “[...] um processo de participação. Como um processo, é, portanto, um aprendizado que começa desde a mais tenra idade” (Gontijo; Schwartz, 2015, p. 42).

Vale ressaltar, a partir do diálogo estabelecido por Gontijo e Schwartz (2015), que a escola é esse ambiente em que as crianças, com suas subjetividades e seus diferentes modos de ser e estar no mundo, terão essa inserção participativa a partir do processo de ensino e aprendizagem disseminador de uma vivência transformadora, pautada em uma busca ininterrupta de formação para cidadãos inventivos e criativos.

Seguiremos fortes, ativos, responsáveis e responsivos na busca dessa realidade, pois, assim como destacado por Costa e Gontijo (2017, p. 429), defender, na atualidade, a proposta do trabalho com textos nas escolas está cada vez mais difícil. As dificuldades são impostas pelos sistemas de avaliação em larga escala, por exemplo, que requerem a aprendizagem de apenas conhecimentos linguísticos no que se refere ao sistema de escrita e aos textos usados nas provas.

Seguindo a premissa de que, no Brasil, as crianças não estão sendo alfabetizadas efetivamente, o conceito de alfabetização presente nos textos da PNA e do Relatório tem como base a Ciência Cognitiva da Leitura e apresenta como princípios o ensino das habilidades de leitura e escrita em um determinado sistema alfabético (Ministério da Educação, 2019), tendo como foco o desenvolvimento da consciência fonêmica e o domínio do princípio alfabético, a partir da decodificação.

Gontijo, Costa e Oliveira (2019, p. 1) salientam sobre a polissemia do termo “alfabetização” e os reflexos presentes na adoção de determinada concepção em relação a essa prática. Concordamos com as autoras e destacamos, frente a esse apontamento, que, “[...] a depender do conceito adotado, os objetivos da alfabetização podem contribuir para a formação de crianças, adolescentes, jovens e adultos silenciosos, repetidores ou responsivos”. Dentre os vários conceitos existentes, Gontijo, Costa e Oliveira (2019, p.1) destacam que a alfabetização pode ser compreendida como

[...] processo de representação de fonemas em grafemas e de grafemas em fonemas (de codificação e decodificação), processo de compreensão e

expressão de significados e prática sociocultural em que as crianças, adolescentes, jovens e adultos vivenciam, na escola, experiências de leitura e de produção de textos escritos e orais.

A PNA e o Relatório se baseiam em um conceito de alfabetização fundamentado na Ciência Cognitiva da Leitura, nas pesquisas experimentais e conseqüentemente na ideia de que a alfabetização se restringe à representação de fonemas em grafemas e de grafemas em fonemas, partindo assim do ensino e da aprendizagem das menores unidades da língua para as maiores. Nesse sentido, os aprendizes da língua precisam aprender a converter os sons em letras para posterior decodificação das letras, respeitando “[...] regras próprias de correspondência grafema-fonema, [princípio alfabético que] deve ser ensinado de forma explícita e sistemática, numa ordem que deriva do mais simples para o mais complexo (Ministério da Educação, 2019, p. 18).

A PNA e o Relatório apontam que a Ciência Cognitiva da Leitura é um campo interdisciplinar, “[...] que abrange as diferentes disciplinas que estudam a mente e sua relação com o cérebro, como a psicologia cognitiva e a neurociência cognitiva” (Ministério da Educação, 2019, p. 20). Desse modo:

A ciência cognitiva da leitura afirma que, ao contrário do que supõem certas teorias, a aprendizagem da leitura e da escrita não é natural nem espontânea. Não se aprende a ler como se aprende a falar. A leitura e a escrita precisam ser ensinadas de modo explícito e sistemático, evidência que afeta diretamente a pessoa que ensina (DEHAENE, 2011). Por isso os professores também estão entre os principais beneficiados desse ramo da ciência (Ministério da Educação, 2019, p. 20).

Conforme assinala Gontijo (2014, p. 27), ao se referir ao GT que escreveu, na época, o Relatório, os pesquisadores (pesquisadores em sua maioria das áreas da Psicologia e Neurociência), “[...] pensam a alfabetização como um conjunto autônomo de competências em que o enfoque fonético é o mais apropriado para se ensinar a ler a escrever”.

Seguindo o princípio e o movimento que partem das unidades menores da língua para as maiores (palavras, frases e textos), é compreendido, em ambos os documentos, que o sistema alfabético representa, a partir das letras, os sons da fala. Logo, o processo de alfabetização deve ter a leitura como principal pressuposto, conforme apresentado no Relatório:

O processo de aprender a ler consiste em adquirir uma série de habilidades que envolvem o reconhecimento de palavras escritas, bem como a decodificação e aglutinamento fonológico. À medida que a competência de leitura evolui, com a prática, a decodificação tende a tornar-se mais eficiente, e o léxico ortográfico evolui, tornando mais fácil o reconhecimento imediato da ortografia das palavras. Essa definição se sustenta no simples fato de que as correspondências grafema-fonema se constituem na essência do código alfabético greco-latino (Câmara dos Deputados, 2007, p. 27).

Podemos compreender que não há, por parte das vozes que compõem ambos os documentos, uma construção inicial e contínua de sentidos, mas, pelo contrário, os processos de codificação, principalmente decodificação, são tomados como alicerces em todo o movimento de alfabetização. Assim, conforme apontado pela PNA e pelo Relatório, em plena concordância de discursos, existe a seguinte ideia:

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 (Ministério da Educação, 2019, p.18-19).

Há, de fato, por parte dos discursos presentes tanto na PNA quanto no Relatório, assim como apontado por Piccoli (2019), uma supervalorização da consciência fonêmica, que despreza, “[...] um conjunto amplo e diverso de habilidades metafonológicas que impulsionam o avanço da criança ao domínio do sistema de escrita alfabética”, como destacou Moraes (2019, p. 106). Assim, o ler e o escrever são apresentados e entendidos como “faces da mesma moeda” (Câmara dos Deputados, 2007), ainda que a escrita seja compreendida como uma competência mais complexa que exige “[...] o desenvolvimento de competências adicionais” (Câmara dos Deputados, 2007, p. 27).

Seis componentes essenciais para alfabetização são abordados por meio de ilustração na PNA e são apresentados também no texto do Relatório, aspecto que observamos na seção 3 desta dissertação, ao dialogarmos sobre nosso *corpus* de pesquisa. Chama-nos a atenção que ambos os documentos ressaltam sobre o embasamento teórico a partir das denominadas evidências científicas atuais. Esse embasamento é justificado no texto da PNA a partir do pressuposto da existência de diversos documentos de políticas públicas de alfabetização e relatórios como o *National Reading Panel*, documento produzido nos Estados Unidos em meados dos

anos 2000, e o *Educação de Qualidade Começando pelo Começo* do Comitê Cearense para eliminação do Analfabetismo Escolar.

Esses aspectos despertam nosso interesse e contribuem para reafirmarmos um ponto dialogado em nossa revisão de literatura, ou seja, o modo como as políticas de governos, principalmente a PNA, trabalham com a importação do conhecimento, uma necessidade visível de disseminar no Brasil um conhecimento internacional, tomado como o “melhor caminho para nossa educação brasileira”, com vistas a contribuir e construir um “verdadeiro conhecimento”, um “conhecimento de alto nível”, desprezando assim os estudos desenvolvidos em nossas universidades por tantos pesquisadores do campo da educação, professoras e professores brasileiros e, por conseguinte, desconsiderando ainda as práticas de ensino bem-sucedidas de tantas professoras alfabetizadoras e professores alfabetizadores em nosso país.

Junto a essa importação do conhecimento, está a direta relação público-privado e o espelhamento de práticas que não levam em conta a produção dos enunciados subjetivos das professoras alfabetizadoras brasileiras, das crianças brasileiras e das famílias brasileiras. Como destacado por Braga, Adão e Ambros (2020, p. 251), há pesquisadores e/ou uma perspectiva advinda de pesquisadores internacionais, especificamente estadunidenses. Contribuindo para essa afirmação e concordância desse pensamento, Belintane (2006, p. 265) ressalta que o Relatório cita países, como “[...] Estados Unidos, França e Inglaterra, que teriam conseguido produzir documentos e sínteses sobre o estado da arte no campo da leitura de modo a subsidiar as políticas educacionais”.

Agora, vejamos a imagem presente na PNA (2019) que ilustra e demonstra quais os seis componentes essenciais para a alfabetização, conforme discurso defendido.

Figura 14 – Componentes Essenciais para Alfabetização (PNA, 1ª edição, 2019)



Fonte: Ministério da Educação (2019).

Podemos observar, a partir da imagem, que os seis componentes são: 1) consciência fonêmica; 2) instrução fônica e sistemática; 3) vocabulário; 4) fluência em leitura oral; 5) compreensão em textos; 6) produção de escrita. Desse modo, a PNA destaca que os seis componentes devem “[...] apoiar os bons currículos e as boas práticas de alfabetização baseada em evidências” (Ministério da Educação, 2019, p. 32).

