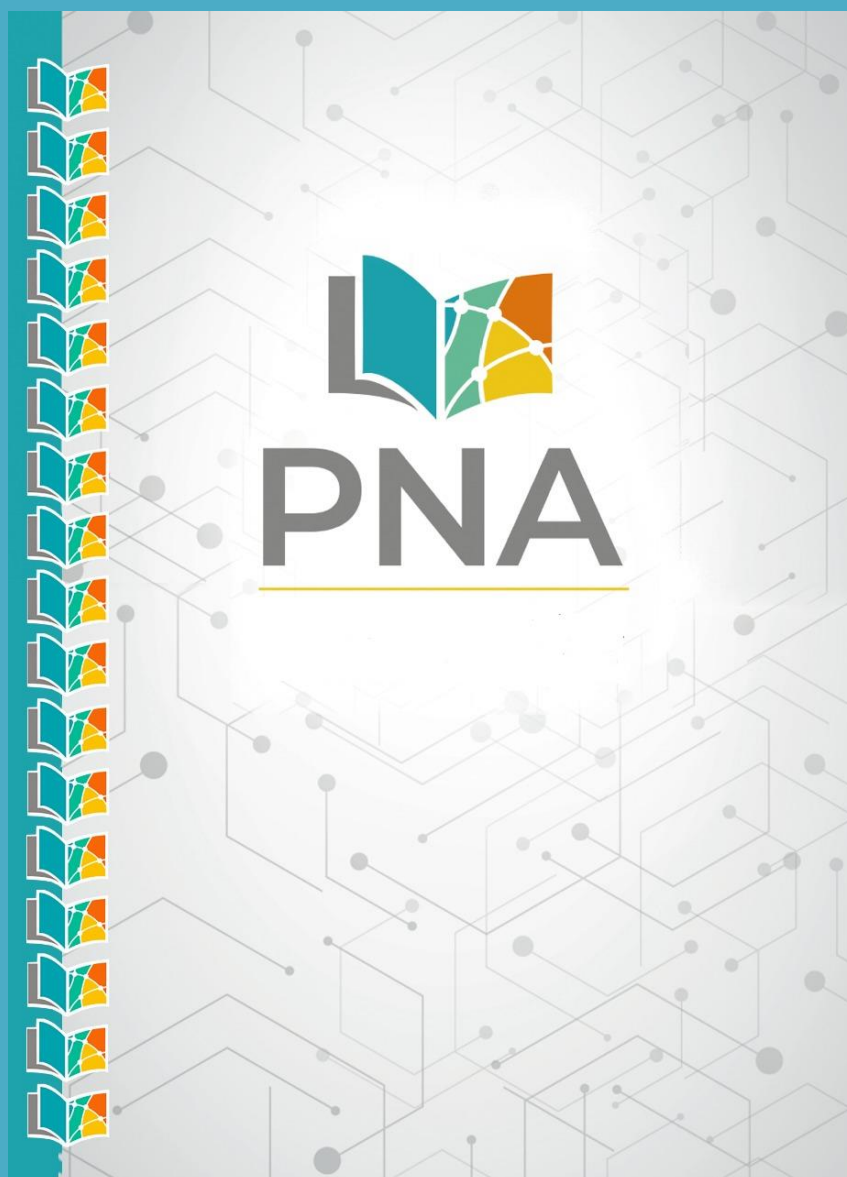


POLÍTICA NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO (2019): DISCURSOS EM ANÁLISE

Liziana Arâmbula Teixeira





**UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: HISTÓRIA, POLÍTICAS E GESTÃO
DA EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE**

LIZIANA ARÂMBULA TEIXEIRA

POLÍTICA NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO (2019): DISCURSOS EM ANÁLISE

**DOURADOS
2021**



UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: HISTÓRIA, POLÍTICAS E GESTÃO
DA EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE

LIZIANA ARÂMBULA TEIXEIRA

POLÍTICA NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO (2019): DISCURSOS EM ANÁLISE

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação – Mestrado e Doutorado – em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação e Diversidade.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Thaise da Silva.

DOURADOS
2021

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP).

T266p Teixeira, Liziana Arambula
POLÍTICA NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO (2019): DISCURSOS EM ANÁLISE
[recurso eletrônico] / Liziana Arambula Teixeira. -- 2021.
Arquivo em formato pdf.

Orientadora: Prof. Drª. Thaise da Silva.

Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal da Grande Dourados, 2021.

Disponível no Repositório Institucional da UFGD em:

<https://portal.ufgd.edu.br/setor/biblioteca/repositorio>

1. Política Nacional de Alfabetização. 2. Alfabetização. 3. Formação de Professores. 4. Estudos Culturais. 5. Discurso. I. Silva, Prof. Drª. Thaise Da. II. Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

©Direitos reservados. Permitido a reprodução parcial desde que citada a fonte.

Dedico esta conquista:

À minha família, que são com certeza os meus maiores incentivadores; aos alunos, que alfabetizei durante a minha carreira de docência; aos diretores, coordenadores e professores da rede municipal de ensino de Amambai, que com certeza contribuíram de forma ímpar para meu crescimento profissional, fomentando uma possível constante reflexão sobre a prática pedagógica.

AGRADECIMENTOS

Minha gratidão,

A Deus, por toda ciência e sabedoria. Foi Ele quem me proporcionou a possibilidade de chegar até aqui.

À minha orientadora, Prof^a. Dr^a. Thaise da Silva, porque construir um projeto com ela foi uma oportunidade de aprendizagem única. Agradeço por todos os ensinamentos e principalmente pelo olhar sensível e carinhoso. Minha eterna gratidão.

À minha filha Luiza, presente de Deus e razão da minha vida. Agradeço por sempre me apoiar e pela filha-amiga maravilhosa que é. Obrigada pela paciência, pelo silêncio, por entender e respeitar quando precisei ficar sozinha com os livros e computador.

À minha irmã Liana, minha maior incentivadora; serei eternamente grata por todo apoio e cuidado com a Luiza. Obrigada pelas palavras de carinho, coragem e motivação.

Ao Cali Trindade, grande parceiro, que fez tudo o que estava ao seu alcance para eu seguir em frente, por entender as ausências e por todo amor e paciência.

Aos meus pais, Jesus e Enilda (*in memoriam*), por me ensinarem a importância de estudar.

À secretária de Educação, Zita Centenaro, por ter me permitido a maleabilidade de horários para que eu pudesse realizar esse estudo e as disciplinas do Programa. Obrigada pelo apoio e confiança no meu trabalho.

À Mileia, minha colega de trabalho, pelo companheirismo na divisão das tarefas e por todo apoio, carinho e incentivo.

Às minhas colegas do grupo de orientação, Janaína e Lorraine, pelas conversas, estudos e trocas de experiências; com elas essa caminhada ficou mais leve e colorida.

Aos professores e professoras do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados, que compartilharam seus saberes e contribuíram para meu desenvolvimento pessoal e profissional.

Aos funcionários da secretaria do Programa, pela atenção e disponibilidade com que fui atendida quando necessário.

O menino que carregava água na peneira

Tenho um livro sobre águas e meninos.

Gostei mais de um menino

que carregava água na peneira.

A mãe disse que carregar água na peneira

era o mesmo que roubar um vento e

sair correndo com ele para mostrar aos irmãos.

A mãe disse que era o mesmo

que catar espinhos na água.

O mesmo que criar peixes no bolso.

O menino era ligado em despropósitos.

Quis montar os alicerces

de uma casa sobre orvalhos.

A mãe reparou que o menino

gostava mais do vazio, do que do cheio.

Falava que vazios são maiores e até infinitos.

Com o tempo aquele menino

*que era cismado e esquisito, porque gostava de
carregar água na peneira.*

Com o tempo descobriu que

escrever seria o mesmo

que carregar água na peneira.

*No escrever o menino viu
que era capaz de ser noviça, monge ou mendigo
ao mesmo tempo.
O menino aprendeu a usar as palavras.
Viu que podia fazer peraltagens com as palavras.
E começou a fazer peraltagens.
Foi capaz de modificar a tarde botando uma
chuva nela.
O menino fazia prodígios.
Até fez uma pedra dar flor.
A mãe reparava o menino com ternura.
A mãe falou: Meu filho você vai ser poeta! Você
vai carregar água na peneira a vida toda.
Você vai encher os vazios
com as suas peraltagens, e algumas pessoas vão
te amar por seus despropósitos!*

(Manoel de Barros)

RESUMO: Historicamente a alfabetização mobiliza debates por parte de gestores públicos e estudiosos da área devido às dificuldades enfrentadas pelas crianças matriculadas neste ciclo para apropriarem-se da leitura e da escrita. Neste sentido, gestores e pesquisadores voltados para o campo da educação buscam estratégias metodológicas, políticas e formativas para minimizarem os problemas relacionados a não aprendizagem. Diante deste cenário, esta pesquisa se propõe a analisar a Política Nacional de Alfabetização de 2019, que destaca ações, detalha objetivos, metas e princípios relacionados à alfabetização das crianças matriculadas no ciclo de alfabetização do Brasil. Os documentos mostram desde os marcos históricos e normativos até o cenário atual, como ainda apresentam as formas de implementação dessa política, estratégias de avaliação e monitoramento. Esta pesquisa tem como objetivo geral analisar os discursos de alfabetização que constituem a Política Nacional de Alfabetização e como objetivos específicos: apresentar esta política, sua estrutura e funcionamento; identificar quais discursos de alfabetização balizam este documento e observar como estão representados; e identificar qual profissional essa política pretende formar para atuar nas turmas de alfabetização. Os aportes teóricos que embasaram a investigação foram o dos Estudos Culturais. Para alcançar o objetivo proposto foi realizada uma pesquisa qualitativa de cunho documental onde foram analisados o Decreto nº 9.765/2019 e o caderno Política Nacional de Alfabetização - documento de orientação – elaborado pela Secretaria de Alfabetização, vinculada ao Ministério da Educação. A análise dos dados foi realizada através da análise do discurso, sendo que os dados propostos nos documentos foram comparados com o referencial teórico da área da alfabetização. Após análise dos materiais concluiu-se que a nova PNA propõe uma desconstrução de toda ciência de alfabetização realizada no Brasil até o momento e a descontinuidade das políticas públicas educacionais nacionais, além da procura pela homogeneização do ensino, através do discurso da ciência cognitiva, considerado pelo documento a única fonte com comprovação verdadeiramente científica em se tratando de pesquisa na área, como mecanismo para alcançar o tão esperado sucesso na alfabetização das crianças e legitimar assim, o discurso instrução fônica.

Palavras-chave: Política Nacional de Alfabetização. Alfabetização. Formação de Professores. Estudos Culturais. Discurso.

ABSTRACT: Historically, literacy mobilizes debates on the part of public managers and scholars in the field due to the difficulties faced by children enrolled in this cycle to appropriate themselves of reading and writing. In this sense, managers and researchers focused on the education field seek methodological, political and training strategies to minimize problems related to non-learning. Given this scenario, this research proposes to analyze the 2019 National Literacy Policy, which highlights actions, details objectives, goals and principles related to the literacy of children enrolled in the literacy cycle in Brazil. The document shows from historical and normative milestones to the current scenario, as well as presenting the ways of implementing this policy, evaluation and monitoring strategies. This research has as general objective to analyze the literacy discourses that constitute the National Literacy Policy and as specific objectives: to present this policy, its structure and functioning; identify which literacy discourses mark this document and observe how they are represented; and to identify which professional this policy intends to train to work in literacy classes. The theoretical contributions that supported the investigation were Cultural Studies. In order to achieve the proposed objective, a qualitative research was conducted, with a documentary nature, where Decree nº 9765/2019 and the National Literacy Policy Booklet of the guidance document - prepared by the Literacy Secretariat, linked to the Ministry of Education, were analyzed. Data analysis was performed through discourse analysis, being that the data proposed in the documents were compared with the theoretical framework of the literacy area. After analyzing the materials, it was concluded that the new NLP proposes a deconstruction of all literacy science carried out in Brazil so far and the discontinuity of national educational public policies, in addition to the search for homogenization of teaching, through the discourse of cognitive science, considered in the document as the only source with truly scientific evidence when it comes to research in the field, as a mechanism to achieve the long-awaited success in children's literacy and thus legitimize the phonics instruction speech.

Keywords: National Literacy Policy. Literacy. Teacher training. Cultural Studies. Speech.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Levantamento bibliográfico sobre Formação do Alfabetizador e PROGRAMAS ofertados pelo Ministério da Educação-MEC em base de dados on-line publicados durante o período 2001-2019.....	23
Quadro 2 - Relatórios citados na Política Nacional de Alfabetização.....	108

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Obra de Ruth Rocha.....	15
Figura 2 - Organograma “Programas de Formação do Professor Alfabetizador” cronologia dos programas criados pelo Governo Federal – 2001 a 2019 no Brasil.....	57
Figura 3 - Linha do Tempo – Marcos Históricos e Normativos.....	90
Figura 4 - Número de palavras lidas a cada ano do Ensino Fundamental.....	106

LISTA DE SIGLAS/ABREVIATURAS

AD	Análise Discursiva
ANA	Avaliação Nacional de Alfabetização
AT	Análise Textual
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Catálogo de Teses e Dissertações
CEALE	Centro de alfabetização, leitura e escrita
CF/88	Constituição Federal de 1988
EC	Estudos Culturais
INAF	Indicador de Alfabetismo Funcional
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LABTIME	Laboratório de Tecnologia da Informação e Mídias Educacionais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
PNA	Política Nacional de Alfabetização
PROFA	Programa de Formação de Professores Alfabetizadores
PRÓ-LETRAMENTO	Programa Mobilização pela Qualidade da Educação
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil
SEA	Sistema de Escrita. Alfabética
SEALF	Secretaria de Alfabetização
SEB	Secretaria de Educação Básica
SEE	Secretaria de Estado de Educação
SEF/MEC	Secretaria do Ensino Fundamental do Ministério da Educação
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
SORA	Sistema <i>On-line</i> de Recursos de Alfabetização
UFGD	Universidade Federal da Grande Dourados
UFG	Universidade Federal de Goiás

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
	CAPÍTULO I - A ALFABETIZAÇÃO SOB AS LENTES DOS ESTUDOS CULTURAIS	21
1.1	PESQUISA DO CONHECIMENTO	21
1.2	PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO.....	29
1.2.1	O MÉTODO DE ANÁLISE.....	31
1.3.	CULTURA, DISCURSO E PODER	33
1.4	MITOS: ALFABETIZAÇÃO/ALFABETISMO E ANALFABETISMO	39
	CAPÍTULO II - CONCEPÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO: A HISTÓRIA DOS MÉTODOS A PARTIR DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS DE ALFABETIZAÇÃO	43
2.1	HISTÓRIA DOS MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO.....	43
2.2	POLÍTICAS DE ALFABETIZAÇÃO E SEUS DISCURSOS	55
	CAPÍTULO III – A POLÍTICA NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO EM FOCO.....	67
3.1	DECRETO Nº 9.765/2019 E A ANÁLISE DOS DISCURSOS DE ALFABETIZAÇÃO	
	67
3.2	REFLEXÕES A PARTIR DO CADERNO DA PNA.....	85
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	114
	REFERÊNCIAS.....	117

1 INTRODUÇÃO

A ação de escrever a dissertação e colocar as minhas ideias no papel através dos conhecimentos científicos e dos aportes teóricos que servem de base para essa investigação, reporta-me ao livro de literatura infantil *O menino que aprendeu a ver*, de Ruth Rocha, em meio a essas reconstruções subjetivas vivenciadas no mestrado.

Figura 1 – Obra de Ruth Rocha



Fonte: Rocha, 2015.

Nesta história vi o menino que descobriu o mundo da escrita e da descoberta das palavras, que não são como pensava o Joãozinho, meros desenhos sem sentido. Situação esta que me remeteu a à trajetória que trilhei ao iniciar o mestrado, às experiências vividas, às descobertas e às inquietações que se constituíram na minha pesquisa. Ali aprendi a olhar o fazer pedagógico de maneira científica¹. Assim como o menino descobriu a leitura nas placas e *outdoors*, eu descobri o mundo da pesquisa por meio dos textos nas aulas com meus professores e com a minha orientadora.