Gontijo e Antunes (2019), Morais (2019), Mortatti (2019) e Leal (2019) ressaltam essa busca por boas práticas, apoiada em bons currículos, que supostamente demanda uma inovação pautada na fundamentação teórica advinda da chamada “evidência científica” e da “pesquisa experimental”, uma grande falácia, um grande artifício autoritário, “[...] com um evidente interesse de calar quem pensa e pesquisa de modo diferente daquele idolatrado pelos psicólogos cognitivos e neurocientistas” (Morais, 2019, p. 71).

Basear-se nas “evidências” trazidas pelos documentos aqui analisados é negar as especificidades das pesquisas humanas e caminhar ao encontro das metodologias usadas nas ciências exatas e naturais, perspectiva oposta à trazida por Mikhail

Bakhtin e Fiorin (2009, 2020). Levar em consideração apenas as ciências exatas e naturais desprezando as especificidades das ciências humanas é deixar de lado as questões presentes em nossa realidade, ou seja, nas esferas humanas/sociais, “[...] as da escola, as da igreja, as do trabalho num jornal, as do trabalho numa fábrica, as da política, as das relações de amizade e assim por diante” (Fiorin, 2020, p. 68).

Dando importância aos denominados componentes essenciais para a alfabetização, tanto a PNA quanto o Relatório compartilham de uma mesma perspectiva, um mesmo discurso. Assim, conforme os documentos expressam, a consciência fonêmica é compreendida como o ato de conhecer conscientemente as menores unidades da fala, ou seja, os fonemas (Ministério da Educação, 2019). O domínio da consciência fonêmica ocorre “[...] a partir do entendimento de que cada palavra falada pode ser concebida como uma sequência de fonemas” (Ministério da Educação, 2007, p.40). Dessa maneira, “[...] é necessário um ensino intencional e sistematizado, que pode ser acompanhado de atividades lúdicas, com apoio de objetos e melodias” (Ministério da Educação, 2019, p. 33).

Abrindo um parêntese, a fim de contribuir para nos situarmos na realidade atual, destacamos a existência do aplicativo *GraphoGame*, criado e recomendado pelo Ministério da Educação durante o governo Bolsonaro e citado pelo presidente durante debate para as eleições em 16 de outubro de 2022. Esse aplicativo tem uma perspectiva pautada em um ensino sistematizado, com repetições e apoio de objetos e melodias (método fônico). Segundo dados mostrados em reportagens, especificamente na reportagem do site *GZH*⁶, de autoria de Isabela Sander, o presidente disse durante debate que

[...] o nosso ministro da educação tem um aplicativo, chama-se GraphoGame. Em um celular, baixa o aplicativo, e a garotada fica assim, letra A, aparece o som de A. No tempo de Lula, a garotada levava três anos para ser alfabetizada. Agora, leva seis meses (Sander, 2022, *online*).

É nítida a falta de conhecimento do então candidato à reeleição e, por isso, não precisamos discutir o falado no debate, porém essa fala acentua uma posição explícita

⁶ SANDER, Isabela. Veja como funciona o GraphoGame, aplicativo de alfabetização citado pelo presidente. Disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/educacao-e-emprego/noticia/2022/10/veja-como-funciona-o-graphogame-aplicativo-de-alfabetizacao-citado-pelo-presidente-cl9edcj0k004q013paw4m02tf.html>. Acesso em: 16 out. 2022.

de defesa do método fônico, aspecto também ressaltado pelos pesquisadores em nossa revisão de literatura.

Após essa reflexão, ressaltamos que, sendo a consciência fonêmica o ato de conhecer conscientemente as menores unidades da fala (fonemas), a denominada consciência fonológica é a habilidade de prestar atenção nos sons da fala (Câmara dos Deputados, 2007) — uma habilidade metalinguística abrangente (Ministério da Educação, 2019) —, que inclui “[...] a identificação e a manipulação intencional de unidades da linguagem oral, tais como palavras, sílabas, aliterações e rimas” (Ministério da Educação, 2019, p. 30).

Assim, o discurso defendido no Relatório, na PNA e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) restringe a alfabetização a um treino, baseado na consciência fonológica, reduzindo esse processo, que deveria ser significativo e dialógico, à mera aquisição da base alfabética, à segmentação e à identificação dos sons da fala, “[...] visando à descoberta de seus componentes gráficos” (Gontijo; Costa; Perovano, 2020, p. 13).

Estritamente ligada às denominadas consciências fonêmica e fonológica está, conforme abordado nos documentos, a denominada instrução fônica sistemática que leva a criança, segundo o que é defendido nos documentos, ao aprendizado efetivo das relações entre os grafemas (letras) e os fonemas (menores unidades dos sons da fala).

“Fônica” é a tradução do termo inglês *phonics*, criado para designar o conhecimento simplificado de fonologia e fonética usado para ensinar a ler e a escrever. Não se deve confundir a instrução fônica sistemática com um método de ensino. Ela é apenas um componente que permite compreender o princípio alfabético [...] (Ministério da Educação, 2019, p.33).

Leal (2019, p. 78), assim como dialogado em nossa revisão de literatura, destaca que “[...] considerar a consciência fonológica não equivale a defender o método fônico”. No entanto, não é isso que podemos perceber ao lermos e dialogarmos com os documentos. Leal (2019, p. 78) argumenta que

[...] o método fônico, além de propor treino de habilidades que evidências científicas têm mostrado que não são necessárias, tem muitos limites no que se refere ao trabalho para que os estudantes compreendam o funcionamento do SEA (Sistema de Escrita Alfabética) e desenvolvam de fato a leitura.

O processo de alfabetização com o método fônico demanda, conforme apresentado pela PNA e pelo Relatório, que haja desde cedo, por parte das crianças, um acesso direto ao vocabulário e/ou ao desenvolvimento do vocabulário, que tem como objeto “[...] tanto o vocabulário receptivo e expressivo quanto o vocabulário de leitura” (Ministério da Educação, 2019, p. 34). Assim, um “vocabulário pobre” constitui um obstáculo, sendo recomendável que, desde o ingresso no ensino fundamental, “[...] a criança seja exposta a um vocabulário mais amplo do que aquele do seu dia a dia” (Ministério da Educação, 2019, p. 34).

Logo, o contato com um dito “vocabulário amplo”, agregado ao ensino da decodificação, leva essa criança, conforme o discurso dos documentos, ao desenvolvimento da compreensão. Dessa maneira, o Relatório pontua que, para a criança desenvolver as habilidades de compreensão e reflexão em torno da língua e dos textos,

[...] não existe substituto para o ensino sistemático de habilidades de decodificação. É fato que a decodificação por si só não basta: para tornar-se um leitor independente a criança precisa aprender a ler com fluência, desenvolver um amplo vocabulário e aprender estratégias que lhe permitam compreender e analisar textos de formas cada vez mais refinadas. [...]. O ensino de estratégias de vocabulário provou-se mais eficaz quando envolve a repetição e exposição múltipla a determinadas palavras, promovidas por meio de atividades múltiplas, sistemáticas e incidentais (Câmara dos Deputados, 2007, p. 57, 115).

Esse discurso pautado na existência de um dito “vocabulário pobre” e um “vocabulário amplo” gera uma visão preconceituosa em relação à linguagem das crianças, principalmente as pobres, um preconceito que não leva em consideração as subjetividades e diferentes infâncias das crianças (dialogaremos um pouco mais sobre esse aspecto mais à frente).

Chama a nossa atenção o fato de que o Relatório e a PNA, em determinados aspectos, tentam demonstrar uma visão significadora do processo, assim como podemos observar na citação anterior — “[...] é fato que a decodificação por si só não basta [...]” (Câmara dos Deputados, 2007, p. 57, 115). No entanto, mesmo em meio a essa tentativa por essa significação do processo, há demanda por uma “refinação”, envolvendo a repetição e a exposição somente às palavras, o que se torna apenas um pretexto para o ensino de unidades menores da palavra, proporcionando ainda a correção da linguagem usada pelos alfabetizados no seu cotidiano.

Tendo como foco o alcance e a prática das denominadas atividades múltiplas, sistemáticas e incidentais, os documentos apresentam, a partir dos estudos de Ehri (1992, 1995, 1999, 2002, 2003, 2015, 2013, 2014), a relevância da compreensão e da ação do processo de alfabetização a partir de quatro fases da leitura e da escrita, “[...] que refletem o conhecimento e o uso que a criança faz do sistema de escrita, uma vez que [...] o que a leva a passar de uma fase para a outra é o conhecimento e o uso que faz do código alfabético” (Câmara dos Deputados, 2007, p. 27). Segundo apontado pelo Relatório, a partir de Ehri (1995, 1999, 2002), o desenvolvimento da denominada habilidade de reconhecer palavras ocorre em quatro fases: 1) pré-alfabética; 2) parcialmente alfabética; 3) alfabética plena; 4) alfabética consolidada. A partir da imagem a seguir (Figura 15), advinda da PNA, podemos ilustrar e observar as quatro fases do desenvolvimento da leitura e da escrita anteriormente citadas.