Início minha caminhada na escrita olhando para a minha trajetória profissional e a minha formação. O que me levou a seguir esse caminho? Como me aproximei do universo da alfabetização? Que sentimento é esse que me inquieta e faz sentir vontade de pesquisar? O

¹ Embora toda ação pedagógica tenha a ciência em sua base, muitas vezes exercemos nossas práticas sem nos atentarmos a ela.

primeiro passo, ainda quando eu morava no Rio Grande do Sul, foi em 1996 a escolha pelo Magistério; fiz o Curso Normal de quatro anos, incluindo aí um estágio de seis meses. Em janeiro de 2001, devido a escolhas familiares, me mudei para o estado do Mato Grosso do Sul, nesse período tive minha primeira oportunidade profissional assumindo uma turma de Maternal II em uma escola particular.

Em janeiro de 2004 ingressei no Curso de Pedagogia, habilitação em Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em uma faculdade particular de Amambai-MS. Após a graduação, realizei concurso para atuar como professora na Rede de Ensino deste município. Foram dois concursos, com a primeira nomeação em 2008 e a outra em 2014.

Nesse período de 2008, após a certeza de estar no caminho certo, resolvi cursar minha primeira Especialização, na área de Educação Especial na mesma faculdade que eu havia concluído a graduação. Nessa turma de Especialização conheci uma professora que percebeu em mim um potencial para atuar na alfabetização, foi quando surgiu inesperadamente a oportunidade de assumir a regência em uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental I, e assim iniciei minha caminhada pela temática que hoje é meu objeto de pesquisa.

Como requisito para atuar na referida turma precisei participar do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – PROFA², ofertado na época pela rede municipal de ensino. Foi então, nesse momento que meu encantamento pela alfabetização nasceu, despertado pelos medos, inseguranças, descobertas, aprendizados e pela felicidade de ver as crianças avançando na apropriação do sistema de escrita alfabético.

Através das experiências adquiridas com o PROFA e as vivências em sala de aula, manifestou-se minha primeira inquietação: pensar sobre o fazer pedagógico, sobre a minha função de ser professora alfabetizadora. No início do ano de 2010, recebo então a proposta de ministrar as aulas de Metodologia da Alfabetização e Língua Portuguesa no Curso Normal Médio; começo aí a dividir a rotina da sala de aula de alfabetização e o curso de formação de futuros professores.

Foram três anos nessa jornada, até que no final de 2012 me deparei com uma nova oportunidade: ser Orientadora de Estudos do Programa de Formação de Professores

² Programa lançado em dezembro de 2000 pela Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação (SEF/MEC). Os estudos do programa têm como base as transformações nas práticas de ensino da leitura e da escrita ocorridas a partir de 1985 com as pesquisas de Emília Ferreiro e Ana Teberoski e a publicação da obra *Psicogênese da Língua Escrita*. Assim, o Profa leva em conta a nova concepção de que, para o aluno aprender corretamente a ler e escrever, é necessário que ele participe de situações que o façam refletir, inferir, estabelecer relações e compreender informações, transformando-a sem conhecimento próprio.

Alfabetizadores - Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC³, no município de Amambai. Então passei a dividir mais uma vez a rotina em sala de aula com as ações do PNAIC, porém, essa realidade mudou quando recebi o convite para desempenhar a função de Coordenadora Geral dos Anos Iniciais na Secretaria Municipal de Educação - SEMED de Amambai.

No início de 2014 assumi também a coordenação do PNAIC na rede municipal de ensino deste mesmo município e, com isso, a responsabilidade por uma gestão administrativa, o que implicava na organização dos horários de formação, controle da carga horária, acompanhamento e monitoramento dos agentes envolvidos. De tal modo, minha caminhada profissional passou a ter o PNAIC como pano de fundo.

Após seis anos frente a este programa, a partir dos conhecimentos oferecidos por ele, as formações, a aplicabilidade, a repercussão desses estudos nas práticas dos professores e com a responsabilidade de gerenciar as escolas da rede municipal, as dúvidas passaram a ser cada vez mais frequentes. Foi quando então entendi que precisava continuar a estudar.

Dentre as minhas inquietações, destaco: Qual tipo de profissional as políticas e os programas de formação continuada para professores alfabetizadores pretendiam formar? Quais os discursos de alfabetização dessas políticas e desses programas? Quais discursos balizam os materiais de formação das políticas e dos programas de formação de professores alfabetizadores? Qual a concepção de alfabetização presente nas políticas e nos programas disponibilizados pelo Ministério de Educação - MEC? A partir destas indagações elaborei minha pergunta do projeto de pesquisa com o qual concorri à uma vaga na seleção do Mestrado.

Iniciei meus estudos com a orientação da Professora Doutora Thaise da Silva. Após dez meses de estudos movidos por dúvidas e questionamentos, o projeto de pesquisa passou a ser repensado. As ideias foram sendo reformuladas e neste movimento aconteceu a nossa aproximação com a Política Nacional de Alfabetização, política instituída através do Decreto nº 9.765 de 11 de abril de dois mil e dezenove.

A política surge com a intenção de assegurar o processo formal de alfabetização para todas as crianças no primeiro ano do Ensino Fundamental, baseando o ensino em “evidências

³ O Programa de formação continuada PNAIC foi instituído pelo Governo Federal no ano de 2012, como um dos objetivos para assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental, de acordo com a Meta 5 do Plano Nacional de Educação (PNE). Para o desenvolvimento do Programa o Ministério da Educação (MEC) contou com a parceria de 38 Instituições de Ensino Superior (IES) do país, as quais foram responsáveis em realizar a formação continuada dos professores alfabetizadores que integram o ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º Ano) e em turmas multisseriadas e multietapas, de forma articulada com as demais instâncias representativas do setor educacional.

científicas”. Para isto, o Ministério da Educação ao longo do ano de 2019 desenvolveu a Política Nacional de Alfabetização - PNA, cujas orientações são apresentadas em um caderno elaborado para este fim, que foi objeto de nossa investigação, assim como o referido decreto.

Nesta política a idade para a alfabetização foi alterada, com a exigência para conclusão passando a ser no final do primeiro ano⁴ da etapa do Ensino Fundamental. No que refere-se a idade de alfabetização, o Plano Nacional de Educação - PNE⁵, sob a Lei nº 13.005 (2014-2024), de acordo com a Meta 5, pondera que “todas as crianças devem ser alfabetizadas até o final do ciclo de alfabetização, terceiro ano do Ensino Fundamental” e a Base Nacional Comum Curricular⁶ - BNCC (2017) define que a alfabetização das crianças deverá ocorrer até o segundo ano do Ensino Fundamental com o objetivo de garantir o direito fundamental de aprender a ler e escrever. A PNA que foi instituída pelo Governo Federal, como já mencionado acima, espera que a criança seja alfabetizada no 1º ano, processo a ser complementado por outro no 2º e 3º ano do Ensino Fundamental, denominado ortografização⁷. Segundo o documento:

Art.1º - Fica instituída a Política Nacional de Alfabetização, por meio da qual a União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, implementará programas e ações voltados à promoção da alfabetização baseada em evidências científicas, com a finalidade de melhorar a qualidade da alfabetização no território nacional e de combater o analfabetismo absoluto e o analfabetismo funcional, no âmbito das diferentes etapas e modalidades da educação básica e da educação não formal (BRASIL, 2019, p. 01).

A PNA⁸ foi lançada pelo MEC por meio de um documento. Este material destaca ações baseadas em “evidências científicas”, detalha objetivos, metas e princípios relacionados à alfabetização das crianças matriculadas no ciclo de alfabetização do Brasil. O documento mostra o cenário atual, marcos históricos e normativos, outrossim apresenta as formas de implementação dessa política, estratégias de avaliação e monitoramento.

⁴ Segundo a PNA, alfabetizar no primeiro ano do ensino fundamental, diz respeito a ensinar explicitamente o princípio alfabético e regras de codificação e decodificação que concretizam este princípio na variante escrita da língua para habilitar crianças à leitura e soletração de palavras escritas à razão de 60 a 80 palavras por minuto com tolerância de 5% de erro na leitura.

⁵ Em 2014, o Congresso Federal sancionou o Plano Nacional de Educação (PNE) com a finalidade de direcionar esforços e investimentos para a melhoria da qualidade da educação no país. Com força de lei o PNE estabelece 20 metas a serem atingidas nos próximos 10 anos.

⁶ A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento que determina as competências (gerais e específicas), as habilidades e as aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver durante cada etapa da educação básica – Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

⁷ Trata-se de um processo complementar que busca a fixação das regras da língua escrita, principalmente do modo como os itens lexicais são expressados por meio das letras do alfabeto.

⁸ Reforçar as atividades de pré-alfabetização, além de um esforço para concluir o ensino da leitura no 1º ano do ensino fundamental é uma das diretrizes da PNA.

Tendo em vista a preocupação de gestores públicos e educacionais com relação à alfabetização de crianças matriculadas no ciclo de alfabetização, a PNA,

[...] resulta da relevância do tema aos olhos da sociedade brasileira, que exige cada vez mais dos governantes e gestores públicos maior cuidado e empenho em prover uma formação básica de qualidade a todos os cidadãos, mas também é consequência de uma realidade educacional que revela a urgência de mudança na concepção de políticas voltadas à alfabetização, à literacia e à numeracia (BRASIL, 2019, p. 10).

Segundo o discurso do governo, a PNA configura-se como uma alternativa do governo federal de reverter um histórico de fracasso escolar e melhoria da realidade educacional relacionada ao ensino de leitura e escrita, provendo assim uma formação básica de qualidade.

Assim, senti a necessidade de pesquisar os discursos que estão na base desta política tão atual, tendo em vista que ela traz um discurso dito científico de alfabetização - como se os outros não fossem - e evita mencionar os programas anteriores em suas bases de dados. Assim, a pesquisa sobre alfabetização ficou mais intensa, bem como a possibilidade de desvelar algumas das minhas inquietudes.

Para tanto, a realização desse trabalho busca responder as seguintes questões: Quais os discursos de alfabetização servem de base para a elaboração da Política Nacional de Alfabetização? Quais as bases teóricas que sustentam a sua elaboração?

As questões propostas sintetizam-se no objetivo principal do trabalho, qual seja: analisar os discursos de alfabetização que constituem a Política Nacional de Alfabetização, seguindo a ótica dos Estudos Culturais – EC e verificar quais bases teóricas sustentam a sua elaboração. Mais especificamente buscou-se: apresentar a PNA, sua estrutura e funcionamento; identificar quais discursos de alfabetização balizam esta política e observar como estão representados; e identificar qual profissional pretende formar para atuar nas turmas de alfabetização.

Para responder às indagações anteriormente apresentadas e atingir aos objetivos formulados, como já dito acima, os documentos selecionados para esta pesquisa correspondem ao caderno da PNA e ao Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019, instituídos pelo Ministério da Educação por meio da Secretaria de Alfabetização - SEALF.

Além da introdução na qual apresento o objetivo, as questões de pesquisa e a minha trajetória de aproximação ao tema, esta dissertação conta com outros três capítulos: o primeiro, traz a pesquisa do conhecimento, além dos campos teórico e metodológico, que orientam a produção desta pesquisa – o dos Estudos Culturais pós-estruturalistas e pós-

modernos, privilegiando os conceitos de *cultura*, *discurso* e *poder* como ferramentas úteis para a análise do *corpus* desse estudo e os mitos da alfabetização/alfabetismo e do analfabetismo; o segundo capítulo apresenta a histórias dos métodos de alfabetização e a políticas públicas instituídas nos últimos 18 anos no Brasil voltadas para a melhorias da qualidade de alfabetização; enquanto o terceiro capítulo dessa dissertação traz a análise do Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019, assinado pelo Presidente da República Jair Messias Bolsonaro e o Caderno que detalha a Política Nacional de Alfabetização (PNA).

CAPÍTULO I - A ALFABETIZAÇÃO SOB AS LENTES DOS ESTUDOS CULTURAIS

“Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo.”

(Michel Foucault)

O capítulo que segue tem o objetivo de aproximar o leitor do objeto de investigação. Para isto, ele está dividido em quatro seções: A primeira intitulada – Pesquisa do conhecimento – descreve um mapeamento bibliográfico com informações substanciais sobre as Políticas Públicas de Alfabetização e de Formações de Professores Alfabetizadores⁹ instituídas pelos governos nos últimos dezoito anos. A segunda – Percurso Metodológico – mostra o caminho metodológico da pesquisa e o método de análise. A terceira denominada Estudos Culturais - apresenta os conceitos relacionados ao aporte teórico utilizado nessa pesquisa. E a quarta seção retrata os mitos da alfabetização, do alfabetismo e do analfabetismo.

1.1 PESQUISA DO CONHECIMENTO

Ao iniciar uma pesquisa faz-se necessário que o pesquisador faça o levantamento bibliográfico das produções realizadas na área com o objetivo de descobrir o que outros pesquisadores já produziram e saber quais lacunas precisam ser preenchidas. Além disto, tal levantamento permite mostrar o quanto o tema é inédito, tendo por base diferentes métodos, abordagens teóricas e recorte temporal das pesquisas localizadas. Segundo Gil (2008):

A pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho desta natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas. Parte dos estudos exploratórios podem ser definidos como pesquisas bibliográficas, assim como certo número de pesquisas desenvolvidas a partir da técnica de análise de conteúdo (GIL, 2008, p. 51).

⁹ Optamos pelos dois termos, Políticas de Alfabetização e de Formação de Professores Alfabetizadores, pois muitas vezes os programas de formação traziam em sua base verdadeiras políticas de alfabetização, embora em suas denominações isto não estivesse claro.

O levantamento dos trabalhos foi orientado pela temática da pesquisa, onde buscou-se produções sobre os Políticas Públicas de Alfabetização e de Formação do Professor Alfabetizador propostos pelo MEC nos últimos vinte anos, com vistas a melhorar a qualidade da alfabetização. Apresenta-se inicialmente a metodologia adotada para o levantamento dos trabalhos e na sequência estão caracterizadas as produções conforme as instituições e programas em que os trabalhos foram produzidos.

Buscando dialogar com textos que analisam as políticas de alfabetização ofertadas pelo Governo Federal, realizou-se no ano de 2019 buscas no banco de teses e dissertações localizado no portal Catálogo de Teses e Dissertações Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e no Google Acadêmico¹⁰.

Para o levantamento dos trabalhos foram estabelecidos os seguintes critérios: pesquisas produzidas em programas de pós-graduação, *stricto sensu*, que fizessem referências diretas ao PROFA, Pró-letramento, PNAIC e PNA em interface direta com o termo Formação do Alfabetizador e Políticas de Alfabetização. O recorte temporal escolhido foi 2001 a 2019, considerando o período inicial o lançamento do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores -PROFA¹¹ e final com o lançamento da Política Nacional de Alfabetização.

Para a identificação e a seleção dos trabalhos foram utilizados como descritores de busca as expressões: “PROFA”, “formação alfabetizador *and* PROFA”, “Pró-letramento”, “formação alfabetizador *and* Pró-letramento”, “PNAIC”, “formação do alfabetizador *and* PNAIC”, “PNA” e “formação alfabetizador *and* PNA”. Estes descritores de busca se justificaram pelo interesse em encontrar trabalhos que estivessem inseridos no contexto das políticas de alfabetização e de formação continuada para professores alfabetizadores e ao mesmo tempo fizessem referências diretas ao PROFA, Pró-letramento, PNAIC e PNA. Tais políticas de abrangência nacional são formações oficiais destinadas aos alfabetizadores de crianças.

A partir dos critérios descritos foram identificados 25 artigos relacionados especificamente a Política Nacional de Alfabetização. Além de 153 dissertações relacionadas ao PROFA, Pró-letramento e PNAIC. Após o filtro temporal foram selecionadas 111 e de acordo com o tema 12 dissertações que foram organizadas em uma planilha (Quadro 1)

¹⁰ Google Acadêmico é uma ferramenta de pesquisa da Google que permite pesquisar em trabalhos acadêmicos, literatura escolar, jornais de universidades e artigos variados. Disponível em: <https://scholar.google.com.br/?hl=pt>

¹¹ O PROFA foi produzido pelo MEC no ano 2000 e posto em prática no início do ano de 2001 tendo a parceria das secretarias e diretorias de ensino.

segundo os descritores de busca, constando o tipo de trabalho (artigo/tese/dissertação) e os dados de identificação (título, autor, ano de publicação).

Selecionou-se, trabalhos mais recentes que tinham como objetivo analisar as políticas de alfabetização e as formações voltadas para professores alfabetizadores propostas pelo Governo Federal. Como resultado da revisão bibliográfica tem-se os seguintes dados organizados em quadro que segue. É importante destacar que as pesquisas são identificadas como “dissertação” e “artigo”, uma vez que não foi encontrado nenhuma tese que abordasse o tema.

Quadro 1 – Levantamento bibliográfico e PROGRAMAS ofertados pelo MEC sobre Políticas de Alfabetização e de Formação do Alfabetizador em base de dados *on-line* publicados durante o período 2001-2019.

Dissertação	Artigo	AUTOR	TÍTULO DO TRABALHO	ANO	INSTITUIÇÃO / REVISTA
	•	ALMEIDA, Ana Caroline de.	Ninguém chega lá, partindo de lá, mas daqui: uma crítica ao conceito de alfabetização na PNA, à luz de algumas contribuições de Paulo Freire.	2019	Revista Brasileira de Alfabetização
•		BAVARESCO, Márcia Regina Cordeiro.	As Interfaces de um Programa Oficial de Formação: PROFA - do escrito a dinâmica de formação.	2004	UNIVALI
	•	BUNZEN, Clecio.	Um breve decálogo sobre o conceito de ‘literacia’ na Política Nacional de Alfabetização (PNA, 2019).	2019	Revista Brasileira de Alfabetização
	•	CARDOSO, Beatriz; GUIDA, Andrea; SEPÚLVEDA, Angélica; PAULET, Nicole.	Contribuição para o debate sobre alfabetização a propósito do lançamento da PNA.	2019	Revista Brasileira de Alfabetização
•		CASTRO, Sandra Mara De.	Análise da Proposta do Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa para Formação do Professor Alfabetizador.	2015	UFPR
•		FERREIRA, Marilza Luiz.	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: A Formação	2017	UFMT

			Continuada e a Prática Pedagógica das Professoras Alfabetizadoras em uma Escola Estadual de Cáceres-MT.		
	•	FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva.	Um paradigma científico e evidências a ele relacionadas resolveriam os problemas da alfabetização brasileira?	2019	Revista Brasileira de Alfabetização
	•	FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva.	A escrita na Política Nacional de Alfabetização.	2019	Revista Brasileira de Alfabetização
	•	GOMES, Maria de Fátima Cardoso.	A PNA e a unidade dialética afeto-cognição nos atos de ler e escrever.	2019	Revista Brasileira de Alfabetização
	•	GOULART, Cecilia M. A.	A propósito da Política Nacional de Alfabetização - MEC 2019, considerações críticas.	2019	Revista Brasileira de Alfabetização
	•	GONTIJO, Cláudia Maria Mendes; ANTUNES, Janaína Silva Costa Antunes.	Diálogos com o Plano Nacional de Alfabetização (2019): contra palavras.	2019	Revista Brasileira de Alfabetização
	•	LEAL, Telma Ferraz.	Apontamentos sobre a Política Nacional de Alfabetização 2019.	2019	Revista Brasileira de Alfabetização
	•	LEON, Silvana Correa Vieira De.	Permanências e rupturas nas práticas de professoras alfabetizadoras em formação: reflexões a partir do PNAIC (2013).	2015	UNISINOS
	•	LOPES, Denise Maria de Carvalho.	Considerações sobre a Política Nacional de Alfabetização.	2019	Revista Brasileira de Alfabetização
	•	MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes.	Por uma alfabetização transformadora.	2019	Revista Brasileira de Alfabetização
	•	MACIEL, Francisca Izabel Pereira	Onde estão as pesquisas sobre alfabetização no Brasil?	2019	Revista Brasileira de Alfabetização
	•	MACIEL, Francisca Izabel Pereira Maciel; RESENDE, Valéria Barbosa	Alfabetização de Jovens e Adultos na Política Nacional de Alfabetização.	2019	Revista Brasileira de Alfabetização

		de.			
	•	MARTINS, Maria Sílvia Cintra.	Vale ou não vale a pena?	2019	Revista Brasileira de Alfabetização
	•	MELO, Eliane Pimentel Camillo Barra Nova De.	PNAIC: uma análise crítica das concepções de alfabetização presentes nos cadernos de formação docente.	2015	UFSCar
	•	MELO, Regina Lúcia Couto De.	Análise crítica da concepção básica do Plano Nacional de Alfabetização (PNA).	2019	Revista Brasileira de Alfabetização
	•	MENDES, Adelma Barros; GOMES, Rosivaldo.	A alfabetização e as condições para alfabetizar.	2019	Revista Brasileira de Alfabetização
	•	MICARELLO, Hilda.	Alfabetização e evidências.	2019	Revista Brasileira de Alfabetização
	•	MORAIS, Artur Gomes de.	Análise crítica da PNA (Política Nacional de Alfabetização) imposta pelo MEC através de Decreto em 2019.	2019	Revista Brasileira de Alfabetização
	•	MORTATTI, Maria do Rosario Longo.	A “Política Nacional de Alfabetização” (BRASIL, 2019): uma “guinada” (ideo) metodológica para trás e pela direita.	2019	Revista Brasileira de Alfabetização
	•	MORTATTI, Maria do Rosario Longo.	Brasil, 2019: notas sobre a “política nacional de alfabetização”.	2019	Revista OLHARES
	•	MONTEIRO, Sara Mourão.	A concepção de alfabetização na Política Nacional de Alfabetização/ MEC/2019.	2019	Revista Brasileira de Alfabetização
	•	NOGUEIRA, Gabriela Medeiros	Impactos da Política Nacional da Alfabetização para Educação Infantil: um retrocesso.	2019	Revista Brasileira de Alfabetização
	•	PICCOLI, Luciana	Política Nacional de Alfabetização em análise: breves contribuições para mais um olhar crítico.	2019	Revista Brasileira de Alfabetização
	•	OLIVEIRA, Marineiva Moro Campos De.	Concepções e Fundamentos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e seus desdobramentos na Formação de Alfabetizadores na Perspectiva de uma Alfabetização Emancipatória em Xaxim/SC.	2016	UNIOESTE

•		OLIVEIRA, Cristiano Jose De.	Formação Continuada no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - Pnaic: Percepção Dos Professores Participantes.	2017	UNIVÁS
•		PERES, Elaine Eliane.	A Formação Continuada do Professor Alfabetizador nos Cadernos do Pacto Nacional Pela Alfabetização Na Idade Certa – PNAIC.	2014	UFSC
•		PEREIRA, Viviane Carrijo Volnei.	Formação continuada de professores alfabetizadores Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.	2016	UnB
	•	ROCHA, Juliano Guerra; OLIVEIRA, Marília Villela de; SANTOS, Sônia Maria dos.	A Política Nacional De Alfabetização – PNA: “Do direito de criticar – do dever de não mentir, ao criticar”.	2019	Revista Brasileira de Alfabetização
•		SILVA, Maria Vilma Da.	A Formação Continuada de Professoras Alfabetizadoras Alagoanas através dos Programas PROFA e Pró-Letramento: O que dizem os programas e as professoras?	2009	UFAL
•		SILVA, Jucinaria Tavares Da.	As concepções pedagógicas que norteiam a prática docente no Programa Pacto Nacional Da Alfabetização Na Idade Certa-PNAIC.	2017	UERR
•		WAGNER, Cleonilde Fátima.	O PNAIC e a Formação Continuada da Professora Alfabetizadora da Rede Municipal de Ensino de Medianeira.	2017	UNIOESTE

Fonte: Teixeira, 2019.

A partir dos dados apresentados no Quadro 1 é possível mencionar algumas ponderações sobre as pesquisas selecionadas na revisão bibliográfica. Os textos selecionados contribuíram para que compreendêssemos como os programas de formação em alfabetização estão sendo debatidos no cenário nacional e acadêmico, quais as concepções de alfabetização e letramento que os programas defendem e quais os impactos destas formações nas práticas docentes.

No que se refere as dissertações, foram selecionados 12 trabalhos que tratam especificamente das políticas de alfabetização e formação do alfabetizador e as concepções de

alfabetização e letramento nos programas PROFA, PRÓ-LETRAMENTO e PNAIC (BAVARESCO, 2004; CASTRO, 2015; FERREIRA, 2017; LEON, 2015; MELO 2015; OLIVEIRA, 2016; OLIVEIRA, 2017; PERES, 2014; PEREIRA, 2016; SILVA, 2009; SILVA, 2017; WAGNER, 2017).

Seis destas produções são originárias da região Sul do país, três da região Sudeste, duas da região Centro-Oeste, uma da região Nordeste e uma da região Norte. Todas são focadas nos programas de formação do professor alfabetizador e as implicações destes programas na concepção de alfabetização e na prática pedagógica de cada educador. Localizaram-se dez produções relacionadas à Política Educacional do PNAIC e apenas duas relacionadas ao PROFA, sendo que uma delas também pesquisa o PRÓ-LETRAMENTO.

Chama atenção que dentre os trabalhos selecionados não temos nenhuma tese de doutorado, o que pode demonstrar que a temática está sendo desenvolvida e despertando interesse de pesquisadores iniciantes, o que gera uma preocupação, pois de acordo com Silva (2012), muitas vezes estudos que envolvem a alfabetização deixam de ser desenvolvidos por pesquisadores mais experientes devido a temática não receber tanto prestígio e recursos financeiros no meio acadêmico.

Com relação ao estudado pelos pesquisadores citados acima, inicia-se com Bavaresco (2004), que analisou um programa oficial de formação para professores alfabetizadores, formulado pela Secretaria do Ensino Fundamental do Ministério da Educação - SEF/MEC. Neste sentido, ao considerar que se trata de um programa prescritivo, a pesquisa investiga se a dinâmica de formação dos professores-formadores apresenta coerência entre a proposta teórica e a implementação metodológica estabelecida pelo programa.

Em seguida vem Castro (2015), que avaliou os avanços e possíveis limites e/ou lacunas relacionadas à formação continuada ofertada pelo PNAIC, em consonância com os conhecimentos atuais no âmbito da alfabetização, principalmente os relativos à Psicologia Cognitiva. Ferreira (2017) buscou compreender a formação continuada implementada por meio do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, instituído em 2012, identificando a influência de suas orientações às práticas pedagógicas das professoras alfabetizadoras da Escola Estadual Frei Ambrósio, em Cáceres, estado de Mato Grosso.

Leon (2015) desenvolveu uma pesquisa que teve como objeto de investigação o programa de formação Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – do ano de 2013, em que o trabalho realizado foi direcionado à linguagem (alfabetização e letramento). Estabelece como objetivo central verificar em que medida a formação oferecida pelo PNAIC se evidencia nas falas das professoras sobre suas práticas de ensino.

Melo (2015), por sua vez realizou um estudo que teve como objetivo desvelar os ideários submersos no discurso dos cadernos de formação de professores do 1º ano do Ensino Fundamental do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, de modo a compreender qual sua concepção de alfabetização, sua proposta didático-pedagógica e seu conceito de formação de professores alfabetizadores.

Oliveira (2016) buscou analisar as concepções e fundamentos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, assim como seus desdobramentos na formação de alfabetizadores na perspectiva de uma alfabetização emancipatória. Enquanto que Oliveira (2017) investigou o mesmo documento, mas buscando compreender como os professores participantes desta formação continuada percebem a formação oferecida e quais as implicações dessa para a sua prática docente.

Em sua produção, Peres (2014) analisou os cadernos da formação continuada do professor alfabetizador no PNAIC com o intuito de alfabetizar todas as crianças do ensino público até os 8 anos de idade, propondo, entre seus eixos de atuação, a formação continuada de todos os professores da rede pública cadastrados.

Já a pesquisa de Pereira (2016) teve como objeto de estudo as concepções que norteiam a formação continuada desenvolvida também no âmbito do PNAIC. Silva (2009) se concentrou em outros programas, investigando em que medida o PROFA e o Pró-Letramento influenciaram o discurso e, possivelmente, a prática pedagógica das professoras alfabetizadoras informantes.

A análise de Silva (2017) se debruçou em questões relacionadas às práticas didáticas e pedagógicas dos professores alfabetizadores que cursaram a formação proporcionada pelo PNAIC e atuam de 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental em uma escola municipal em Mucajaí/Roraima, à luz dos pressupostos teóricos da Pedagogia Histórico-Crítica.

Por sua vez, Wagner (2017) objetivou estudar a proposta de formação continuada do PNAIC aos professores alfabetizadores que atuam no 3º ano da Educação Básica na Rede Municipal de Ensino de Medianeira - Paraná. Buscou por meio dos enunciados concretos dos sujeitos participantes desta formação no município, analisar as suas percepções identificando as fragilidades e as contribuições do programa analisado para as práticas que visam à promoção do ensino da leitura e da escrita.

Cabe salientar que não foram localizadas teses e dissertações sobre a Política Nacional de Alfabetização, tendo em vista que esta história é muito recente, de modo que por esse motivo ampliamos nosso estudo pesquisando sobre artigos científicos relacionados ao tema.

Sendo assim, foram selecionados um artigo da Revista Olhares e 24 artigos que compõem a Edição Especial n.10 da Revista Brasileira de Alfabetização intitulada “Política Nacional de Alfabetização em foco: olhares de pesquisadores e alfabetizadores”. O presente dossiê reuniu artigos de até quatro páginas, por este motivo optamos por falar sobre os assuntos tratados.

Os artigos foram escritos por inúmeros pesquisadores brasileiros a respeito dos limites e controvérsias presentes na Política Nacional de Alfabetização – PNA (BRASIL, 2019). Após a leitura dos artigos é possível tecer algumas contribuições. Os pesquisadores reforçaram a alfabetização como um direito de todos e discutiram sobre a formação do professor alfabetizador e sobre a concepção de evidência científica adotada pelos especialistas responsáveis pela elaboração da PNA.

Além disso, os pesquisadores analisaram o conceito da alfabetização contido na política, debateram sobre o apagamento do termo letramento e o motivo pelo qual não foram considerados os quarenta anos de pesquisa sobre o tema realizados no Brasil.

Nesta mesma perspectiva, os pesquisadores ainda debateram sobre as possíveis repercussões da PNA para os sistemas e redes de ensino para as produções de materiais e as expectativas criadas nas famílias a partir da literacia familiar. Frade e Monteiro (2019) corroboram quando destacam que os diferentes posicionamentos ajudam a construir uma avaliação coletiva, elaborada por autores que também pesquisam a alfabetização e são protagonistas da ação pedagógica de formar alfabetizadores.

No que se refere aos Estudos Culturais, nenhum dos documentos mencionados seguem esta perspectiva. Desta forma, constatou-se que existe uma lacuna que precisa ser preenchida sobre a Política Nacional de Alfabetização com uma pesquisa científica na perspectiva dos Estudos Culturais.

1.2 PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO

A pesquisa classifica-se como qualitativa do tipo documental e vai analisar através dos Estudos Culturais as particularidades da Política Nacional de Alfabetização lançada em abril de 2019. Com relação ao delineamento metodológico, explicamos:

O primeiro traço que une as técnicas de pesquisa qualitativa tem a ver com a adoção de um estilo de pesquisa que prefere o aprofundamento do detalhe à reconstrução de todos os estudos intensivos (sobre um pequeno número) aos

extensivos (sobre um grande número). Com essa escolha metodológica a pesquisa qualitativa responde de forma específica a uma exigência geral que recobre o inteiro domínio da pesquisa social, aquela de guiar a complexidade dos fenômenos em estudo (CARDANO, 2017, p. 24).