Figura 15 – Fases do desenvolvimento da leitura e da escrita (PNA, 1ª edição, 2019)

As Fases do Desenvolvimento da Leitura e da Escrita

Fase pré-alfabética: a pessoa emprega predominantemente a estratégia de predição, usando de início pistas visuais, sem recorrer às relações entre letras e sons; lê palavras familiares por reconhecimento de cores e formas salientes em um rótulo, mas é incapaz de identificar diferenças nas letras; pode ainda conseguir escrever algumas palavras de memória.

Fase alfabética parcial: a pessoa faz analogias, utilizando pistas fonológicas; depois de aprender os sons das letras, ela começa a utilizá-los para ler e escrever palavras.

Fase alfabética completa: depois de conhecer todas as relações entre grafemas e fonemas e adquirir as habilidades de decodificação e de codificação, a pessoa passa a ler e a escrever palavras com autonomia.

Fase alfabética consolidada: nesta fase de consolidação contínua ocorre o processamento de unidades cada vez maiores, como sílabas e morfemas, o que permite a pessoa ler com mais velocidade, precisão e fluência, e escrever com correção ortográfica.

Fonte: Ministério da Educação (2019).

Na Figura 15, percebemos, de maneira mais detalhada, como os documentos compreendem, de maneira teórico-metodológica, as quatro fases da leitura e da escrita. Assim, mostra uma estratégia que visa à busca por um crescimento em

relação ao conhecimento, ou seja, a criança ou o aprendiz da língua vai conhecendo as unidades menores da língua a partir de pistas visuais, leitura de palavras familiares, reconhecimento de rótulos etc. (fase pré-alfabética).

Logo depois, passa à segunda fase (fase alfabética parcial), em que faz analogias utilizando pistas fonológicas. Na terceira fase (fase alfabética completa), após adquirir as habilidades de decodificação e de codificação, passa a ler e a escrever palavras com autonomia e finaliza as fases chegando à quarta e última (fase alfabética consolidada). Essa última fase, como o nome diz, consolida o conhecimento a partir “[...] do processamento de unidades cada vez maiores, como sílabas e morfemas, o que permite a pessoa ler com mais velocidade, precisão e fluência, e escrever com correção ortográfica” (Ministério da Educação, 2019, p. 28).

A perspectiva e o modo de vivenciar o processo de alfabetização como mera aquisição, codificação e decodificação, ou seja, como apropriação mecânica, nos faz compreender que a linguagem e/ou a perspectiva em relação à linguagem presente nos documentos está fundamentada na existência de uma linguagem oral e escrita advinda de uma perspectiva tradicional, não discursiva e pouco significadora das vidas dos sujeitos, mas fundamentada nas habilidades metalinguísticas, perspectiva distinta do diálogo desenvolvido por Fiorin (2020), Fanti (2003) e Bakhtin (2011), em que a linguagem não é compreendida como um conceito fechado e linear, mas em ‘relação a’, que “[...] penetra na vida por meio dos enunciados concretos” (Fiorin, 2020, p. 69), e “[...] se institui na tensão, entre um projeto discursivo de um sujeito e as coerções próprias de uma dada esfera de interação verbal” (Fanti, 2003, p. 99), estando sempre e a todo momento na vida de todos nós *seres humanos expressivos e falantes*, como destacado por Bakhtin (2011, p. 395).

Assim, podemos compreender que a PNA e, por conseguinte, o Relatório mostram um discurso e uma visão preconceituosa em relação à linguagem, principalmente da linguagem utilizada pelas crianças. A PNA (Ministério da Educação, 2019, p. 23), por exemplo, destaca que as práticas e experiências relacionadas à linguagem devem considerar que a criança precisa ser introduzida nas práticas de linguagem oral e escrita, principalmente a leitura, sendo essa leitura feita para essas crianças, “[...] com seus pais, familiares ou cuidadores antes do ingresso no ensino formal”. No entanto,

ao mesmo tempo, desqualifica a linguagem das crianças (Ministério da Educação, 2019, p. 23). Logo, não leva em consideração as subjetividades e os diferentes modos de ser e estar das crianças no mundo, partindo de uma visão idealizada de crianças para pensar as orientações fornecidas nos textos.

O discurso preconceituoso e reducionista da PNA e do Relatório despreza a existência de uma língua política, aspecto tratado por Bagno (1999), ao dialogar sobre a existência de um preconceito linguístico no Brasil. Assim, segundo Bagno (1999, p. 12), é necessário nos esforçarmos para não cometermos um erro milenar advindo dos gramáticos tradicionalistas, qual seja, o erro de “[...] estudar a língua como uma coisa morta, sem levar em consideração as pessoas vivas que a falam”.

O preconceito linguístico está ligado, em boa medida, à confusão que foi criada, no curso da história, entre língua e gramática normativa. Nossa tarefa mais urgente é desfazer essa confusão. Uma receita de bolo não é um bolo, o molde de um vestido não é um vestido, um mapa-múndi não é o mundo... Também a gramática não é a língua. A língua é um enorme iceberg flutuando no mar do tempo, e a gramática normativa é a tentativa de descrever [pg. 09] apenas uma parcela mais visível dele, a chamada norma culta. Essa descrição, é claro, tem seu valor e seus méritos, mas é parcial (no sentido literal e figurado do termo) e não pode ser autoritariamente aplicada a todo o resto da língua — afinal, a ponta do iceberg que emerge representa apenas um quinto do seu volume total. Mas é essa aplicação autoritária, intolerante e repressiva que impera na ideologia geradora do preconceito linguístico (Bagno, 1999, p. 12-13).

Esse discurso ideológico repressivo, autoritário e intolerante presente nos documentos da PNA e no Relatório não reconhece as pessoas vivas que falam a língua e estão no mundo permeado pela linguagem. Dessa maneira, promove a existência de um acesso a um determinado “repertório amplo” que despreza os repertórios das crianças/dos sujeitos. Essa ideia gera a necessidade de leitura e ensino para as crianças em casa, proporcionando assim que estruturas da escrita possam ser construídas.

Além disso, há uma transferência do ensino para as famílias das crianças em suas casas, “uma missão” que, segundo os discursos enunciados pelas vozes que compõem os documentos, produz total acesso ao “repertório amplo”. Esse discurso produz tanto uma negatização das vidas das crianças quanto uma negatização do ambiente escolar, ambiente em que os sujeitos da aprendizagem, desde a mais tenra idade, têm contato direto com o processo de alfabetização, dialogam, enunciam,

aprendem e apreendem a realidade subjetiva e coletiva, se desenvolvendo e estando de fato em sociedade.

Levamos em consideração que a linguagem vai muito além de uma mera inserção dos sujeitos/dos aprendizes às práticas de linguagem oral e escrita, ao acesso à gramática normativa, e mais, à mera relação com textos não significadores de vidas, ou seja, uma prática não enunciativa. Assim, é necessário que exista significação efetiva da aprendizagem e do desenvolvimento das crianças, possibilitando que as crianças de hoje sejam atuantes na realidade heterogênea da qual fazemos parte e compreendam, em meio às relações de poder existentes, que a sociedade é composta de diversas vozes sociais, em cuja realidade produzimos o texto e o enunciado.

Como destacado, a PNA e o Relatório consideram a fundamentação da linguagem a partir da linguagem oral e escrita. Assim, a linguagem oral é abordada como uma prática de grande valia/de grande impacto no futuro escolar da criança (Ministério da Educação, 2019). Para tanto, a leitura e a existência da leitura em voz alta feita por um adulto, a partir da leitura realizada no âmbito familiar, são apresentadas em ambos os documentos. Assim, compreende-se que no convívio familiar acontece a ampliação da linguagem oral da criança “[...] e os estímulos que ela recebe em casa são importantíssimos nessa fase da vida da arquitetura cerebral” (Ministério da Educação, 2019, p. 42).

Essa habilidade de aquisição da linguagem oral, incluindo o vocabulário e a gramática (Ministério da Educação, 2019), está expressa na PNA e no Relatório, diretamente ligada à arquitetura cerebral, ou seja, ao funcionamento do cérebro humano que, segundo demonstram as pesquisas, discurso trazido na PNA, “[...] não foi biologicamente programado para aprender a ler e a escrever” (Ministério da Educação, 2019, p, 25). Assim, para haver aprendizagem de fato, é necessário haver algumas condições cerebrais.

O cérebro tem de modificar-se para que seja possível aprender a ler e a escrever, reciclando as mesmas áreas cerebrais que os homens da Pré-História usavam para caçar e coletar. Aprender a ler e a escrever faz criar no cérebro um caminho que liga as áreas de processamento fonológico com as de processamento visual, de modo que uma palavra, quando é vista, ativa no cérebro as mesmas áreas que uma palavra quando é ouvida (Ministério da Educação, 2019, p. 25).

Nesse caminho de ligações de pensamento fonológico, a linguagem escrita é compreendida como uma invenção recente da história (Ministério da Educação, 2019) que, “[...] nos últimos vinte anos, tem provocado uma revolução na forma de compreender como esse conhecimento é construído” (Ministério da Educação, 2019, p. 41).