Além disso, a pesquisa qualitativa segue um processo de indagação flexível em uma perspectiva descritiva. O documento aqui mencionado cristaliza uma forma de pensar e de agir de uma época e constitui uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas informações para o pesquisador.

Para Godoy (1995, p.21), “o exame de materiais de natureza diversa, que ainda não receberam um tratamento analítico ou que podem ser reexaminados, buscando-se novas e/ou interpretações complementares, constitui o que estamos denominando pesquisa documental”. Sob esta perspectiva, enxergo os materiais da PNA (publicações, orientações pedagógicas, divulgações no site do MEC, entre outros), não somente como documentos que vão nortear uma política pública, mas como discursos que vão gerar efeitos na prática docente.

Godoy (1995, p.22) explica que “[...] a palavra “documentos”, neste caso, deve ser entendida de uma forma ampla, incluindo os materiais escritos (como, por exemplo, jornais, revistas, diários, obras literárias, científicas e técnicas, cartas, memorandos, relatórios)”. Sendo esta, portanto, uma pesquisa de cunho documental. Neste sentido, corrobora-se:

A pesquisa documental assemelha-se muito à pesquisa bibliográfica. A única diferença entre ambas está na natureza das fontes. Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa (GIL, 2008, p. 51).

Logo, trata-se de uma pesquisa qualitativa de cunho documental do tipo descritivo, tendo em vista que visa à descrição das características do material aqui analisado, sendo que três aspectos são fundamentais durante esse processo, quais sejam: a escolha do material, o acesso a este, e por fim, a sua análise. Para Godoy (1995, p.23), a análise “consiste em um instrumental metodológico que se pode aplicar a discursos diversos e a todas as formas de comunicação, seja qual for a natureza do seu suporte”.

Concluimos que a pesquisa qualitativa busca investigar o objeto com mais detalhamento, o que significa que ela permite olhar de forma profunda o assunto estudado, perfazendo assim uma análise cultural do documento. Consoante Nelson, Treichler e Grossberg (1995, p.11), este tipo de análise visa “examinar práticas culturais do ponto de vista de seu envolvimento com, e no interior de relações de poder”.

Desta forma, a análise documental consiste em olhar criticamente para o documento realizando um exame “[...] momento de reunir todas as partes – elementos da problemática ou do quadro teórico, contexto, autores, interesses, confiabilidade, natureza do texto, conceitos-chave” novamente (CELLARD, 2008, p.303). O autor ainda procura descrever os elementos de análise documental da seguinte forma:

Para isso, o pesquisador, ao realizar a análise documental, deve considerar o contexto social, a quem está sendo destinado, os autores do documento e a época que o mesmo foi produzido. Nesse sentido, o pesquisador precisa levar em conta o contexto social, político e cultural cujo documento faz parte. O exame do contexto social global, no qual foi produzido o documento e no qual mergulhava seus autores aqueles a quem ele foi destinado, é primordial, em todas as etapas de uma análise documental, seja qual tenha sido a época em que o texto em questão foi escrito (CELLARD, 2008, p. 299).

Quando pensamos em analisar um documento temos que levar em conta ainda quem é o responsável por sua produção, ou seja, é imprescindível considerar a identidade do autor ou dos autores, tendo em vista que este ou estes falam em nome próprio, ou até mesmo em nome de um grupo ao qual representam. Acerca disto, há um complemento:

Não se pode pensar em interpretar um texto, sem ter previamente uma boa ideia da identidade da pessoa que se expressa, de seus interesses e dos motivos que a levaram a escrever. Esse indivíduo fala em nome próprio, ou em nome de um grupo social, de uma instituição? Parece, efetivamente, bem difícil compreender os interesses (confessos, ou não) de um texto, quando se ignora tudo sobre aquele ou aqueles que se manifestam, suas razões e as daqueles a quem eles se dirigem (CELLARD, 2008, p. 300).

Depois de percorrido todo esse caminho, o pesquisador deve ter claro que a qualidade e a validade de sua pesquisa estão relacionadas à rigorosidade metodológica que percorreu esse trajeto.

1.2.1 O MÉTODO DE ANÁLISE

Trata-se de uma reflexão teórica realizada a partir dos Estudos Culturais - EC, os quais, de acordo com Silva (1999), passam a ter por tarefa desconstruir todo e qualquer processo de naturalização, buscando as origens de toda e qualquer invenção.

Conforme os Estudos Culturais, o objeto de análise dessa pesquisa é considerado um artefato cultural por ser o resultado de um processo de construção social (SILVA, 1999). De modo que para tanto, elencamos para nossa análise e estudos os seguintes artefatos: decreto nº

9.765 de 11 de abril de 2019, que institui a Política Nacional de Alfabetização e o caderno orientador desta política.

No entendimento de Trindade (2007), a análise a partir dos EC trabalha sempre com uma diversidade de conceitos de uma época para a outra ou em uma mesma época, buscando revelar como aconteceu a invenção de verdades e os movimentos por que passaram e as disputas que enfrentaram nos campos dos conhecimentos científico, político, social e cultural. Desta forma, a análise seguirá dois propósitos muito utilizados nos EC, que são a Análise Textual - AT e Análise Discursiva - AD. Com relação à análise textual, pondera-se:

Análises textuais de inspiração estruturalistas assumem que o significado está no texto. Críticos desafiaram essa visão em áreas em que textos são incapazes de restringir os sentidos criados pelos leitores/receptores. Textos são considerados polissêmicos, isto é, eles incorporam o potencial de um número de diferentes sentidos a serem construídos a partir deles (BARKER; GALASINSKY, 2001, p.4).

Os autores explicam que a análise textual trabalha com a concepção de que os textos são polissêmicos, pois trazem um número de sentidos a serem construídos pelo leitor a partir da sua compreensão. Já no que se refere à análise do discurso, Luke (1995) explica que sua tarefa seria ver como as formações mais amplas do discurso e poder se manifestam nos espaços diários e cotidianos dos textos em uso.

Neste sentido, Foucault (1996) explica que a linguagem e, conseqüentemente os discursos, não funcionam imunes aos controles sociais porque são atravessados pelas relações de poder. De acordo com o autor, os discursos constituem verdades pelos quais os governos regulam e monitoram suas populações. Compreendemos então, que analisar o discurso consiste em olhar para as construções presentes em um texto, observar as suas marcas e verificar quais são as concepções presentes. Além disto, é preciso considerar o contexto histórico-social e a visão de mundo dos seus autores.

Gill (2002) também trata da análise do discurso, definindo-a como o nome dado a uma variedade de diferentes enfoques nos estudos dos textos, desenvolvida a partir de diferentes tradições teóricas e diversos tratamentos em diferentes disciplinas. O autor destaca ainda que uma análise do discurso é uma leitura cuidadosa, próxima, que caminha entre o texto e o contexto para examinar seu conteúdo, organização e funções. A utilização e a divulgação da AD como ferramenta crítica traduz, entre outros aspectos, a necessidade de se olhar os artefatos e as falas com uma vontade de ir além do expressado. Além disto, relaciona-se com

a realização de uma interpretação fundamentada, uma argumentação detalhada, dando uma atenção cuidadosa ao material.

Portanto, os Estudos Culturais através da análise textual associada à análise do discurso, vão nos dar suporte para analisar discursos de alfabetização instituídos pelo governo federal nas políticas de formação docente.

1.3 CULTURA, DISCURSO E PODER

Tendo em vista que os EC buscam descolonizar o conceito de cultura convém deixar claro aqui, que este conceito historicamente sofreu transformações. Nos últimos séculos a cultura era vista ocupando um *status* elevado e conforme elucida Veiga Neto (2003, p. 07), “aceitou-se de um modo geral e sem maiores questionamentos, que cultura designava o conjunto de tudo aquilo que a humanidade havia produzido de melhor - fosse em termos materiais, filosóficos, científicos, literários, etc.”. Sendo assim, a palavra cultura era escrita utilizando-se letra maiúscula, pois estava em um nível elevado, representava para a sociedade um modelo a ser seguido. Os Estudos Culturais questionam este conceito de cultura:

Cultura transmuta-se de um conceito impregnado de distinção, hierarquia e elitismos segregacionistas para um outro eixo de significados em que se abre um amplo leque de sentidos cambiantes e versáteis. Cultura deixa, gradativamente, de ser domínio exclusivo da erudição, da tradição literária e artística, de padrões estéticos elitizados e passa a contemplar, também, o gosto das multidões (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003, p. 36).

Veiga Neto (2003) explica que na sociedade moderna a palavra cultura era adjetivada por dois modelos: alta e baixa cultura, visto que a alta cultura representava um modelo a ser seguido e a baixa cultura era associada a cultura de massa de quem não tinha atingido um lugar de destaque na sociedade. Porém, a partir do século XX começaram os ataques a este tipo de definição dicotômica de cultura, tendo em vista que antropólogos, filósofos e sociólogos passaram a colocar em questão a epistemologia da palavra.

Para Hall (1997, p. 29), “a cultura não é nada mais do que a soma de diferentes sistemas de classificação e diferentes formações discursivas as quais a língua recorre a fim de dar significado às coisas”. Neste sentido, com a entrada das discussões que tem por base os estudos pós-modernos dentre eles os Estudos Culturais, emergem as discussões para descolonizar o conceito de cultura. O poder cultural da elite é dissoluto e as pessoas comuns

ganham visibilidade. A cultura a partir daí insere-se em um campo de disputa de poder. Acerca dos Estudos Culturais, também se destaca que eles:

[...] expressam, então, uma tentativa de “descolonização” do conceito cultura. Cultura não mais entendida como o que de “melhor foi pensado e dito”, não mais o que seria representativo como ápice de uma civilização, como busca de perfeição; não mais a restrição à esfera da arte, da estética e dos valores morais/criativos (antiga concepção eletista). Cultura, sim, como expressão das formas pelas quais as sociedades dão sentido e organizam suas experiências comuns; cultura como o material de nossas vidas cotidianas, com base de nossas compreensões corriqueiras. A cultura passa a ser vista tanto como uma forma de vida (ideias, atitudes, linguagens, práticas, instituições e relações de poder) quanto toda uma gama de produções, de artefatos culturais (textos, mercadorias, etc.) (COSTA, 2011, p. 105).

Conforme os Estudos Culturais, a cultura passa por todas as práticas sociais, independente da classe social, onde estão englobados os significados de valores e costumes. Além disto, as culturas disputam espaços e ganham evidências de acordo com a temporalidade. Vejamos uma das interpretações que é dada à cultura:

Se, inicialmente, essa interpretação da cultura, ficou restrita às manifestações autênticas de grupos sociais subordinados, posteriormente, amplia-se para abranger as manifestações de massa, como livros populares, tabloides, rádio, televisão, a mídia em geral. Tal campo, ao enfatizar essas e outras contingências, privilegia análises que estejam imersas no seu meio, que sejam descritivas, históricas e contextualmente específicas. Privilegiam, assim, um entendimento da cultura, ou melhor, das culturas, reconhecendo-as como todas e quaisquer experiências que nos constituem e nos dão identidades diversas, fragmentadas (TRINDADE, 2007, p.42).

Cultura passou a ser pensada em uma nova perspectiva denominada virada cultural. Em consonância com Hall (1997), o termo refere-se tanto à produção de conhecimento, através da linguagem e da representação, quanto ao modo como o conhecimento é institucionalizado, modelando práticas sociais e pondo novas práticas em funcionamento.

Outra novidade da virada cultural é o fato de que os Estudos Culturais passaram a questionar as classificações definidas nas práticas culturais, com a percepção de que toda forma de cultura tem sua importância, que são complexas e não podem ser confrontadas. Este conceito é assim definido:

A chamada “virada cultural” foi responsável por uma revisão e até mesmo por uma renovação teórica, a partir da evolução da definição antropológica da cultura, como a caracterização de um determinado modo de vida comum a um grupo ou a uma época. O entendimento, portanto, da cultura com ênfase no significado, na importância da formação de um senso comum, a

partir de um conjunto de práticas estruturado pela produção e intercâmbio de significados, será central para o exame do conceito de representação. (SANTI; SANTI, 2008, p.2)

A partir da virada cultural o termo cultura sofreu uma renovação e uma revisão teórica, passando a ser visto como designação de um determinado modo de vida comum a um grupo ou a uma época. Neste sentido, este termo ampliou o conceito de cultura e deu maior visibilidade a linguagem, ampliando a sua compreensão para a vida social. Até esse momento a linguagem era vista como instrumento para mostrar o que estava dado no mundo, ou seja, ela apenas descrevia a realidade e reafirmava a cultura como prioridade apenas da elite.

Os Estudos Culturais redefinem esta visão e passam a falar em virada linguística, momento que a linguagem deixa de revelar o que está posto e passa a produzir realidades através de um discurso. Para Guareschi e Hennigen (2006), a linguagem deixa de ser vista como mera ferramenta para expressar o que está dado no mundo, que relata com neutralidade os significados das coisas, e passa por um processo de ressignificação, haja vista que todas as práticas sociais comunicam um significado através de um discurso. Logo, a cultura só se torna possível através dessa linguagem.

Assim, a virada linguística está atrelada à virada cultural, vez que não seria possível ampliar o conceito de cultura se a linguagem não ampliasse o seu significado de representação, de forma que nesta perspectiva a linguagem através do discurso assumiu uma posição de destaque. Os Estudos Culturais, portanto, olham a linguagem como uma questão de posicionamento, tendo em vista que quando falamos transmitimos a mensagem de algum lugar para alguém, com algum objetivo, e a partir de nossas experiências consolidadas pela cultura que nos constitui. Isto é corroborado por Hall (1997, p.33), que esclarece que “toda prática social tem condições culturais ou discursivas de existência”.

A partir da virada linguística a linguagem materializada no discurso constrói uma nova realidade e os conceitos de cultura, discurso e poder passam a serem articulados. Sobre o poder, explica-se que:

É concebido como uma positividade, como ação sobre outras ações possíveis, multiplicidade de correlações de força imanentes ao domínio onde se exercem e constitutivas de sua organização, o jogo que, através de lutas e afrontamentos incessantes as transforma, reforça, inverte (FOUCAULT, 1999, p. 88).

Assim, o poder se articula através do discurso para reforçar suas verdades. Foucault (2014, p.143) define discurso como “um conjunto de enunciados que se apoiem na mesma

formação discursiva”. Para o filósofo e historiador, os enunciados são colocados em prática através dos discursos que se põem para nós como múltiplas verdades.

Neste ponto de vista, são as ordens dos discursos que ditam o que deve ser colocado em evidência e o que deve ser calado. Isto é ratificado por Costa (2010) que pondera que:

As sociedades e culturas em que vivemos são dirigidas por poderosas ordens discursivas que regem o que deve ser dito e o que deve ser calado e os próprios sujeitos não estão isentos desses efeitos. A linguagem, as narrativas, os textos não apenas descrevem ou falam sobre as coisas, ao fazer isso instituem as coisas, inventando sua identidade. O que temos denominado “realidade” é o resultado desse processo no qual a linguagem tem um papel constitutivo (COSTA, 2010, p.133).

Ao ser colocado em prática, o discurso exprime suas certezas através de uma lógica que descreve a verdade de quem está no poder. A virada linguística fez com que percebêssemos que as verdades são múltiplas, semeando dúvidas, ampliando a pluralidade do discurso, destacando que este ganha evidência de acordo com determinado momento histórico e contexto social e que estas verdades são forjadas pelas lutas entre poder/saber. Verificamos em nossas pesquisas que,

[...] a virada linguística evidenciou o caráter opaco da linguagem e se centrou na maneira pela qual realidades e posições de sujeito são criadas dentro dela. Tal movimento, pois, sacudindo os pilares de estabelecimento das verdades, semeou a dúvida sobre a possibilidade de atingimento das certezas transcendentais, do estabelecimento da dicotomia verdade-falsidade, do ajuste objeto nomeação, voltando-se para a pluralidade e para a contingência dos discursos, para o prestígio de alguns e a exclusão de outros, para a forma com que, em determinados momentos e contextos, dados discursos são aceitos, celebrados, estudados e seguidos. Assim, ele nos apontou a verdade como uma construção discursiva, assim como o seriam outros construtos (SILVEIRA, 2010, p.104).

Como já mencionado, para os Estudos Culturais toda a forma de cultura tem seu valor, esta é complexa e não pode ser comparada. Além disto, estes estudos relacionam a cultura ao poder ao entenderem que ela está presente em todas as práticas cotidianas e que as relações de poder acontecem nessas práticas. Estas práticas “ditam” ao sujeito como ele deve agir e posicionar-se diante das situações, prevalecendo o discurso de quem, naquele momento “tem mais poder”. Para melhor entender as práticas culturais, desvelamos:

As práticas culturais ou práticas de significação tentam fazer valer certos significados, particulares de um grupo social, sobre todos os outros: os jogos de poder estão sempre implicados. As práticas culturais são interpelativas, buscam dizer ao indivíduo quem é ele, como deve ser o que deve fazer;

inventam as categorias das quais se ocupam, criam referentes que se constituem como marcadores pelos quais os sujeitos passam a se reconhecer e posicionar (GUARESCHI; HENNIGEN, 2006, p.60).

As relações de poder estão distribuídas no meio social e implicam na construção da identidade do sujeito através do discurso, tendo em vista que a identidade é construída através da cultura e na interação com o meio social. Neste entendimento, os discursos constituem-se como redes de significações, considerando que o buscam dizer ao indivíduo quem é ele, como deve ser e o que deve fazer. Quanto a relação sujeito e discurso:

O sujeito é produto significado social e culturalmente, tendo a linguagem um papel central na sua construção, sendo sua autonomia e sua consciência substituídas por um mundo precedente a ele, na e pela linguagem. Assim, os discursos produzem os sujeitos mais que os sujeitos produzem os discursos. (SILVA, 2007, p.20).

Cabe mencionar ainda, que nos Estudos Culturais os termos linguagem, discurso e poder estão intimamente ligados ao termo representação. Para Silva (2001, p. 32), “a representação – compreendida aqui como inscrição, marca, traço, significante e não como processo mental – é a face material, visível, palpável, do conhecimento”.

Hall (1997, p.25-26) na mesma direção completa dizendo que representação é uma prática “que usa objetos e efeitos materiais, mas o significado depende não da qualidade material do signo, mas de sua função simbólica”. A linguagem, por consequência, é o espaço cultural partilhado em que se dá a produção de significados através dessa representação.

A representação se materializa em um conjunto de práticas que constituem os artefatos culturais. Na perspectiva teórica dos Estudos Culturais, não é o sujeito que produz as práticas de significação, mas são elas que vão constituir os sujeitos através dos discursos presentes nos artefatos culturais. Porém, os artefatos culturais não possuem um significado em si, mas é através da cultura que adquirem sentido. Este processo não é uma tarefa fácil e simples, tendo em vista que há uma intensa luta/disputa nesta atribuição de significados.

Cabe enfatizar que os Estudos Culturais se aproximam dos estudos pós-modernos, os quais desconstruem a visão moderna de sociedade, que segue os princípios do Iluminismo, onde a razão prevalece e a verdade está no método. Lippi e Neira (2012) explicam que na modernidade a ciência positivista constituiu-se como alicerce da verdade. Segundo Gatti (2005), a razão na modernidade é vista como verdadeira e absoluta, gera poderes que homogeneízam o contexto e as pessoas. O autor completa:

A modernidade caracteriza-se como a era da racionalidade, a qual fundamenta não só o conhecimento científico, como as relações sociais, as relações de trabalho, a vida social, a própria arte, a ética, a moral. Cria, por sua vez, condições de verdade que enclausuram a própria razão e que geram formas de poder e homogeneizam contexto e pessoas [...] (GATTI, 2005, p.595).

Para Bianco, Garcia e Souza (2006), no discurso moderno o método resolveria a preocupação com a maneira de se trazer a verdade sobre algo. Desta forma, qualquer indivíduo poderia chegar à verdade através do método. Para as teorias pós-modernas que não se resumem a uma única vertente ou teoria social, vivemos uma nova época na história, pois questionam e criticam a ideia de um único método e que levaria a verdade. Elas acreditam que o olhar do pesquisador sobre o objeto é tão importante e determinante quanto o método que está sendo utilizado e que as verdades produzidas pelas pesquisas são momentâneas, transitórias e questionáveis. Importa ainda complementar que:

As abordagens pós-modernas evitam cair na “armadilha” de classificar suas perspectivas de análise como se fossem um método, exatamente para não serem comparadas e igualadas ao conceito de ciência embutido na modernidade. O método é uma invenção do Iluminismo e do Humanismo do século XVIII, onde a razão deveria prevalecer sobre outras formas de análise, para, assim, criar uma ideia de neutralidade científica sobre os fenômenos estudados. De forma contrária, o pós-modernismo não acredita em neutralidade científica (BIANCO; GARCIA, SOUZA, 2006, p.1).

Durante anos a escola era o templo utilizado para disseminação da Verdade e da Cultura, escritas em maiúsculo, que tinham na pesquisa moderna a ciência como a única fonte válida de produção de conhecimento. Silveira (2011) aponta que a educação moderna foi construída em torno da escola como máquina de Estado, no que concordamos, pois sabemos que ela foi elaborada como uma instituição a serviço de Estado, gerida e controlada por ele.

Suspeitar dos paradigmas educacionais modernos me desafiou a escolher o campo dos Estudos Culturais, em sua vertente pós-moderna e pós-estruturalista. Os estudos pós-modernos de educação, questiona a ideia da verdade científica e a cultura ganha espaço e visibilidade. Os estudos pós-estruturalistas nos mostram o quanto a linguagem nos constitui e discutem os jogos de poder/saber envolvidos nas dinâmicas sociais.

Para Gatti (2005), a educação está imersa na cultura e não apenas vinculada às ciências, que foram tomadas na modernidade como as únicas fontes válidas de formação e capazes de oferecer tecnologias de ensino eficientes. Sendo assim, olhar para a Política Nacional de Alfabetização, dentro desta perspectiva nos faz pensar nos jogos de poder/saber que constituem este documento que se diz pautado em evidências científica e que tentam nos

convencer que as metodologias defendidas nesses materiais resolveriam os problemas educacionais no Brasil no tocante a alfabetização das crianças. Para entender melhor como este discurso se constitui, passo na próxima seção a discorrer sobre os mitos que envolvem a alfabetismo e o analfabetismo constituídos pelo discurso moderno de educação.

1.4 MITOS: ALFABETIZAÇÃO/ALFABETISMO E ANALFABETISMO

Solucionar as “mazelas” referentes à escolarização da população brasileira parece ser o discurso político de todo o governo, mesmo que muitas vezes isto não se materialize em ações concretas. Dentre os problemas a serem enfrentados no que diz respeito à educação está à alfabetização¹² da população, que de acordo com as avaliações feitas em grande escala demonstram um déficit histórico.

Não estamos aqui questionando a importância da alfabetização das pessoas, pelo contrário, enquanto alfabetizadoras estamos constantemente trabalhando em prol disto. O que queremos mostrar nesta seção é como a modernidade criou um discurso referente à alfabetização que mais do que ensinar a ler e escrever define o sujeito e o constitui dentro de um campo discursivo.

Dada a importância do tema, não é por acaso que ao longo de décadas a alfabetização tem feito parte de projetos de governo que promulgam decretos que tentam definir qual a melhor forma de alfabetizar a população. Embora o discurso sobre o melhor método a ser utilizado nesta tarefa parecesse ter sido superado desde a década de 1980, a nova Política Nacional de Alfabetização traz a campo novamente esta discussão, mas, por ora, vamos à definição de alguns conceitos.

Iniciamos a discussão conceituando os termos alfabetismo e analfabetismo, mas antes disto apontamos a ressalva feita por Trindade (2004), que nos esclarece que analfabetismo e alfabetismo são termos que ganham definições contextualizadas historicamente, tendo a possibilidade de receberem interpretações diversas em função de sua identificação se dar de forma mais direta com determinada orientação teórica.

Um exemplo disto é a forma como a definição de sujeito alfabetizado foi sofrendo alterações ao longo da história do Brasil. Segundo Silva (2012), em tempos onde o número de

¹² Embora muitas vezes o termo alfabetização seja utilizado de forma genérica pelas mídias e políticas de governo, segundo Soares (1998) alfabetização diz respeito a ação de ensinar a ler e escrever. O termo que define a capacidade de saber ler e escrever e utilizar esta competência no seu cotidiano é alfabetismo ou letramento. Em alguns momentos ao longo desta dissertação utilizaremos o termo alfabetização como sinônimo de alfabetismo, já que esta foi assim nominada na PNA e pelo discurso corrente.

analfabetos era muito superior ao de alfabetizados, saber assinar o seu nome bastava para que a pessoa fosse considerada alfabetizada. O conceito foi sofrendo alterações na medida em que o acesso à escola foi sendo ampliado, passando a ser necessário saber ler e escrever um bilhete simples. Hoje as exigências se ampliam ainda mais, de forma que ser alfabetizado passa a ter relação com o grau de escolaridade e o domínio de competências mais complexas que vão além da codificação e decodificação.

Cabe aqui conceituar como esse estudo tratou cada um dos termos apontados acima. Alfabetismo, como aponta Soares (1998), é a condição de pessoas ou grupos que não apenas sabem ler e escrever, sendo, portanto, alfabetizados, mas também utilizam a leitura e a escrita, transformando sua condição de vida pela incorporação destes comportamentos em seu viver diário, isto é, adquirem a condição de serem letrados.

Já analfabetismo, é uma palavra utilizada no português corrente para designar a condição daquele que não sabe ler e escrever. Na concepção de Marzola (2001), este conceito está impregnado de estereótipos, uma vez que a definição mais utilizada o concebe como aquele que não domina o código alfabético, portanto, um indivíduo excluído da sociedade, marginalizado das grandes conquistas sociais. Em suma, é tido como um cidadão menor, incompleto, que precisa ser tutorado.

Em seguimento, Silveira (1998) acredita que o termo analfabetismo se generalizou em detrimento do termo alfabetismo, pelo preconceito desenvolvido, na modernidade, que associava o indivíduo analfabeto a um ser “incivilizado”, “bruto”, “bárbaro”. Este discurso produz a ideia do analfabeto como um ser incapaz, excluído da sociedade e marginalizado das conquistas sociais. Isto explicaria a importância dada à alfabetização, pois de acordo com o discurso moderno ela transformaria o selvagem em civilizado, o incapaz em capaz, o atrasado em moderno e atual. Por décadas o analfabetismo era tido (e dentro de alguns discursos reacionários que ganham força no cenário atual ainda é) como o responsável pelo atraso do nosso país e o sujeito analfabeto era (é) tomado como o responsável pelo atraso da nação e por sua condição de vida miserável.

Em contrapartida, temos o termo alfabetismo que, por sua vez se difundiu através da invenção do “mito da alfabetização”. Consoante este mito, o progresso e desenvolvimento do país, o poder econômico e aquisitivo do sujeito, a capacidade cognitiva, dentre outros aspectos, teriam relação direta com o seu grau de alfabetismo. Graff (1995) e Cook Gumperz (1991), por meio de suas pesquisas demonstram como algumas “qualidades ou benefícios” atrelados a alfabetização se constituíram através de produções discursivas, desconstruídas através das investigações feitas, por isso a ideia de “mito”.

A sua criação vem demonstrar que toda construção teórica produz um discurso, discursos esses que ocupam posições de poder/saber em relação a outros que estão sendo produzidos, bem como os mitos, aqui mencionados, que são artigos da linguagem – através dos discursos e representações. Observemos:

Já a generalização do termo alfabetismo pode ser discutida a partir da invenção do “mito da alfabetização” e do “mito do alfabetismo” e/ou do “mito do letramento”. A discussão de tal invenção visa mostrar que toda produção teórica se constitui como discurso, ocupando posição diferenciada de poder/saber em relação a outros discursos (TRINDADE, 2004, p.126).

Trindade (2004) acredita que o analfabetismo se tornou uma metáfora com efeito discursivo e extremamente produtivo. Cabe aqui fazer uma referência a Marzola (2001), que esclarece que segundo este pensamento, no tocante à sociedade, sua modernização, seu desenvolvimento econômico e sua estabilidade política, são vistos como dependentes, em grande parte, do nível de alfabetização da população. Nesta perspectiva, o domínio da escrita e da leitura se constitui como base do progresso individual e social.

A pesquisadora supracitada reconhece, portanto, tal discurso como o mito da alfabetização e do alfabetismo, pois a partir da alfabetização criam-se no sujeito expectativas sobre a sua ascensão financeira, social e cultural. Assim, ainda conforme a autora referenciada, o mito da alfabetização presume que o domínio do código alfabético está relacionado ao progresso individual e social.

Na visão de Marzola (2001), a questão da alfabetização ser valorizada excessivamente é um mito, o que tem a ver com a própria estrutura da escolarização formal, onde a escrita alfabética é vista como um produto fechado. Esta relação com o pensamento formal produziu resultados importantes, como a ideia de analfabeto, como um ser incapaz de chegar à abstração, já que somente o domínio alfabético asseguraria essa capacidade. Cabe dizer que,

[...] se as equações entre alfabetização e escolarização, alfabetização e mudança cognitiva, alfabetização e desenvolvimento econômico incluíam a escolarização da alfabetização – tendo por base o mito da alfabetização e do alfabetismo –, é a análise cultural que nos permite colocar em dúvida esse conjunto de equações e seus resultados, como também compreender por que motivos tais discursos ganham destaque no decorrer do século XX (TRINDADE, 2004, p.127)

Ainda na visão de Trindade (2004), a alfabetização, o alfabetismo e o letramento são práticas sociais criadas a partir de determinados discursos e representações. Interpretar as teorias como discursos permite identificá-las como artefatos construtivos de práticas,

comunidades e identidades sociais dos sujeitos. Nesta lógica, torna-se possível entender tais discursos não como produtos de autorias, mas como produção coletiva, contextual e histórica, cujos resultados sofrem os efeitos de mudanças através das práticas que as produzem.

É indispensável a compreensão da alfabetização enquanto acesso a produção cultural do saber, bem como acesso e exercício de poder, ou seja, enquanto ação política, cuja interpretação exige um olhar sobre a construção do alfabetismo.

No capítulo a seguir será apresentada a história dos métodos de alfabetização a partir das políticas públicas de formação docente instituídos pelo governo federal.

CAPÍTULO II - CONCEPÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO: A HISTÓRIA DOS MÉTODOS A PARTIR DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS DE ALFABETIZAÇÃO

“[...] A minha contribuição foi encontrar uma explicação segundo a qual, por trás da mão que pega o lápis, dos olhos que olham, dos ouvidos que escutam, há uma criança que pensa.”

(Emília Ferreiro)

Nesse capítulo são apresentados elementos da história da alfabetização, os quais permitem mostrar as mudanças nos paradigmas, muitos deles presentes nas abordagens teóricas da atualidade.

2.1 HISTÓRIA DOS MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO

Numerosos debates têm acontecido a nível nacional com objetivo de fomentar os processos de alfabetização, cujos alunos dos anos iniciais são submetidos. Entende-se a alfabetização como um processo cultural que possibilita a entrada do indivíduo ao mundo da escrita e garante que este conheça o acervo de uma determinada língua, ou seja, uma prática cultural que gera conhecimentos. Aqui cabe uma contribuição que afirma que,

[...] em função da complexa natureza do processo de alfabetização, é necessário considerar os condicionantes sociais, econômicos, culturais e políticos que o determinam na caracterização dos métodos e materiais didáticos para alfabetização, assim como no preparo e formação do professor alfabetizador (COELHO, 2011, p.155).