Hoje já se sabe que aprender a escrever envolve dois processos paralelos: compreender a natureza do sistema de escrita da língua — os aspectos notacionais — e compreender o funcionamento da linguagem que se usa para escrever — os aspectos discursivos; que é possível saber produzir textos sem saber grafá-los e é possível grafar sem saber produzir. Que o domínio da linguagem escrita se adquire muito mais pela leitura do que pela própria escrita; que não se aprende ortografia antes de se compreender o sistema alfabético da escrita; e a escrita não é o espelho da fala (Ministério da Educação, 2007, p. 41-42).

Frente à concepção voltada para os conceitos de linguagem e conseqüentemente linguagem oral e escrita, está o conceito de metalinguagem, que, conforme abordam ambos os documentos, são as habilidades decorrentes de práticas que buscam o desenvolvimento da linguagem oral e um positivo desenvolvimento da fala: “[...] Aprender a metalinguagem e habilidades metalinguísticas é essencial para refletir sobre a realidade” (Câmara dos Deputados, 2007, p. 70) ou “[...] a habilidade metalinguística que consiste em conhecer e manipular intencionalmente a menor unidade fonológica da fala, o fonema [...]” (Ministério da Educação, 2019, p. 30).

A PNA e o Relatório veiculam a perspectiva da leitura como importante fundamento para todo o processo de alfabetização, aliado sempre à decodificação, à compreensão, à fluência em leitura e às diferentes maneiras de leitura das palavras. Assim, o conceito de leitura é compreendido como o ato de ler que, segundo os documentos, é diferente de aprender a ler. Assim, um bom leitor “[...] é aquele que identifica palavras com precisão, fluência e velocidade, dentro e fora de textos (EHRI, 2014)” (Ministério da Educação, 2019, p. 28).

A PNA ressalta ainda que são de extrema importância a compreensão e a ação em relação ao processo de alfabetização, denominada proficiência em leitura, pois avaliações nacionais como a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) realizada no ano de 2016 apontam que “[...] 54,73% de mais de 2 milhões de alunos concluintes do 3º ano do ensino fundamental apresentaram desempenho insuficiente no exame de proficiência em leitura” (Ministério da Educação, 2019, p. 10).

O Relatório aponta ainda que estudos corroboram para a compreensão sobre a relevância do ensino das habilidades fundamentais da leitura, ou seja, “[...] o ensino das correspondências grafema-fonema como base para o desenvolvimento de um bom leitor” (Câmara dos Deputados, 2007, p. 63). Ser “bom leitor”, conforme apontado pelos documentos, requer que, durante o processo de aprendizagem, a decodificação seja a essência/o foco de todo o movimento alfabetizador, contribuindo para que esse bom leitor alcance a compreensão, o grande propósito da leitura.

O propósito da alfabetização é ajudar as crianças a **compreender o que leem** e a desenvolver estratégias para continuar a ler com autonomia. [...] **Lemos para compreender**. O propósito da leitura é a compreensão. Mas ler não é o mesmo que compreender. Podemos ler sem compreender. Podemos compreender sem ler. Ler é diferente de aprender a ler. O processo de aprender a ler não pode ser confundido com o propósito da leitura (Câmara dos Deputados, 2007, p. 25, grifos nossos).

Não obstante, os documentos apontam que a compreensão de textos consiste “[...] num ato diverso da leitura, [...] que depende da aprendizagem da decodificação e, posteriormente, da identificação automática de palavras e da fluência em leitura oral” (Ministério da Educação, 2019, p. 19). Pensar a leitura e a escrita, para os documentos, é ter como foco a decodificação, não levando em consideração a elaboração de sentidos, a percepção advinda das próprias crianças e das professoras alfabetizadoras. É, como destacado por Gontijo (2014, p. 58), não deixar que as crianças elaborem sentidos e conseqüentemente se desloquem do momento presente para se remeterem ao futuro, quando associam “[...] leitura com uma profissão, com ler livros, escrever cartas, com estar inserido em uma sociedade cultural, entre outros”.

A denominada fluência em leitura oral é, portanto, compreendida por ambos os documentos como habilidade de ler textos com velocidade e precisão, sendo o desenvolvimento da fluência “[...] importante para assegurar a autonomia do leitor e para liberar sua atenção e memória do processo de decodificação” (Câmara dos Deputados, 2007, p. 42). Dessa maneira, 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. A fluência torna a leitura menos trabalhosa e mais agradável. É desenvolvida em sala de aula pelo incentivo à prática da leitura de textos em voz alta, individual e coletivamente, acrescida da modelagem da leitura fluente (Câmara dos Deputados, 2007, p. 33).

Logo, a leitura fluente está ancorada nas denominadas diferentes maneiras de ler palavras, conceito que, segundo a PNA, advém da teoria de fases do desenvolvimento da leitura e escrita em sistemas alfabéticos de Linnea Ehri (2013, 2014). Essa estudiosa aborda quatro maneiras de ler palavras, sendo essas: 1) por produção; 2) por analogia; 3) por decodificação; 4) por reconhecimento automático.

O uso sistemático e planejado de atividades repetidas de **leitura oral de textos por um professor, colega proficiente ou pelos pais** tem um impacto enorme para promover a capacidade de reconhecimento de palavras, fluência e compreensão. Essas práticas beneficiam todos os alunos, bons e maus leitores, até a quarta série, e, caso de alunos com dificuldades, até em anos escolares posteriores (Câmara dos Deputados, 2007, p. 115, grifo nosso).

A escrita, assim como a leitura, é abordada como importante aspecto, principalmente por parte da PNA que, a partir dos dados advindos da ANA, ressalta que 33,95% dos alunos concluintes do 3º ano do ensino fundamental estavam em níveis insuficientes de escrita.

Embora o número não seja tão alto em comparação com leitura, percebe-se a gravidade do problema diante da descrição desses níveis: aproximadamente 680 mil alunos de cerca de 8 anos estão nos níveis 1 e 2, o que quer dizer que não conseguem escrever “palavras alfabeticamente” ou as escrevem com desvios ortográficos (Ministério da Educação, 2019, p.10).

Desse modo, segundo o Relatório, a escrita e/ou o ato de escrever estão diretamente ligados à capacidade de codificar sons, “[...] usando os sinais gráficos correspondentes — os grafemas” (Câmara dos Deputados, 2007, p. 48). Em concordância, a PNA destaca a produção escrita advinda da habilidade de escrever palavras e produzir textos.

Atividades de consciência fonêmica, e especialmente as atividades planejadas de forma sistemática e explícita para ensinar as crianças a manipular fonemas e letras, têm um impacto significativo e duradouro no crescimento da capacidade de ler e soletrar. Essas atividades também contribuem para minorar problemas de portadores de dificuldades de leitura, mas têm efeitos menores na escrita (Câmara dos Deputados, 2007, p.114-115).

Toda essa compreensão advém do entendimento acerca da existência de um determinado sistema de escrita que é formado, segundo o Relatório, por dois processos paralelos: “[...] compreender a natureza do sistema de escrita da língua — os aspectos notacionais — e compreender o funcionamento da linguagem — os aspectos discursivos” (Câmara dos Deputados, 2007, p. 130).

Acreditamos, contrariamente a esses discursos presentes na PNA e no Relatório, que tanto a leitura quanto a escrita vão muito além de atividades cerebrais, criações de caminhos cerebrais, processamentos fonológicos ou mera compreensão em relação ao sistema de escrita da língua e seus aspectos notacionais. Saber ler é saber significar o mundo, é compreender que a escrita é um objeto cultural (Gontijo, 2003), em que as crianças se apropriam da escrita e leem o mundo e o meio do qual fazem parte.

Dessa maneira, no processo de ensino e aprendizagem, devemos ensinar de maneira dialógica as normas que regem a escrita ortográfica, sem que as crianças sigam esse processo de maneira espontânea (Gontijo, 2003), pois, segundo essa perspectiva, “[...] será a organização e a orientação adequadas do ensino que ajudará a criança a utilizar a escrita como signo ampliando, dessa forma, a sua capacidade de lembrar e de se comunicar com os outros” (Gontijo, 2003, p. 23-24).

A produção de textos, segundo a PNA, não significa produção textual ou produção de textos, mas sim produção de escrita “[que] diz respeito tanto à habilidade de escrever palavras, quanto à de produzir textos” (Ministério da Educação, 2019, 34). Assim, segundo o Relatório, a “[...] produção de textos é uma forma elaborada de escrita, [...] e no início do processo de alfabetização a atenção das crianças ainda se concentra sobretudo nos aspectos mecânicos e ortográficos” (Câmara dos Deputados, 2007, p. 53).

Levando em consideração essa compreensão advinda dos documentos, percepção de que a escrita se faz a partir das habilidades de escrever palavras e de produzir textos, Gontijo (2014, p. 58) ressalta que “[...] as atividades que envolvem o código escrito são vistas como tarefas que ajudam a ler e a escrever”. Dessa maneira, determinadas visões, assim como as visões trazidas pela PNA e o Relatório, denunciam a existência, até o presente momento, de práticas de alfabetização ancoradas em um modelo autônomo de alfabetização.