Dentro deste processo cultural algumas questões precisam ser levadas em conta: o preparo e a formação do professor, os materiais utilizados para essa formação e a caracterização dos métodos e/ou fundamentações teóricas utilizados pelos professores para alfabetizar. Os Estudos Culturais através dos estudos pós-modernos e pós-estruturalistas possibilitam uma análise aprofundada sobre o conceito de alfabetização, oportunizam um novo olhar sobre o Sistema de Escrita Alfabético e como tudo isso é representado nos materiais que circulam no espaço escolar de formação docente. Em complemento:

Os Estudos Culturais se aproximam do pós-modernismo nas suas similaridades de compreensão das instabilidades do mundo contemporâneo, da desintegração das metanarrativas, da ruptura com a ordem estabelecida, da conexão planetária viabilizada pelos meios de comunicação, das questões que envolvem as migrações e desterritorializações (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003, p.44).

Olhar para o Sistema de Escrita Alfabético significa olhar para a caracterização dos métodos de alfabetização e/ou fundamentações teóricas, para os discursos, para as relações de poder e para as representações instituídas pelos programas do Governo Federal para alfabetização. De acordo com Soares (2018), se entende por método de alfabetização um conjunto de procedimentos que fundamentados em teorias e princípios orientam a aprendizagem inicial da leitura e da escrita. Em outra definição:

O método é um poderoso instrumento de controle; o método é produção de estriamento. Por quê? Ora, o método é aquilo que nos diz o que fazer, como fazer, quando fazer. E sabendo isso, podemos controlar o processo, podemos evitar e mesmo impedir os desvios. O método em educação é, assim, instrumento de captura (SILVEIRA, 2011, p. 215).

A concepção de alfabetização adotada no presente estudo é aquela em que a criança desenvolve a habilidade de ler e escrever com competência. Além disto, que ela seja capaz de fazer uso desta habilidade em práticas de vida diária. Acerca disto, complementa-se:

A alfabetização escolar – entendida como processo de ensino e aprendizagem da leitura e escrita em língua materna, na fase inicial de escolarização de crianças – é um processo complexo e multifacetado que envolve ações especificamente humanas e, portanto, políticas, caracterizando-se como dever do Estado e direito constitucional do cidadão (MORTATTI, 2010, p. 329).

Alfabetizar, portanto, consiste em uma habilidade básica, que diz respeito ao período em que a criança aprende a ler e a escrever de acordo com as regras e normas de um determinado idioma. Tendo em vista sua importância, é através da alfabetização que a criança comunica-se fazendo uso da leitura e da escrita.

Começamos a contar a história da alfabetização no Brasil, a partir do final do século XIX, momento de instalação do regime republicano, tendo em vista que desde a ocorrência deste fato histórico a educação ganhou destaque e a escola consolidou-se como lugar de institucionalização do saber e de preparo das gerações. Dentre os ideais republicanos estavam

a leitura e a escrita, consideradas pelo discurso da época como ferramentas privilegiadas de aquisição do saber e imperativo da modernização e desenvolvimento social. Observemos:

Em nosso país, desde o final do século XIX, especialmente com a proclamação da República, a educação ganhou destaque como uma das utopias da modernidade. A escola, por sua vez, consolidou-se como lugar necessariamente institucionalizado para o preparo das novas gerações, com vistas a atender aos ideais do Estado republicano, pautado pela necessidade de instauração de uma nova ordem política e social; e a universalização da escola assumiu importante papel como instrumento de modernização e progresso do Estado-Nação, como principal propulsora do “esclarecimento das massas iletradas” (MORTATTI, 2004, p. 2).

Nesta ótica, a leitura e escrita na fase inicial da escolarização se apresentavam como um momento de passagem para um mundo novo. De acordo com Mortatti (2004), o mundo público da cultura letrada, cria novas formas de relação dos sujeitos entre si, com a natureza, com a história e com o próprio Estado; um mundo novo que instaura, enfim, novos modos e conteúdos de pensar, sentir, querer e agir.

Conforme a autora, a escola, portanto, se estabeleceu como espaço de qualificação das futuras gerações, garantindo acesso à cultura letrada através da alfabetização. Ela ainda sublinha que a alfabetização se tornou fundamento da escola obrigatória, laica e gratuita; e a leitura e a escrita se tornaram, “definitivamente”, objeto de ensino e aprendizagem escolarizados, ou seja, submetidos à organização sistemática, tecnicamente ensináveis e demandando preparação de profissionais especializados.

Em continuidade, Soares (2016) vem denominar método de alfabetização um conjunto de procedimentos que fundamentados em teorias e princípios orientam a aprendizagem inicial da leitura e da escrita, que é comumente denominado alfabetização.

Nesse período, para ensinar a ler escrever a escola baseava-se no método sintético, cujo trabalho do professor partia das unidades menores que a palavra, podendo partir das letras, fonemas ou das sílabas, e seguia para as partes maiores, palavras e frases. Eram,

[...] métodos de marcha sintética (da “parte” para o “todo”): da soletração (alfabético), partindo do nome das letras; fônico (partindo dos sons correspondentes às letras); e da silabação (emissão de sons), partindo das sílabas. Dever-se-ia, assim, iniciar o ensino da leitura com a apresentação das letras e seus nomes (método da soletração/alfabético), ou de seus sons (método fônico), ou das famílias silábicas (método da silabação), sempre de acordo com certa ordem crescente de dificuldade (MORTATTI, 2004, p.5).

No método sintético, decodificar é o primeiro aprendizado a ser feito, sendo a leitura neste contexto mecânica, passando a ter significado mais à frente, onde o texto passa a ter a compreensão do aluno.

Notadamente houve um processo de expansão da alfabetização e o método sintético passou a ser questionado. Surge então, em meados da década de 1920, o método analítico, pelo qual o professor iniciava o trabalho utilizando unidades significativas da língua, palavras, sentenças ou histórias, focalizando primeiro o sentido e a memorização, para depois partir para a análise das sílabas e fonemas/grafemas. Ainda desvelando o método:

De acordo com esse método analítico, o ensino da leitura deveria ser iniciado pelo “todo”, para depois se proceder à análise de suas partes constitutivas. No entanto, diferentes se foram tornando os modos de processuação do método, dependendo do que seus defensores consideravam o “todo”: a palavra, ou a sentença, ou a "historieta" (MORTATTI, 2004, p.7).

Ao longo da história da alfabetização da República os métodos sintéticos e analíticos travaram uma “guerra”; ora um, ora outro, ganhava espaço no cenário nacional, sendo encerradas estas disputas na década de 1980 quando o discurso da psicogênese ganha o cenário nacional. Para falar de tal disputa, tomamos como exemplo o estado do Mato Grosso¹³ a partir de 1927, momento em que o governo estadual, influenciado pelo governo de São Paulo e outras capitais tidas como mais desenvolvidas, passa a nortear o uso dos métodos através de leis e decretos, buscando através da alfabetização, modernizar o estado.

Neste momento, portanto, dirigimos nosso olhar aos documentos legais que normatizaram a escola primária e o ensino da leitura e da escrita no referido estado. Tratar destes materiais é contar um pouco da história dos métodos, das metodologias e das teorias que marcam a história da alfabetização.

Acerca disto, Silva e Bertolotti (2017) fizeram um levantamento de dispositivos legais de cunho nacional e regional que oficializaram o ensino primário, a forma de alfabetizar as crianças e que empreenderam influências sobre a prática pedagógica e metodológica de professores. Em âmbito nacional, escolheram dentre os documentos o Decreto-Lei nº 868, de 18 de novembro de 1938 (BRASIL, 1938), que cria no Ministério da Educação e Saúde, a Comissão Nacional de Ensino Primário, composta de sete membros escolhidos pelo Presidente da República, notoriamente versados em matéria de ensino primário e consagradas

¹³ Ao referirmos em nossos estudos o estado de Mato Grosso estamos tratando também do território que hoje corresponde ao estado do Mato Grosso do Sul. No período abordado nessa pesquisa, Mato Grosso do Sul ainda não era um estado constituído, o que se deu somente em 1977, pela Lei Complementar nº 31.

ao seu estudo, ao seu ensino ou à sua propagação. No art. 2º desse documento encontra-se preconizado que compete à Comissão Nacional de Ensino Primário:

- a) Organizar o plano de uma campanha nacional de combate ao analfabetismo, mediante a cooperação de esforços do Governo Federal com os governos estaduais e municipais e ainda com o aproveitamento das iniciativas de ordem particular;
- b) Definir a ação a exercida pelo Governo Federal e pelos governos estaduais e municipais para o fim de nacionalizar integralmente o ensino primário de todos os núcleos de população de origem estrangeira; [...] (BRASIL, 1938, art. 2º, alíneas a; b).

De acordo com Silva e Bertoletti (2017), este dispositivo legal estabelecia a criação de campanhas para o combate ao analfabetismo em cooperação de esforços com estados e municípios; nacionalizar integralmente o ensino primário em todos os núcleos de população de origem estrangeira; caracterizar a diferenciação que deveria ser dada ao ensino primário das cidades e das zonas rurais; estudar a estrutura a ser dada ao currículo primário, bem como as diretrizes que deveriam presidir a elaboração dos programas do ensino primário. Entretanto, o documento não menciona nenhuma orientação quanto à metodologia a ser utilizada em sala de aula.

Enquanto isto, em nível estadual, desde 1927 já havia uma definição referente ao método que deveria ser utilizado no estado do Mato Grosso. O Decreto nº 759, de 22 de abril de 1927 (MATO GROSSO, 1927), que regulamenta a Instrução Pública Primária nesse estado, posiciona-se no que diz respeito ao ensino primário, quanto ao método de alfabetização. Em seu artigo 3º, o referido dispositivo legal estabelece que o ensino público primário é gratuito e obrigatório a todas as crianças normais, analfabetas, de 7 a 12 anos, que residissem até dois quilômetros de escola pública.

No que se refere aos métodos de ensino e às prescrições pedagógicas essenciais, o artigo 91 deste documento menciona que os professores:

- 1) passarão sempre, no ensino de qualquer disciplina, do concreto para o abstrato, do simples para o composto e o complexo, do imediato para o mediato, do conhecido para o desconhecido [...]
- 5) empregarão, no ensino da leitura, o método analítico; [...]
- 11) evitarão a rotina e acompanharão de perto as lições, a experiência didática e da ciência pedagógica (MATO GROSSO, 1927, art.3º).

Pelo artigo citado, o método que ganhou hegemonia e passou a ser utilizado foi o analítico, que toma como ponto de partida uma unidade com significado e contrapõe-se à

fragmentação, tida por ele como sem sentido. Silva e Bertolletti (2017) apontam que embora o método oficial a ser utilizado no estado deveria ser o analítico, inspirados nos ideais da Escola Nova, propagada no estado pelos paulistas, muitas escolas mantiveram os métodos sintéticos no seu cotidiano.

Inspetores de ensino da época narram as dificuldades encontradas em implementar nas escolas esta metodologia e a resistência de muitos professores e estudiosos da área que acreditavam na eficiência do método sintético. O que ocorre em cenário local é reflexo das disputas que ocorreram nacionalmente, sendo este fenômeno descrito por muitos estudiosos como “guerra dos métodos”.

Trindade (2004), por sua vez, ratifica que foram intensas as disputas entre os métodos analíticos e sintéticos. Durante esse período, métodos e técnicas alternaram-se quanto ao reconhecimento e eficácia, predominando ora um, ora outro nas turmas de alfabetização.

Outro documento analisado por Silva e Bertolletti (2017), foi a Lei nº 452, de 24 de novembro de 1951, que promulga a Lei Orgânica do Ensino Primário do Estado de Mato Grosso, em substituição ao Regulamento de 1927. Conforme o documento a finalidade do Ensino Primário era a de proporcionar a iniciação cultural, o desenvolvimento de virtudes morais e cívicas, o desenvolvimento da personalidade e elevar o nível dos conhecimentos necessários para o convívio familiar, à manutenção da saúde e à iniciação no trabalho.

O ensino primário passou a ser organizado em fundamental (elementar e complementar) e supletivo. Ficando sob a responsabilidade do fundamental as seguintes disciplinas: leitura e linguagem oral e escrita, iniciação matemática, geografia e história do Brasil, conhecimentos gerais aplicados à vida social, à educação para a saúde e ao trabalho, desenho e trabalhos manuais, canto orfeônico e educação física. Com relação aos princípios metodológicos o documento pontua:

- 1) Desenvolver-se de modo sistemático e graduado, segundo os interesses naturais da infância;
- 2) ter como fundamento didático as atividades dos próprios discípulos;
- 3) apoiar-se nas realidades do ambiente em que se exerça, para que sirva à sua melhor compreensão e mais proveitosa utilização; (MATO GROSSO, 1951, s.p.).

Ao contrário do Decreto nº 759/ 1927, que opta pelo método analítico, a Lei nº 452/ 1951 não faz referência a nenhum método. Esta última mostra preocupação com o desenvolvimento de atividades de forma gradual, respeitando o ritmo e os interesses da

criança, partindo da sua realidade em busca do bem-estar individual e coletivo, parecendo ser a marca de uma educação que tem por base os princípios da Escola Nova.

Silva e Bertoletti (2017) levantam duas hipóteses sobre o silenciamento com relação aos métodos: que nada fosse alterado com relação a metodologia, mantendo-se o método analítico, cujos princípios eram os que mais se aproximavam dos ideais da Escola Nova; ou ao contrário, o silenciamento estaria liberando os professores a utilizar a metodologia que julgassem mais apropriada, já que os relatórios dos inspetores apontavam a dificuldade dos professores, em sua maioria leigos, de se apropriarem dos princípios dos métodos analíticos.

Caminhando agora para o cenário nacional, em 1961 temos a criação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, sob a Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 (BRASIL, 1961), que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Este documento determinava que a educação nacional tinha por finalidade a compreensão dos direitos e deveres da pessoa e dos grupos sociais, respeitando a liberdade e a dignidade do indivíduo.

A formação do cidadão e o respeito à família e à pátria são nele pontuados, buscando desenvolver o espírito cívico e promotor do bem-comum, sem distinção de raça, classe ou convicção política, filosófica ou religiosa. O preparo para o uso das novas tecnologias e a preservação e expansão do patrimônio cultural também são mencionados. Quanto à metodologia, o artigo 20 do documento faz menção:

- 1) à variedade de métodos de ensino e formas de atividade escolar, tendo-se em vista as peculiaridades da região e de grupos sociais;
- 2) ao estímulo de experiências pedagógicas com o fim de aperfeiçoar os processos educativos (BRASIL, 1961, art.20).

Silva e Bertoletti (2017) apontam que a partir desta legislação educacional a diversidade metodológica ganhou destaque, deixando espaço para que cada unidade da Federação optasse por qual seguir, respeitando suas especificidades. Amâncio e Cardoso (2006) contribuem, destacando que o estado de Mato Grosso passou em tal momento a adotar o método analítico-sintético, denominado método misto, dando um novo rumo à alfabetização.

Percebe-se através da história da alfabetização contada a partir do estado do Mato Grosso, que os métodos sintéticos e analíticos se alternavam e travaram disputas sobre a eficiência de cada um deles, ora um, ora outro, ora os dois (métodos mistos), ganhando destaque tanto no cenário regional como nacional. A partir de então, estes métodos seguem um movimento de contínua construção e desconstrução, tendo em vista que a cada período

histórico surgem novidades que desqualificam o que está sendo proposto; o velho passa a ser criticado e o novo surge, como a ideia de renovação e possível solução dos problemas.

Conforme aponta Soares (2018, p.23), “na história da alfabetização no Brasil, o principal propulsor das periódicas mudanças de paradigma e de concepção de métodos tem sido o persistente fracasso da escola em levar as crianças ao domínio da língua escrita”.

Até os anos de 1980 os discursos de alfabetização privilegiavam então, a aprendizagem do Sistema Convencional da Escrita através da codificação e decodificação. Estes discursos estavam pautados em uma visão moderna, tendo em vista que para se atingir um bom resultado era preciso um bom método. Souza, Bianco e Garcia (2006) explicam que a modernidade coloca que a razão, representada pelo método, é o instrumento para se obter o conhecimento verdadeiro sobre um fenômeno.

Instala-se na modernidade uma crise que fez imergir uma contínua crítica a alternância entre os métodos de alfabetização, considerando que, em conformidade com este novo discurso, o fracasso escolar estava relacionado a eles.

Vamos contar esta história a partir de 1980, seguindo o cenário nacional, tendo em vista que com o processo de redemocratização do país e elaboração da Constituição Federal de 1988 (CF/88), estas discussões ganharam espaço e passaram a ser promovidos debates sobre o processo de aquisição da leitura e da escrita. A partir deste período, o nacional passa a influenciar diretamente o local. Está assertiva tem uma corroboração:

No Brasil, as discussões sobre a necessidade de definição de políticas públicas para educação e alfabetização se intensificaram já no final da década de 1980, como resultado do processo de redemocratização do país que culminou com a elaboração da Constituição brasileira de 1988. (MORTATTI, 2013, p.18).

Observamos que a indefinição de estratégias para possibilitar à criança a apropriação da leitura da escrita, ocasionou dúvidas e questionamentos sobre os métodos e o processo de alfabetização até então utilizados no território nacional e começa a ganhar espaço nesse momento o construtivismo. Os estudiosos do construtivismo passaram então a considerar os métodos obsoletos e passaram a denominá-los de métodos tradicionais. Para Soares (2018), o método de alfabetização, tão importante nas metodologias tradicionais (analíticas, sintéticas e mistas), passa a ser entendido a partir da segunda metade da mencionada década, como algo irrelevante.

É importante destacar como a nova ordem discursiva desqualifica a ordem vigente e métodos muito diversos, como o analítico e sintético, que por anos disputaram espaço pelo

poder/saber, são unificados pelo novo discurso que os aproximam dentro de um novo rótulo “tradicionais”. As justificativas para isto, em muito se assemelham as utilizadas na atualidade pelos defensores da Política Nacional de Alfabetização (2019).

Como veremos mais adiante, para dar credibilidade ao discurso que surge utilizam a ciência como argumento, taxando o antigo como intuitivo. As evidências científicas serviram de base para implementar o construtivismo no Brasil, fazendo crer que os antigos métodos não eram pautados em evidências científicas, o que é uma inverdade. O mesmo ocorre hoje, quando na Política Nacional de Alfabetização, para impor seu discurso como verdade, afirma que “agora sim”, o ensino se pautará em evidências científicas, fazendo pensar que a psicogênese, o letramento e a consciência fonológica não o eram.

O construtivismo foi muito divulgado no Brasil. Dentro dos estudos da alfabetização ele se materializa através dos estudos sobre a Psicogênese da Língua Escrita, estudo desenvolvido por Ferreiro e Teberosky (1985) e considerado um marco na história da alfabetização, não só no nosso país, mas em vários outros. Porém, com o desenvolvimento desta nova teoria, cria-se no cenário educacional uma dúvida sobre os métodos tradicionais de alfabetização e defende-se a desmetodização deste processo.

De acordo com Mortatti (2000), o eixo das discussões mudou dos métodos de ensino para o processo de aprendizagem da criança (sujeito cognoscente). O construtivismo se apresenta não como um método novo, mas como uma “revolução conceitual”, demandando, dentre outros aspectos, abandonarem-se as teorias e práticas tradicionais. Silva (2012) explica que dentro desta nova proposta, mais importante do que o “como se ensina”, discurso típico dos métodos analíticos, sintéticos e mistos, está o “como se aprende”, passando a criança a ser o centro do processo de aprendizagem.

A alfabetização construtivista surge então, valorizando os conhecimentos da criança para o seu desenvolvimento educacional. Neste trabalho, o professor planeja suas ações a partir dos conhecimentos prévios do estudante, respeita o seu ritmo de aprendizagem e enxerga o erro como uma hipótese a ser superada na evolução da escrita.

Em oposição aos métodos sintéticos e analíticos, o paradigma construtivista afirma que o processo de aprendizagem da leitura e da escrita pela criança acontece através da construção do princípio alfabético. Neste prisma, Moraes e Leite (2012, p.7) corroboram dizendo que “o sistema alfabético não é um código, mas um sistema notacional, com propriedades que o aprendiz precisa compreender, reconstruindo-as em sua mente”.

Como já mencionado, em consonância com esses estudos as pesquisas sobre Psicogênese da Língua Escrita desenvolvidas por Ferreiro e Teberosky (1985) descrevem o

processo de construção da escrita pela criança, afirmando que há uma psicogênese deste domínio e que para a criança compreender o sistema de escrita alfabética deve resolver problemas de natureza lógica. Neste ângulo, esclarece-se que,

[...] no processo de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética, os alunos precisariam entender como o sistema funciona. Para isso, é fundamental que compreendam o que a escrita nota (ou “representa”, “grafa”) e como a escrita cria essas notações (ou “representações”) (MORAIS; LEITE, 2012, p. 16).

No final da década de 1980 outro discurso se estabelece. O do letramento, percebido como forma de ampliar os conhecimentos acerca da leitura e da escrita. A base deste novo discurso diz respeito a ampliação do conceito de alfabetização, não sendo o suficiente a pessoa saber apenas ler e escrever, mas se faz necessário que a criança saiba utilizar este conhecimento em suas práticas diárias. Passa-se a denominar de alfabetização, a aprendizagem do sistema de escrita alfabético e, de letramento, os usos sociais destas habilidades. Traz-se um importante esclarecimento acerca desta questão, a qual aclara que a,

[...] alfabetização funcional tornou-se expressão bastante difundida – ou em tentativas de ampliação do significado de alfabetização/alfabetizar por meio de afirmações como “alfabetização não é apenas aprender a ler e escrever”, “alfabetizar é muito mais que apenas ensinar a codificar e decodificar”, e outras semelhantes. A insuficiência desses recursos para criar objetivos e procedimentos de ensino e de aprendizagem que efetivamente ampliassem o significado de alfabetização, alfabetizar, alfabetizado, é que pode justificar o surgimento da palavra letramento, consequência da necessidade de destacar e claramente configurar, nomeando-os, comportamentos e práticas de uso do sistema de escrita, em situações sociais em que a leitura e/ ou a escrita estejam envolvidas (SOARES, 2004a, p. 97).

O letramento, embora seja um conceito distinto da alfabetização, é tomado como indissociável, visto que não basta a criança decodificar o código escrito, mas é de suma importância que o domine, saiba compreendê-lo e possa fazer uso dele em sua vida cotidiana. Com relação ao letramento, é relatado que se trata de uma,

[...] palavra e conceito recentes, introduzidos na linguagem da educação e das ciências linguísticas há pouco mais de duas décadas. Seu surgimento pode ser interpretado como decorrência da necessidade de configurar e nomear comportamentos e práticas sociais na área da leitura e da escrita que ultrapassem o domínio do sistema alfabético e ortográfico, nível de aprendizagem da língua escrita perseguido, tradicionalmente, pelo processo de alfabetização (SOARES, 2004a, p. 96).

Ao tornar-se alfabetizada a criança toma consciência de si, do outro e da realidade social. A escola tem como papel alfabetizar todas as crianças, porém esta não é uma tarefa simples, muito menos fácil. Haja vista que cada criança é um indivíduo único, com ritmos de aprendizagens diferentes.

Soares (2004a) descreve que ao longo das quatro últimas décadas o Brasil viveu três momentos referentes a alfabetização, assim denominados: invenção do letramento, fenômeno que ocorre com o ingresso do discurso do letramento no país; desinvenção da alfabetização, momento criado pela falta de especificidade metodológica marcada pelo mau uso dado aos discursos do letramento e da psicogênese em grande parte do Brasil, que fez com que muitos professores acreditassem que apenas o contato com materiais escritos fosse suficiente para que o processo de alfabetização acontecesse; e um terceiro momento denominado de reinvenção da alfabetização quando, mesmo pautados nos discursos da psicogênese e do letramento, há uma atenção dada ao como se deve alfabetizar.

Eis que neste momento surge um terceiro discurso, o da consciência fonológica, que vem contribuir com os dois anteriores. Conforme o paradigma psicogenético, para alcançar o princípio alfabético a criança precisa conceitualizar a escrita, fazendo conexões entre os sons das letras e suas respectivas representações, porém para realizar estas conexões é preciso levá-la a refletir sobre o sistema de escrita. Convém aqui legitimar o exposto, detalhando que,

[...] sobre consciência fonológica e alfabetização: pode-se inferir, dessa associação, que a criança, para aprender ler e escrever vivencia um processo em que as relações as cadeias sonoras da fala e seus significados vão sendo progressivamente reconhecidas como abstratas, enquanto as relações entre as cadeias sonoras da fala e da língua escrita vão se tornando cada vez mais claras (SOARES, 2018, p. 190).

Daí compreende-se que pelo fato de a escrita ser um sistema notacional e não um código, seu aprendizado é um processo cognitivo complexo que exige que a criança seja desafiada por meio de atividades reflexivas que a permita compreender como funciona a escrita alfabética por meio das habilidades de consciência fonológica.

Morais (2019) sublinha nesta direção que a consciência fonológica é um vasto conjunto de habilidades que permite a criança refletir sobre as partes sonoras das palavras, podendo assim, separar, contar, comparar o tamanho das palavras, bem como refletir sobre as rimas, aliterações, fonemas, sílabas, dentre outros.

Desta forma, as habilidades de consciência fonológica permitem ao aprendiz uma reflexão aprofundada sobre o sistema de escrita, tendo oportunidade de pensar sobre as

palavras em sua dimensão sonora. Na visão de Morais (2019, p.35), “nossas crianças podem refletir cedo sobre as partes orais das palavras, brincando com sílabas, com rimas e pensando sobre qual relação aqueles pedaços orais tem com as letras que usamos para escrever”.

Ainda para o autor supracitado, praticar uma conduta metalinguística é, portanto, refletir sobre a linguagem. Esta reflexão pode se vincular a diferentes dimensões da língua: seus sons, suas palavras ou partes destas, as formas sintáticas usadas nos textos que construímos, as características e propriedades dos textos orais e escritos.

A partir do que defende Morais (2019), compreende-se que a consciência fonológica se refere à capacidade metalinguística, quando a criança é capaz de analisar e refletir sobre a estrutura fonológica da linguagem oral, tendo como base o princípio alfabético de escrita. Para melhor entender esta questão, expõe-se:

Dizemos que um indivíduo exerce uma atividade metacognitiva quando ele, conscientemente, analisa seu raciocínio e suas ações mentais, “monitorando” seu pensamento. Quando a pessoa faz isso sobre a linguagem oral ou escrita, dizemos que ela está exercendo uma atividade metalinguística. Tal reflexão consciente sobre a linguagem pode envolver palavras, partes das palavras, sentenças, características e finalidades dos textos, bem como as intenções dos que estão se comunicando oralmente ou por escrito. Quando reflete sobre os segmentos das palavras, a pessoa está pondo em ação a consciência fonológica (LEITE, MORAIS, 2012, p.21).

Logo, entende-se por consciência fonológica a capacidade de compreender que a linguagem oral pode ser separada em partes cada vez menores e que a palavra é composta por uma sequência de sons. Neste sentido, a consciência fonológica desempenha uma função significativa no processo de aprendizagem da leitura e da escrita, pois a criança necessita desenvolver essa consciência para apropriar-se do Sistema de Escrita Alfabético.

O que tem acontecido frequentemente é uma associação equivocada entre consciência fonológica e consciência fonêmica. A consciência fonológica, como já citado anteriormente, refere-se às habilidades em analisar as palavras de acordo com as unidades sonoras, enquanto que a consciência fonêmica é apenas uma das muitas habilidades que compõe a consciência fonológica. A respeito da consciência fonêmica explica-se que,

[...] para entender o “princípio alfabético”, a criança tem de ser capaz de isolar as “unidades orais”, que são fonemas, para poder associá-las às unidades gráficas, que são letras ou grafemas, numa visão da escrita alfabética com um código (MORAIS, 2019, p. 59).

Sendo assim, reduzir à consciência fonológica a consciência fonêmica seria um erro, tendo em vista que seriam negligenciadas as habilidades fonológicas que o aprendiz utilizaria na construção do Sistema de Escrita Alfabética (SEA).

Klein e Guizzo (2017) apontam que devido a estas preocupações com a alfabetização e com a melhoria na qualidade da educação, intensificadas especialmente a partir do final do século 20, programas de formação de professores foram criados e oferecidos, procurando oportunizar o “alfabetizar letrando”, na tentativa de reduzir os índices de analfabetismo.

Na seção seguinte discutiremos sobre alguns deles.

2.2 POLÍTICAS DE ALFABETIZAÇÃO E SEUS DISCURSOS

A alfabetização, diretamente relacionada ao fracasso escolar, fez-se um dos principais focos de investimento do Governo Federal, que nas últimas décadas abandonou os discursos dos antigos métodos de alfabetização - analítico, sintético e misto - e instituiu políticas que têm a formação continuada do professor como um dos componentes fundamentais para a melhoria da qualidade da alfabetização. Políticas essas que seguiram os discursos tidos como mais atuais da área - psicogênese, letramento, consciência fonológica e alfabetização discursiva - que foram incorporadas paulatinamente. Como veremos a seguir, a cada nova política de formação de professores que surgia como instrumento para melhoria da qualidade de ensino, um novo discurso era coligado ao anterior.

Nas duas primeiras décadas do século XX o governo federal lançou políticas públicas visando aprimorar a formação docente e melhorar a qualidade da alfabetização ofertada nas escolas públicas do nosso país. Conceitualmente políticas públicas são

[...] diretrizes, princípios norteadores de ação do poder público; regras e procedimentos para as relações entre poder público e sociedade, mediações entre atores da sociedade e do Estado. São, nesse caso, políticas explicitadas, sistematizadas ou formuladas em documentos (leis, programas, linhas de financiamentos) que orientam ações que normalmente envolvem aplicações de recursos públicos (TEIXEIRA, 2002, p.2).

Disto é possível compreender que políticas públicas são estratégias e procedimentos que apresentam orientações do Estado, para regular as ações de interesse público. O autor supracitado também esclarece que elaborar uma política pública significa definir quem decide o quê, quando, com quem e para quem. Torna-se pertinente destacar que tais políticas não são

neutras, pois mostram as concepções, os princípios e a visão de quem está no poder em determinada época.

Foi a partir da Carta Magna de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação - Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), que as políticas públicas ganharam força e começaram a ser criadas em nosso país. Cria-se neste período o Plano Nacional de Educação (2001-2010), no qual atende o artigo 214 da CF/88:

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a: (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009)

I - erradicação do analfabetismo;

II - universalização do atendimento escolar;

III - melhoria da qualidade do ensino;

IV - formação para o trabalho;

V - promoção humanística, científica e tecnológica do País.