Produzir textos vai muito além de uma forma elaborada de escrita, produzir textos é enunciar, dialogar e comunicar-se consigo e com o outro, constituindo “[...] a alteridade necessária, o fluxo e o movimento do enunciado produzido” (Costa; Gontijo, 2017, p. 430). Gontijo, Costa e Perovano (2020, p. 13) se posicionam acreditando “[...] nas

capacidades das crianças de produzir e ler textos no processo inicial da alfabetização. Confiamos nas suas possibilidades de aprender a ler e a escrever na e com a diversidade de linguagem que compõem os textos”.

Ao tratar e focalizar sobre a ação, ou seja, sobre o ato de aprender em todo processo de alfabetização, ambos os documentos se baseiam no método, compreendido como questão fundamental no processo de alfabetização (Câmara dos Deputados, 2007). Para tanto, conforme apontado no discurso trazido pela PNA, deve estar baseado em evidências de pesquisas, mas não como uma imposição de determinado método. Assim:

O uso de esquemas experimentais rigorosos vem permitindo avaliar a efetividade de diferentes métodos, seja em contextos experimentais de laboratório, seja em estudos de campo envolvendo inúmeros professores e salas de aula, conforme já documentado anteriormente (Câmara dos Deputados, 2007, p. 65).

Apesar do discurso pautado aparentemente em uma “não imposição” de um método, a realidade se mostra diferente. As vozes presentes nos documentos destacam a retomada do método fônico como “algo inovador e transformador da realidade”. Dessa forma, as concessões e os métodos de alfabetização devem sempre estar baseados em conhecimentos relevantes,

[...] a respeito de escolhas das unidades de ensino, [...] estruturas e regras mais complexas com que o aluno terá que lidar, [...] como se desenvolvem os padrões ortográficos e como a decodificação contribui para o desenvolvimento desses padrões (Câmara dos Deputados, 2007, p.20).

Logo, o conhecimento fônico e/ou o método fônico é indicado como superior aos demais, já que “[...] se mostra eficaz quando é explícito e sistemático [...]” (Ministério da Educação, 2019, p. 33). As crianças precisam, segundo os documentos, desenvolver habilidades de decodificação para ler de forma rápida e precisa. Nesse sentido, o Relatório pontua: “Há fortes evidências de que os métodos fônicos de alfabetização, isto é, os métodos que se baseiam no ensino das correspondências entre os grafemas e os fonemas, são os mais eficazes para desenvolver essas habilidades” (Câmara dos Deputados, 2007, p.45).

Indo contra o que foi conquistado até o presente momento em termos históricos, científicos e políticos da prática educacional democrática, as vozes presentes nos

documentos buscam, conforme destacado por Mortatti (2009), uma (re) apresentação do método fônico como algo “novo”. Nesse sentido, segundo a autora, do ponto de vista histórico, é um anacronismo, ou seja, uma retomada de um método que já foi proposto há décadas como algo inédito e revolucionário. O método fônico não deve ser compreendido como uma verdade científica revelada (Mortatti, 2009, p. 107), pois esse tipo de discurso é “[...] mobilizador do silêncio obediente [...]”.

Para além disso, essa forma de pensar o método vai contra a busca de uma alfabetização plena, dialógica e significadora da aprendizagem e das vivências dos sujeitos. Conforme por Mortatti (2009, p.95), a alfabetização é marcada por um complexo movimento pautado na “[...] recorrência da mudança, indicativa de tensão constante entre permanências e rupturas, no âmbito de disputas pela hegemonia de projetos políticos e educacionais e de um sentido moderno para a alfabetização”.

É nessa realidade que está circunscrita a denominada *querela dos métodos*, denominação dada por Mortatti (2009) para ilustrar a existência ininterrupta de momentos historicamente constituídos voltados para a discussão, a problematização estratégica e a busca de soluções relativamente aos métodos, o que mobiliza “[...] administradores públicos, legisladores do ensino, intelectuais de diferentes áreas de conhecimento, educadores, professores e gerando acirradas discussões em torno do ensino inicial da leitura e escrita” (Mortatti, 2009, p. 93).

Em meio à querela dos métodos, o método fônico é apontado por determinados estudiosos, em sua maioria psicólogos e pesquisadores com formação e atuação na área da psicologia experimental, como Fernando Capovilla, “[...] Ph D pela *Temple University*/EUA e livre docente em neuropsicologia pela USP [...]” (Mortatti, 2009, p. 97), também um dos autores do livro intitulado *Alfabetização: método fônico* e uma das vozes presentes na PNA e no Relatório, como um método superior e “inédito”. É esse tipo de discurso ideológico que percebemos nos documentos de nosso *corpus de pesquisa* e nas políticas do governo Bolsonaro voltadas para o campo da alfabetização em nosso país.

Além de reinstaurar o método fônico como método gerador da efetiva mudança, segundo Mortatti (2009, p. 100), a fim de justificar suas propostas, os autores fazem críticas, sendo uma das maiores críticas aos PCN e consequentemente ao

construtivismo “[...] por considerá-lo o modelo adotado para a alfabetização no Brasil, nos PCN e, portanto, o responsável pelo fracasso em alfabetização nas últimas décadas”.

Essas críticas são dirigidas, enfaticamente, ao que denominam de ‘método global ou ideovisual patrocinado pelos PCNs construtivistas em alfabetização’, que consideram ser um documento ‘incorreto, anacrônico e contraproducente’, responsável pelo ‘analfabetismo funcional de nossas crianças’ e não apenas das escolas públicas. Segundo os pesquisadores, com a adoção desse ‘método global ou ideovisual’ (whole language), nossas crianças ‘foram privadas de instruções metafonológicas e fônicas explícitas e sistemáticas’ e ‘não têm consciência fonêmica e conhecimento das relações grafema-fonema suficientes para mapear a fala por meio da escrita e para recuperar a fala interna [...] a partir dessa escrita’ (CAPOVILLA; CAPOVILLA, 2004) (Mortatti, 2009, p. 100-101).

Embora os discursos existentes pautados na eficácia do método fônico desprezem vertentes, ideias e discursos alternativos, como a vertente construtivista, e procurem demonstrar uma ideia dita revolucionária e nova, carecem, segundo Mortatti (2009), de rigor teórico e legitimidade científica. Sendo assim, a autora destaca:

Embora os autores a anunciem como uma “boa-nova”, não se trata de uma proposta nem “nova”, nem “pioneira”, nem “solução científica efetiva”, com “demonstrada eficácia, cientificidade e atualidade”. Como já informei, o método fônico é um método de alfabetização caracterizado por marcha sintética conhecido no Brasil desde pelo menos o século XIX (Mortatti, 2009, p. 102).

Essa perspectiva nos leva a entender que as vozes nos documentos da PNA e do Relatório fazem considerações falsas com relação ao método fônico e sua superioridade, já que é apresentado nos documentos da PNA e no Relatório como algo inovador. Desse modo, como mencionamos em nossa revisão de literatura a partir dos estudos de Gontijo e Antunes (2019), Mortatti (2019), Piccoli (2019) e Braga, Adão e Ambros (2020), de fato, o método fônico é apontado pela PNA e, ressaltamos, também pelo Relatório, como preferencial para a implementação da nova política nacional, e mais, como a solução para o processo de ensino e aprendizagem nas escolas brasileiras. No entanto, essa visão reducionista e totalmente ideológica cria silenciamentos no processo de ensino e aprendizagem das crianças, além de não levar em consideração as demais pesquisas, os estudos, as vertentes voltadas para o campo da alfabetização e, conseqüentemente, para a vida dos sujeitos que fazem parte de todo o processo de alfabetização, ou seja, as crianças, suas famílias, suas realidades subjetivas e coletivas, suas vidas e suas vivências atuais e futuras.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreendendo a relevância de estarmos em sociedade, constituindo-nos dialogicamente dia após dia, percebemos o texto como enunciado, buscando entender, por meio dos documentos, de que maneira as políticas de alfabetização foram/estão sendo pensadas e implementadas. Sendo assim, apresentamos nesta seção nossas considerações finais, tendo como foco o diálogo e a reflexão a partir dos aspectos mostrados ao longo de todo nosso texto.

Objetivamos comparar os textos da *Política Nacional de Alfabetização* (PNA) e do relatório elaborado por GT constituído pela Câmara do Deputados, intitulado *Alfabetização Infantil: os novos caminhos*, com a finalidade de compreender a concepção de linguagem e os conceitos de alfabetização adotados em ambos os documentos, assim como o método indicado para adoção nas escolas brasileiras. A partir de um olhar crítico, ativo, responsável e responsivo, buscamos dialogar com as vozes dos sujeitos, em uma ininterrupta inter-relação dialógica.

Entendemos que a realidade social e educacional está diretamente ligada às relações de poder compostas por diversas vozes, silenciadoras ou não, da realidade de tantas crianças/sujeitos aprendizes, professoras(es) alfabetizadoras(es), pesquisadoras(es) e famílias brasileiras. Ressaltamos ainda sobre a importância do exercício dialógico presente em nossa pesquisa, que contribui para o diálogo e o não silenciamento de tantas realidades. Desejamos que esta pesquisa contribua para a construção dialógica de existências sociais, políticas e educacionais, principalmente no campo da alfabetização brasileira.

Unindo os aspectos presentes nas seções destinadas ao diálogo com os autores e as autoras que tratam tanto da PNA quanto do Relatório (nossa revisão de literatura) e a análise de dados, podemos perceber que tanto a *Política Nacional de Alfabetização* (PNA) quanto o Relatório são compostos por vozes que enunciam e buscam trazer à tona algo “novo” e “revolucionário” para a alfabetização brasileira, tendo como principal discurso a incapacidade de o Brasil alfabetizar crianças, as altas taxas de analfabetismo e o surgimento efetivo, segundo os documentos, da denominada evidência científica, advinda das pesquisas experimentais, com base na Ciência

Cognitiva da Leitura, vertente defendida por estudiosos da psicologia cognitiva e a neurociência cognitiva, autores presentes de ambos os documentos.

Apesar desse discurso ser defendido e apresentado como algo novo e revolucionário, podemos perceber o contrário, já que dizer que a PNA e o Relatório estão pautados em evidências científicas desconsiderando tantos estudos realizados nas universidades brasileiras por tantas estudiosas e estudiosos nos parece bastante complicado.

Tal discurso pautado em algo novo e revolucionário revela certo autoritarismo que homogeneiza os diferentes modos de existir e aprender dos sujeitos, gerando preconceitos, silenciamentos e exclusões. Presente em ambos os documentos está a compreensão acerca do que vem a ser linguagem, alfabetização e, por conseguinte, método para adoção nas escolas brasileiras, foco de nosso diálogo.

Acreditamos em uma alfabetização e, por consequência, em uma política de alfabetização, nas quais acreditamos, diferentes da perspectiva apresentada na PNA e no Relatório, em que a alfabetização tem como base a consciência fonológica, ou seja, a ênfase no ensino e na aprendizagem de um conjunto autônomo de competências com enfoque fonético (Gontijo, 2014, p. 27), que trata a alfabetização como mera aquisição do código, principalmente das unidades menores da língua, pautados na codificação e na decodificação.

Acreditamos na alfabetização como forma de ação política, cultural e significadora das vivências dos aprendizes, principalmente das crianças. Procuramos ir contra os *desconceitos* (Ferraro, 2004, p. 112) presentes nos discursos apresentados tanto na PNA quanto no Relatório, focalizados no analfabetismo como uma “chaga social”, desconsiderando toda realidade subjetiva, coletiva e social dos sujeitos. Logo, devemos lutar pela universalização da alfabetização como forma de ação política e cultural, contribuindo para a emancipação dos seres humanos e, por conseguinte, para a transformação da realidade da sociedade.

Com foco em uma alfabetização circunscrita nos direitos das crianças e nas teorias do discurso, em que as crianças e todo e qualquer sujeito produz textos enunciados (Gontijo; Costa; Oliveira, 2019, p. 10), acreditamos no oposto do que é apresentado

na PNA e no Relatório. Assim, a alfabetização deve ser vivenciada dialógica, ética, responsável e responsabilmente por todos os sujeitos presentes no processo.

Diferentemente de nossa compreensão, a PNA e o Relatório defendem a linguagem não como uma prática social partilhada, uma entidade viva de signos ideológicos (Fanti, 2003, p. 109); advogam a linguagem a partir de uma perspectiva tradicional, não discursiva e nem um pouco significadora da vida dos sujeitos, fundamentada nas habilidades metalinguísticas (sintática, semântica e fonológica). Essa perspectiva gera uma visão preconceituosa, reducionista, retrógrada e limitadora da linguagem utilizada pelas crianças.

Esse discurso repressivo, autoritário e intolerante tem como base, segundo ambos os documentos, o método fônico, que é percebido e demonstrado como uma prática inovadora, eficaz e nova, desconsiderando todo o caminho histórico, social e educacional brasileiro e considerando apenas a necessidade explícita de importação do conhecimento. Vale ressaltar que o método fônico não é recente, estando presente na realidade alfabetizadora de nosso país desde o século XIX (Mortatti, 2009, p. 102).

Assim, nossa suposição inicial se confirma. Há uma retomada das ideias e discursos presentes no Relatório no atual documento da Política Nacional de Alfabetização (PNA, 2019). Logo, acreditamos na necessidade de serem pensadas e implementadas políticas de alfabetização e políticas educacionais que considerem, de fato, as aprendizagens das crianças brasileiras e suas diferentes realidades. Para além disso, devem ser respeitadas as diferentes vozes presentes em nossa sociedade (professoras(es) alfabetizadoras(es), pesquisadoras(es), famílias, crianças, jovens, adultos e idosos), para que, democrática e discursivamente, possamos pensar e elaborar políticas voltadas para o campo educacional, principalmente para o campo da alfabetização infantil.

O antigo governo Bolsonaro, neoliberal, autoritário e totalmente interessado na importação do conhecimento, numa nítida relação público-privado, fez emergir um imenso retrocesso. Desse modo, apesar de apresentar na PNA um discurso pautado em uma alfabetização dita inovadora, com “total embasamento teórico, científico, político e democrático”, não coloca em prática esse discurso, já que a alfabetização é percebida como um processo fechado e repetitivo, em que a leitura é tida como foco

central, a escrita vem como uma consequência e todo o processo constituído como mera representação de fonemas em grafemas e de fonemas em grafemas, partindo, como pontuamos no decorrer de nossa pesquisa, do ensino e da aprendizagem das menores unidades da língua para as maiores.

Esse olhar advindo dos documentos desconsidera a construção de sentidos nas vidas dos sujeitos, gerando silenciamentos e, dessa forma, a não aprendizagem. Alfabetizar não pode se resumir ao ato de codificar e decodificar. Ler e escrever vão muito além. Toda criança e todo sujeito aprendiz devem ter o direito de produzir textos/enunciados, enunciados permeados de sentidos para suas vidas subjetivas e para a vida dos seus, dos outros.

Portanto, pensar a alfabetização, pensar as políticas de alfabetização e as políticas educacionais não é somente pensar o melhor método, a melhor conceituação e a melhor organização de determinado documento norteador de práticas educacionais/alfabetizadoras. É pensar e agir para além, inserindo no diálogo político, ou seja, nos processos de elaboração das políticas e nos âmbitos formativos e práticos (para as escolas brasileiras) uma alfabetização que considera as vozes e os modos de ser e estar no mundo de todos os sujeitos — cidadãs e cidadãos brasileiros.

REFERÊNCIAS

ALVES, Kelly Ludkiewicz; RIBEIRO, Silvanne. Reflexões sobre as concepções de crianças e infâncias, e a escola de educação infantil como reduto e resistência das infâncias. **Revista Humanidades e Inovação**, v. 8, n. 32, p. 130-144, fev. 2021. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/5014>. Acesso em: 15 abr. 2022.

ANTUNES, Janaína Silva Costa. **Um olhar sobre o Pró-Letramento**. 2015. 292 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

AZEVEDO, Janete M. Lins de. **A Educação como política pública**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz**. 15. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1999. Disponível em: <https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWVpbnxwb3J0dWd1ZXNlcmFzaWxlaXJvaW5mb3JtYWx8Z3g6OGFiZTc2M2FkMmQ4YjA5>. Acesso em: 19 jan. 2023.

BAJARD, Élie Marie Eustache. Nova embalagem, mercadoria antiga. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 493-507, set/dez. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v32n3/a05v32n3.pdf>. Acesso em: 18 nov. 2020.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Estética da criação verbal**. Prefácio à edição francesa Tzvetan Todorov; introdução e tradução do russo Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006. Disponível em: https://hugoribeiro.com.br/biblioteca-digital/Bakhtin-Marxismo_filosofia_linguagem.pdf. Acesso em: 18 nov. 2020.

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra; notas da edição russa de Serguei Botcharow. São Paulo: Editora 34, 2016.

BECALLI, Fernanda Zanetti. Alfabetização: conceito em transformação. **Cadernos de Pesquisa em Educação**, Vitória, v. 41, p. 40-52, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/index.php/educacao/article/view/11321>. Acesso em: 18 nov. 2020.

BECALLI, Fernanda Zanetti. **O ensino da leitura no Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (Profa)**. 2007. 251 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2007.

BELINTANE, Claudemir. 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. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022006000200004&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 18 nov. 2020.

BORDIGNON, Lorita Helena Campanholo; PAIM, Marilane Maria Wolff. História e políticas públicas de alfabetização no Brasil: breves apontamentos com enfoque para o Plano Nacional de Educação. **Revista Momento**, Paraná, v. 24, n.1, p.89-118, 2015. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/5038>. Acesso em: 19 abr. 2022.

BORGES, Gabriela Ferreira de Mello; ARAÚJO, Clarice Alves de; PEREIRA, Dulceana. Políticas Públicas e Políticas Educacionais: primeiras aproximações. In: VII ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 7., 2013, Uberaba. **Anais eletrônicos** [...]. Uberaba, 2013. Disponível em: <https://revistas.uniube.br/index.php/anais/article/view/673/970>. Acesso em: 27 de março de 2023.

BRAGA, Ana Cláudia Vieira; ADÃO, Jorge Manoel; AMBROS, Zeli. PNA 2019: alguns aspectos dos pensamentos pedagógicos que permeiam a Política Nacional de Alfabetização. **Revista de Educação, Ciência e Cultura**, Canoas, v. 25, n. 2, p. 239-253, jul. 2020. Disponível em: <https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao/article/view/6410>. Acesso em: 24 nov. 2020.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.

BRASIL. **Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019**. Institui a Política Nacional de Alfabetização. Brasília, 2019. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2019-2022/2019/decreto/d9765.htm. Acesso em: 10 fev. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 15 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 10 fev. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 10 fev. 2023.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. Reforma gerencial do Estado, teoria política e ensino da administração pública. **Revista Gestão & Políticas Públicas**, v. 1, n 2, p. 1-6, 2. sem. 2011. Disponível em: https://pesquisa-eaesp.fgv.br/sites/gvpesquisa.fgv.br/files/arquivos/bresser_-_reforma_gerencial_do_estado_teor%C3%ADa_pol%C3%ADtica_e_ensino_da_administracao_publica.pdf. Acesso em: 22 abr. 2022.

CALIL, Eduardo; LOPES, Adna de Almeida; FELIPETO, Cristina. O sujeito inexistente: reflexões sobre o caráter da consciência fonológica a partir do “Relatório final do grupo de trabalho alfabetização Infantil – os novos caminhos”. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 261-277, maio/ago. 2006. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022006000100009&script=sci_abstract&lng=pt. Acesso em: 18 nov. 2020.

CÂMARA DOS DEPUTADOS (Brasil). **Grupo de Trabalho alfabetização infantil: os novos caminhos**. Relatório final. 2. ed. Brasília: Comissão de Educação e Cultura/Câmara dos Deputados, 2007.

CAVALCANTE FILHO, Urbano; TORGA, Vânia Lucia Menezes. Língua, discurso, texto, dialogismo e sujeito: compreendendo os gêneros discursivos na concepção dialógica, sócio-histórica e ideológica da língua(gem). *In*: CONGRESSO DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS (CONEL), 1., 2011, Vitória. **Anais eletrônicos** [...]. Vitória, 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/index.php/conel/article/view/2014>. Acesso em: 17 mar. 2021.

CELLARD, André. A análise documental. *In*: POUPART, Jean *et al.*. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Tradução de Ana Cristina Nasser. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 295-316. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1932953/mod_resource/content/1/CELLARD%20C%20Andr%C3%A9%20An%C3%A1lise%20documental.pdf. Acesso em: 21 maio 2021.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). **Resolução CEB nº 1, de 7 de abril de 1999**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, 1999. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao_ceb_0199.pdf. Acesso em: 10 fev. 2023.

CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE VITÓRIA. **[Correspondência]**. Destinatário: Verônica Santana Epifânio Bernardino. Vitória, 25 abr. 2023. 1 e-mail com anexo.

COSTA, Dania Monteiro; GONTIJO, Cláudia Maria Mendes. Produção de textos e processo inicial de alfabetização. **Acta Scientiarum**, Maringá, v. 39, n. 4, p. 421-430, out./dez. 2017. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=303352894008>. Acesso em: 16 out. 2022.

COSTA, Kaira Walbiane Couto. **Cadernos de Formação do PNAIC em Língua Portuguesa**: concepções de alfabetização e de letramento. 2017. 184 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2017.. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFES_1e7e6f93ff21e240439d4x07ee899ed9. Acesso em: 25 maio 2022.

DAVIES, Nicholas. A política educacional nos governos do PT: continuidades e descontinuidades em relação aos do PSDB? **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 67, p. 39-52, mar. 2016. DOI: <https://doi.org/10.20396/rho.v16i67.8646087>.

DINIZ, Gleison Mendonça; MACHADO, Diego de Queiroz; MOURA, Heber José de. Políticas públicas de combate ao analfabetismo no Brasil: uma investigação sobre a atuação do Programa Brasil Alfabetizado em municípios do Ceará. **Revista Adm. Pública**, Rio de Janeiro, n. 43, p. 641-666, maio/jun. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rap/a/6SVpFbzjGTKNbP5grC8P3JN/?format=pdf>. Acesso em: 24 maio 2022.

FANTI, Maria da Gloria Di. A linguagem em Bakhtin: pontos e pespontos. **Revista Est. Ling. Veredas**, Juiz de Fora, v. 7, n. 1 e n.2, p. 95-111, jan./dez. 2003. Disponível em: <https://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2009/12/artigo32.pdf>. Acesso em: 4 set. 2021.

FÁVERO, Altair Alberto; CENTENARO, Junior Bufon. A pesquisa documental nas investigações educacionais: potencialidades e limites. **Revista Contrapontos**, Itajaí, v. 19, p. 170-184, jan./dez. 2019. Disponível em: <https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/13579/8591>. Acesso em: 27 mar. 2021.

FERNANDES, Sergio Brasil; COLVERO, Ronaldo Bernardino. Políticas públicas educacionais contraditórias: a alfabetização em foco. **Revista on-line de Políticas e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 23, n. 2, p. 286-305, maio/ago., 2019. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/11963>. Acesso em: 14 de abril de 2022.

FERRARO, Alceu Ravello. Analfabetismo no Brasil: desconceitos e políticas de exclusão. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 22, n. 1, p. 111-126, jan./jun. 2004. Disponível em: <http://ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html>. Acesso em: 9 fev. 2023.

FERREIRA, Ana Carolina de Oliveira. **O programa Conta pra Mim e o homeschooling com ensino da leitura**. 2022. 195 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2022. Disponível em: <https://educacao.ufes.br/pt-br/pos-graduacao/PPGE/detalhes-da-tese?id=16616>. Acesso em: 19 jan. 2023.

FERREIRA, Cleia Simone. SANTOS, Everton Neves dos. Políticas públicas educacionais: apontamentos sobre o direito social da qualidade na educação. **Revista Labor**, v. 1, n. 11, p. 146-159, jul./ago. 2014. Disponível em: www.revistalabor.ufc.br/Artigo/volume11/9_POLITICAS_PUBLICAS_EDUCACIONAIS.pdf. Acesso em: 24 maio 2022.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. 2. ed., 5. reimp. São Paulo: Contexto, 2020.

FIORIN, José Luiz. Língua, discurso e política. **Alea [online]**, v. 11, n. 1, p. 148-165, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/alea/v11n1/v11n1a12.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2020.

FRANCO, Rafael. Terrorismo do Estado no Brasil, democracia, cultura (1964-2016). In: LOUREIRO, Robson *et al.* **Educação, experiência e formação estética**. Vitória: Edufes, 2022. p. 33-53.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

GERALDI, João Wanderley. Ensinar a ler e a escrever numa sociedade de cultura oral. **Revelli - Revista de Educação, Linguagem e Literatura**, São Paulo, v. 8, n. 3, p. 5-12, out. 2016. Disponível em: <http://www.revistadehistoria.ueg.br/index.php/view/article/view/5447>. Acesso em: 16 out. 2022.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Atlas. 2008. Disponível em: <https://ayanrafael.files.wordpress.com/2011/08/gil-a-c-mc3a9todos-e-tc3a9cnicas-de-pesquisa-social.pdf>. Acesso em: 27 out. 2020.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes. A escrita e a leitura de textos na fase inicial de alfabetização. *In*: 26ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED: NOVO GOVERNO, NOVAS POLÍTICAS?, 26., 2003, Poços de Caldas. **Anais** [...]. Disponível em: <http://26reuniao.anped.org.br/trabalhos/claudiamariamendesgontijo.pdf>. Acesso em: 24 nov. 2022.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes. **Alfabetização**: políticas mundiais e movimentos internacionais. Campinas: Editora Autores Associados, 2014.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes. Avaliação da alfabetização: Provinha Brasil. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 3, p. 603-622, jul./set., 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/D6jJMfgsTY9SvqDTJJw3WBt/>. Acesso em: 26 maio 2022.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes; ANTUNES, Janaína Silva Costa. Diálogo com o Plano Nacional de Alfabetização (2019): contrapalavras. **Revista Brasileira de Alfabetização**, Belo Horizonte, v. 1, n. 10 (edição especial), p. 32-37, jul./dez. 2019. Disponível em: <http://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/371>. Acesso em: 18 nov. 2020.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes; COSTA, Dania Monteiro Vieira; OLIVEIRA, Luciana Domingos de. Conceito de Alfabetização e Formação de Docentes. *In*: GÓES, Margarete Sacht; ANTUNES, Janaína Silva Costa; COSTA, Dania Monteiro Vieira. **Experiências de formação de professores alfabetizadores**. São Carlos: Editora Pedro & João, 2019. p.15-46.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes; COSTA, Dania Monteiro Vieira; PEROVANO, Nayara Santos. Alfabetização na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Proposições**. v. 31, p. 1-21, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/SSfgKqXvXK5VDq6GqfGfwhK/>. Acesso em: 23 jan. 2023.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes; SCHWARTZ, Cleonara Maria. Considerações sobre o ensino da leitura e aprendizagem da escrita. **Revista Brasileira de Alfabetização**, v. 1, n. 1, p. 39-58, jan./ jun. 2015. Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/30>. Acesso em: 15 out. 2022.

GOULART, Cecília Maria Aldigueri. Política como ação responsiva: breve ensaio da educação e arte. *In*: FREITAS, Maria Teresa de Assunção (Org.). **Educação, arte e vida em Bakhtin**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. p. 69-94.

GUILLEN, Cássia Helena. MIGUEL, Maria Elizabeth Blanck. A alfabetização nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC): o que mudou de 1997 a 2017. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.**, v. 101, n. 259, p. 567-582, set./dez. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/XSvgx776nkcLTB7bfsd5mGJ/?format=.pdf>. Acesso em: 19 maio 2022.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2016/2019**: Educação 2019. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736_informativo.pdf. Acesso em: 22 nov. 2022.

LE GOFF, Jacques. Documento/Monumento. *In*: LE GOFF, Jacques. **História e memória**. 4. ed. Campinas: Unicamp, 1996. Disponível em: <http://ahr.upf.br/download/TextoJacquesLeGoff2.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2023.

LEAL, Telma Ferraz. Apontamentos sobre a Política Nacional de Alfabetização 2019. **Revista Brasileira de Alfabetização**, Belo Horizonte, v. 1, n. 10 (edição especial), p. 76-85, jul./dez. 2019. Disponível em: <http://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/358>. Acesso em: 18 nov. 2020.

MACHADO, Ednéia Maria Azevedo. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (Profa)**: um ressignificar da prática docente? 2007. 114 f. Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2007.

MARIANI, Bethania Sampaio Correa; LAIA, Fernanda Gonçalves de; MOURA, Tatiana Freire de. As políticas de alfabetização dos governos FHC (1995-2002) e Lula (2003-2010): “Alfabetização Solidária” e “Brasil Alfabetizado”. **Pensares em Revista**, Rio de Janeiro, n. 17, p. 58-74, 2020. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/pensaresemrevista/article/view/46937>. Acesso em: 16 abr. 2022.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (Brasil). **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2023.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (Brasil). **PNA**: Política Nacional de Alfabetização. Brasília: Secretaria de Alfabetização/MEC, 2019.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (Brasil). Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. **Diário Oficial da União**, Brasília, 5 jul. 2012. Seção 1, p. 22-23. Disponível em:

https://download.inep.gov.br/educacao_basica/provinha_brasil/legislacao/2013/portaria_n867_4julho2012_provinha_brasil.pdf. Acesso em 13 out. 2022.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (Brasil). **Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado**: Parâmetros em Ação. Brasília, 1999. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_acao/pcnacao_eduinf.pdf. Acesso em: 10 fev. 2023.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (Brasil). **Pró-letramento**: Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: alfabetização e linguagem. Brasília, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6002-fasciculo-port&category_slug=julho-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 13 out. 2022.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (Brasil). **Pró-Letramento**: Programa de Formação Continuada de Professores das Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Guia geral. Brasília, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Proletr/guiageral.pdf>. Acesso em: 13 out. 2022.

MORAIS, Artur Gomes de. Análise crítica da PNA (Política Nacional de Alfabetização) imposta pelo MEC através de decreto em 2019. **Revista Brasileira de Alfabetização**, Belo Horizonte, v. 1, n. 10 (edição especial), p. 66-75. jul./dez. 2019. Disponível em: <http://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/357>. Acesso em: 18 nov. 2020.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. A “querela dos métodos” de alfabetização no Brasil: contribuições para metodizar o debate. **Revista da USP**, São Paulo, v. 3, n. 5, p. 91-114, 2009. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/reaa/article/view/11509#:~:text=Mortatti%2C%20M.%20do%20R.%20L.%20%282009%29.%20A%20%22querela,Pa%C3%ADses%20De%20L%C3%ADngua%20Portuguesa%2C%203%20%285%29%2C%2091-114.%20https%3A%2F%2Fdoi.org%2F10.11606%2Fissn.1980-7686.v3i5p91-114>. Acesso em: 14 jan. 2023.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. A “Política Nacional de Alfabetização” (Brasil, 2019): uma “guinada” (ideo) metodológica para trás e pela direita. **Revista Brasileira de Alfabetização**, Belo Horizonte, v. 1, n. 10 (edição especial), p. 26-31, jul./dez. 2019. Disponível em: <http://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/348>. Acesso em: 18 nov. 2020.

PASSOS, Najla. Reflexos da ditadura na educação impedem país de avançar. Disponível em: <https://www.cartamaior.com.br/?/Editoria/Educacao/Reflexos-da-ditadura-na-educacao-impedem-pais-de-avancar/13/30792>. Acesso em: 24 mar. 2022.

PEREIRA, Rodrigo da Silva. **A política de competências e habilidades na educação básica pública: relações entre Brasil e OCDE**. 2016. 285 f. Tese

(Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2016. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/22756/3/2016_RodrigodaSilvaPereira.pdf. Acesso em: 14 abr. 2022.

PICCOLI, Luciana. Política Nacional de Alfabetização: breves contribuições para um olhar crítico. **Revista Brasileira de Alfabetização**, Belo Horizonte, v. 1, n. 10 (edição especial), p. 105-107, jul./dez. 2019. Disponível em: <http://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/364>. Acesso em: 18 nov. 2020.

PICCOLI, Luciana. **Prática pedagógica nos processos de alfabetização e de letramento**: análises a partir do campo da sociologia e da linguagem. 2009. 207 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/18400/000692826.pdf?sequence=1>. Acesso em: 18 nov. 2020.

PONZIO, Augusto. **A revolução bakhtiniana**. Tradução de Valdemir Miotelo. São Paulo: Contexto, 2008. p. 15-28.

PUZZO, Mirian Bauab. Gênero discursivo, estilo, autoria. *Linha D'Água [Online]*, São Paulo, v. 28, n. 2, p. 172-189, dez. 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.11606/issn.2236-4224.v28i2p172-189>. Acesso em: 20 nov. 2020.

SANDER, Isabela. Veja como funciona o GraphoGame, aplicativo de alfabetização citado pelo presidente. Disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/educacao-e-emprego/noticia/2022/10/veja-como-funciona-o-graphogame-aplicativo-de-alfabetizacao-citado-pelo-presidente-cl9edcj0k004q013paw4m02tf.html>. Acesso em: 16 out. 2022.

SILVA, Jackson Ronie Sá; ALMEIDA, Cristovão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa Documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, ano 1, n. 1, p. 1-15, jul. 2009. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10351/pdf>. Acesso em: 21 maio 2021.

SILVA, Katia Maria da. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – (PROFA) e a formação do professor alfabetizador de jovens e adultos no município de União dos Palmares/Alagoas**. 2007. 95 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2007. Disponível em: [https://www.repositorio.ufal.br/jspui/bitstream/riufal/286/1/Programa%20de%20Forma%20de%20Professores%20Alfabetizadores%20%20%20\(PROFA\)%20e%20a%20forma%20de%20professor%20alfabetizador%20de%20jovens%20e%20adultos%20no%20munic%20de%20Uni%20dos%20Palmares/Alagoas.pdf](https://www.repositorio.ufal.br/jspui/bitstream/riufal/286/1/Programa%20de%20Forma%20de%20Professores%20Alfabetizadores%20%20%20(PROFA)%20e%20a%20forma%20de%20professor%20alfabetizador%20de%20jovens%20e%20adultos%20no%20munic%20de%20Uni%20dos%20Palmares/Alagoas.pdf). Acesso em: 26 maio 2022.

STIEG, Vanildo; ARAÚJO, Vania Carvalho de. As políticas de alfabetização para a infância no Brasil: algumas inquietações. **Revista Brasileira de Alfabetização**, Vitória, v. 1, n. 5, p. 69-86, jan./jun. 2017. Disponível em:

<https://nedi.ufes.br/sites/nedi.ufes.br/files/field/anexo/Artigo%20Revista%20Brasileira%20de%20Alfabetiza%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 15 de abril de 2022.

SOUSA, Bárbara Cristina da Silva. **Parceria público-privada na oferta da alfabetização de crianças em distorção idade série**: estudo sobre o programa Se Liga do Instituto Ayrton Senna. 2019. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2019. 153 p. Disponível em: http://portais4.ufes.br/posgrad/teses/tese_13885_B%C1RBARA%20CRISTINA%20D%A%20SILVA%20SOUSA.pdf. Acesso em: 13 out. 2020.

VILLARDI, Raquel. Políticas de Educação no Brasil hoje: o desmonte do Direito. *In*: VICENTE, Debora da Silva; JULIÃO, Elionaldo Fernandes; CYRNE, Renata Vieira Carbonel. **Políticas Públicas de Educação no Brasil**: reflexões políticas e pedagógicas. Rio de Janeiro: Ministério Público do Estado do Rio de Janeiro, 2019. p. 53-72.