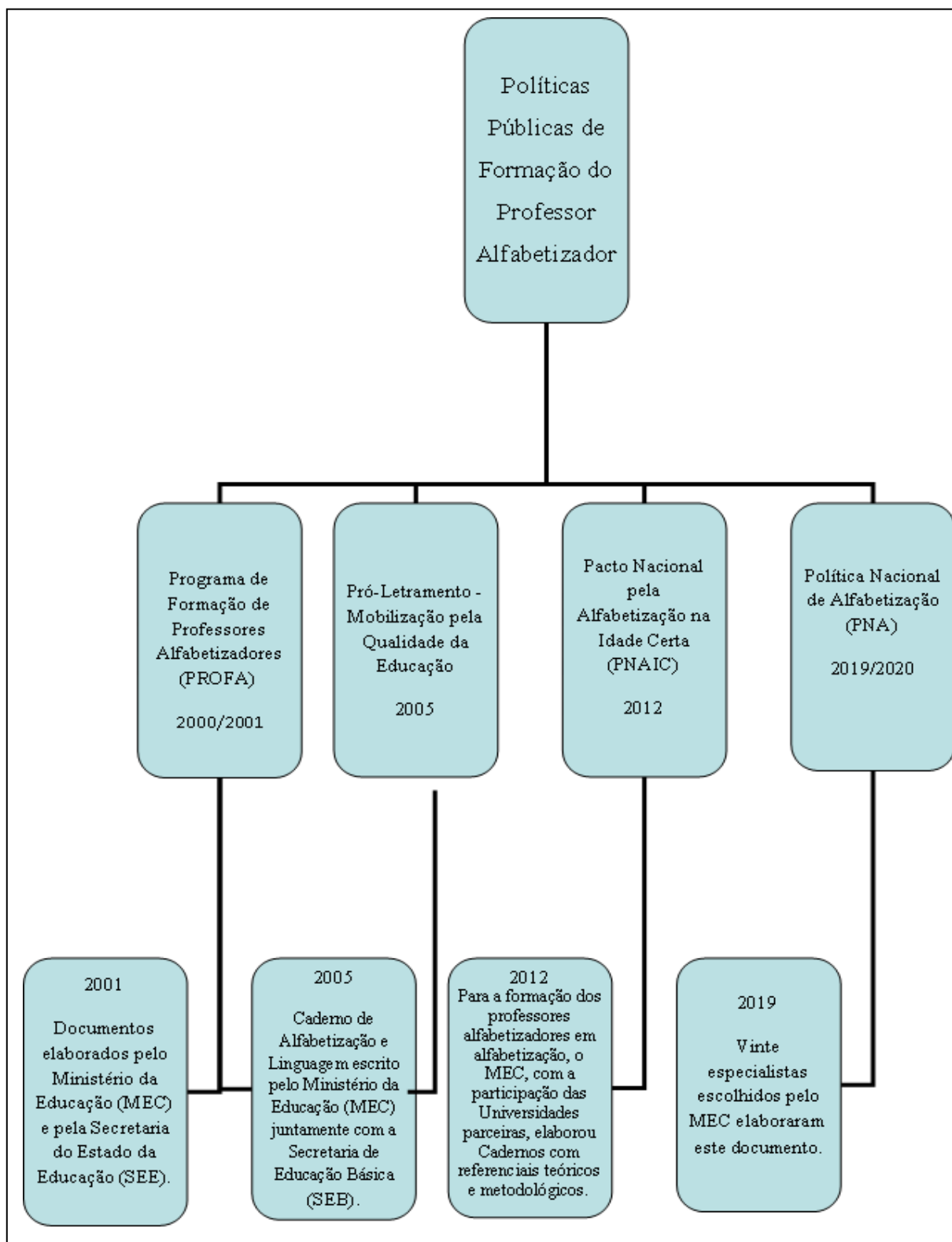
VI - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009 (BRASIL, 1988, art.214).

O Plano Nacional de Educação (2001) surgiu no âmbito educacional com objetivo de estipular metas e estratégias para serem executadas e cumpridas pelos sistemas de ensino, bem como para determinar investimentos a serem feitos pelo governo. Ademais, diante da necessidade de melhorar a qualidade de ensino ofertada, principalmente no que diz respeito à área da alfabetização, a partir de 2001 são criados programas de formação de professores.

O organograma “Políticas Públicas de Formação do Professor Alfabetizador” (figura 1), mostra cronologicamente as políticas criadas pelo governo federal nos últimos dezoito anos no Brasil com vistas a melhorar o ensino de leitura e matemática voltado às crianças matriculadas no ciclo de alfabetização. As ações são realizadas por meio de formações continuadas e utilizam materiais disponibilizados pelo Ministério de Educação.

Consideramos importante abordar estes programas nesse estudo, pois carregam consigo ideários políticos de alfabetização, demonstrando como os discursos sobre alfabetização foram sendo forjados no cenário nacional das últimas décadas. A formação de professores é uma das últimas etapas de consolidação de um discurso, pois através dela os pressupostos do mesmo são consolidados e disseminados, sendo que sua teoria passa a influenciar a prática dos professores subjetivando sua identidade docente.

Figura 2 - Organograma “Políticas de Formação do Professor Alfabetizador” cronologia dos programas criados pelo Governo Federal – 2001 a 2019



Fonte: Teixeira, 2019.

Ao analisar o organograma representado na figura 2, percebemos que governo federal em 2001, na gestão do então Presidente Fernando Henrique Cardoso, lançou o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores com o objetivo de nortear as ações educativas de alfabetização no Ensino Fundamental. Este curso estava voltado para as teorias e estudos da área da alfabetização. Acerca dele, explica-se que se trata de um,

[...] curso anual de formação destinado especialmente a professores que ensinam a ler e escrever na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, tanto crianças como jovens e adultos. Embora seja destinado em especial a professores que alfabetizam, é aberto a outros profissionais da educação que pretendem aprofundar seus conhecimentos sobre o ensino e a aprendizagem no período de alfabetização. Por se tratar de um curso que aborda especificamente o ensino e a aprendizagem iniciais da leitura e da escrita, não substitui programas destinados ao trabalho com outros conteúdos da formação profissional (BRASIL, 2001, p.20).

O PROFA (2001) fundamentou-se em um discurso diferente da educação baseada em métodos tradicionais. Ganharam espaço discursos de diversas áreas e pesquisadores com formações distintas passaram a contribuir. Albuquerque, Ferreira e Morais (2008) lembram que pesquisadores com formação em distintos campos – Psicologia, Linguística, Pedagogia etc. – têm procurado redefinir a leitura e a escrita, bem como seu ensino e sua aprendizagem.

De acordo com os documentos elaborados pelo MEC e pela Secretaria do Estado da Educação - SEE, essa formação continuada foi pensada na perspectiva da Psicogênese da Língua Escrita (1985) seguindo os pressupostos teóricos de Emília Ferreiro, Ana Teberosky e Telma Weisz. Suas pesquisas não levaram à uma mera associação da alfabetização com situações de apropriação de um código, mas envolveram um complexo processo de elaboração de hipóteses sobre a representação escrita.

As autoras trabalharam em uma perspectiva teórico-construtivista que enxergava o aluno como protagonista da sua aprendizagem e surgiu como alternativa para complementar a formação do alfabetizador. No documento de apresentação consta a concepção do PROFA:

O Programa de Formação de Professores Alfabetizadores é um curso de aprofundamento, destinado a professores e formadores, que se orienta pelo objetivo de desenvolver as competências profissionais necessárias a todo professor que ensina a ler e escrever. Por intermédio deste projeto serão oferecidos meios para criar um contexto favorável para a construção de competências profissionais e conhecimentos necessários a todo professor que alfabetiza (BRASIL, 2001, p.5).

Modelo de formação que estabelecia relação entre teoria e prática, utilizava diferentes metodologias nas turmas de alfabetização, tendo o diagnóstico dos conhecimentos das

crianças como elemento primordial do processo de ensino e aprendizagem, para dessa forma ampliar as concepções dos professores sobre alfabetização, fazendo-os pensar a partir da sua própria prática pedagógica. A criança neste programa é protagonista no processo de ensino e aprendizagem, tendo em vista que a partir do seu contato com o mundo da escrita, constrói e reconstrói suas hipóteses, conforme aponta a psicogênese a escrita é um sistema notacional.

Dentro desta nova perspectiva é possível observar uma mudança de paradigma nas concepções de alfabetização, considerando que no discurso moderno do programa o foco é transferido da ação docente determinada para a prática de estímulo, para a criança, que passa a ter suas particularidades respeitadas. Brasil (2008) pontua que o aprendizado do sistema de escrita não se reduziria ao domínio de correspondência entre grafemas e fonemas. Em conformidade, com estes estudos, o aprendizado do SEA não se reduz a codificação e decodificação, mas a criança que de maneira ativa constrói e reconstrói suas hipóteses a partir dos desafios propostos pelo professor.

Após quatro anos de execução, o PROFA foi encerrado e no ano de 2005, buscando reverter os índices de fracasso na alfabetização, no governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva foi lançado o programa Pró-Letramento - Mobilização pela Qualidade da Educação. Um programa também de formação continuada para professores e que tinha a finalidade de melhorar a qualidade de ensino e aprendizagem da leitura/escrita e matemática nos anos/séries iniciais do Ensino Fundamental. Isto é ratificado:

[...] programa de formação continuada de professores para a melhoria da qualidade de aprendizagem de leitura, escrita e matemática nos anos ou séries iniciais do ensino fundamental. O Programa é realizado pelo Ministério da Educação (MEC), Universidades Parceiras e com adesão dos estados e municípios. Podem participar todos os professores que estiverem em exercício nos anos ou séries iniciais do ensino fundamental das escolas públicas (BRASIL, 2012a, p. 01).

O objetivo do programa foi 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. Suas diretrizes valorizam o docente:

A formação continuada de caráter reflexivo considera o professor o sujeito da ação, valoriza suas experiências pessoais, suas incursões teóricas, seus saberes da prática e possibilita-lhe que, durante o processo, atribua novos significados a ela, compreenda e enfrente as dificuldades com as quais irá se defrontar no dia-a-dia. (BRASIL, 2012, p.1)

Os cadernos de Alfabetização e Linguagem foram escritos pelo MEC juntamente com a Secretaria de Educação Básica - SEB. Os dois programas aqui mencionados seguiram a mesma fundamentação teórica e revelaram a preocupação do governo com a erradicação do analfabetismo e a formação continuada de professores alfabetizadores. No Pró-letramento, o conceito de alfabetização,

[...] foi ampliado com as contribuições dos estudos sobre a psicogênese da aquisição da língua escrita, particularmente com os trabalhos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky. De acordo com esses estudos, o aprendizado do sistema de escrita não se reduziria ao domínio de correspondências entre grafemas e fonemas (a decodificação e a codificação), mas se caracterizaria como um processo ativo por meio do qual a criança, desde seus primeiros contatos com a escrita, construiria e reconstruiria hipóteses sobre a natureza e o funcionamento da língua escrita, compreendida como um sistema de representação (BRASIL, 2008, p.10).

Com a ampliação do conceito de alfabetização, surge então, através do programa, o termo – alfabetização funcional - pensado com o propósito de relacionar as habilidades de uso da leitura e escrita. No entanto, mais tarde a alfabetização funcional foi associada ao termo letramento, como se pode observar:

Com o surgimento dos termos letramento e alfabetização (ou alfabetismo) funcional, muitos pesquisadores passaram a preferir distinguir alfabetização e letramento. Passaram a utilizar o termo alfabetização em seu sentido restrito, para designar o aprendizado inicial da leitura e da escrita, da natureza e do funcionamento do sistema de escrita. Passaram, correspondentemente, a reservar os termos letramento ou, em alguns casos, alfabetismo funcional para designar os usos (e as competências de uso) da língua escrita. (BRASIL, 2008, p.10)

O programa através das ações de formação continuada ampliou o significado de alfabetização, passando a pensá-la no contexto de letramento. A criança, além de saber a ler e escrever precisa fazer uso dessas habilidades em práticas sociais. Neste contexto, também foram apresentados,

[...] o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), 2007, e o Decreto nº 6.094 (de 24 de abril de 2007), que implementou o Plano de Metas e Compromisso “Todos pela Educação”, em regime de colaboração com municípios, estados e governo federal. O compromisso “Todo pela Educação” estabeleceu cinco metas, entre as quais se destacou a Meta 2, que enfatizava a importância de todas as crianças estarem plenamente alfabetizadas até os 8 anos de idade (GUIZZO; KLEIN, 2017, p.314).

Percebe-se uma ampliação do conceito de alfabetização. O programa mantém o discurso anterior sobre o SEA e pensa não só na tecnologia da escrita e suas convenções, introduzindo também a criança nas práticas sociais da língua escrita.

O programa Pró-letramento vigorou até o ano de 2010. O MEC o considerou bem-sucedido e após sua implantação ao analisar as informações sobre as avaliações dos alunos, a partir de mensurações feitas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira INEP, constatou que os novos índices indicavam melhoria nos resultados dos estudantes.

Este fato foi uma referência importante para a implementação do Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa (BRASIL, 2012), em 2012 no governo de Dilma Rousseff, programa que surgiu com a intenção de criar estratégias para que ao final do 3º ano do Ensino Fundamental todas as crianças estivessem alfabetizadas. O programa foi instituído pela Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012.

Este foi um programa de governo que permaneceu durante seis anos, como uma ação de continuidade do governo brasileiro voltada à formação dos educadores, assim como, o PROFA e o Pró-Letramento. As ações do PNAIC¹⁴ têm suas discussões iniciadas entre os anos de 2010 e 2011 e seu lançamento oficial em 2012, tendo iniciado suas formações em março de 2013 e encerrado em julho de 2018.

Art. 1º - Fica instituído o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, pelo qual o Ministério da Educação (MEC) e as secretarias estaduais, distrital e municipais de educação reafirmam e ampliam o compromisso previsto no Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, de alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental, aferindo os resultados por exame periódico específico, que passa a abranger:

I - a alfabetização em língua portuguesa e em matemática;

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

III - o apoio gerencial dos estados, aos municípios que tenham aderido às ações do Pacto, para sua efetiva implementação (BRASIL, 2012b, art.1º, incisos I ao III).

O objetivo do programa foi criar “[...] uma proposta de alfabetização contextualizada com vistas ao letramento, de modo que o aluno não apenas apreenda os mecanismos da leitura

¹⁴ Conforme Guizzo e Klein (2017), as formações do PNAIC foram oferecidas em curso presencial, sendo que no primeiro ano foi direcionada a área da linguagem e no segundo ano a área da matemática, com carga horária de 120 horas/ano. O terceiro ciclo, foi desenvolvido de 2015 a 2016, retomou os conceitos de alfabetização e letramento, além de abordar as demais áreas do conhecimento, com o objetivo de promover a educação integral das crianças, com carga horária de 160 horas.

e escrita, mas que, principalmente, aprenda a linguagem escrita em toda sua funcionalidade” (MOREIRA; SAITO, 2013, p. 59).

Para a formação dos professores para a área de alfabetização, o MEC com a participação das Universidades parceiras elaborou cadernos com referenciais teóricos e metodológicos. Dentre os discursos que balizaram os documentos do PNAIC destacam-se: o do Letramento, o da Psicogênese da Língua Escrita/Construtivismo, o da Consciência Fonológica e o da Alfabetização como Processo Discursivo. O programa não propõe um método de alfabetização, mas fundamenta através de teorias o processo de alfabetização e seu objeto, a língua escrita.

Conforme o programa, é preciso deixar claro que a criança tem que construir em sua mente as propriedades do SEA, logo o ensino da consciência fonológica não pode ser reduzido ao ensino dos fonemas. A consciência fonológica,

[...] é de fato, uma “constelação” de habilidades variadas, em função das unidades linguísticas envolvidas, da posição que estas ocupam nas palavras e das operações cognitivas que o indivíduo realiza ao refletir sobre “partes sonoras” das palavras de sua língua (MORAIS, 2019, p. 29).

Além disso, o programa teve como foco principal a formação de professores alfabetizadores e a reflexão sobre a prática pedagógica. Segundo a proposta presente nos cadernos (BRASIL, 2015), o Pacto surge como uma luta para garantir o direito de alfabetização plena a meninas e meninos, até o final do ciclo de alfabetização. Busca-se para tal, contribuir para o aperfeiçoamento profissional dos professores alfabetizadores. Um dos paradigmas muito utilizado no programa foi o da alfabetização como processo discursivo, via-se aí a possibilidade de ensinar que os aspectos técnicos da escrita poderiam fazer/trazer sentido para a criança. Conforme os pressupostos de Smolka (2017)

[...] quando a três décadas propusemos, a *alfabetização como processo discursivo*, já era a linguagem como produção humana, histórica, cultural, como prática social da qual as crianças participam e dela se apropriam, que chamávamos a atenção. Era importante, naquele momento, radicalizar a crítica ao que víamos como métodos estéreis de alfabetização, a repetição de sílabas “sem sentido”. E apostávamos que poderia ser diferente, que os sentidos dessa aprendizagem poderiam ser outros, que aprender a escrita na escola poderia fazer/trazer outros sentidos para a criança (SMOLKA, 2017, p.31).

O autor através da alfabetização discursiva percebeu que haviam múltiplas formas de leitura, de relações com a escrita e de produção de textos. Neste sentido, esta foi uma das

discussões centrais do PNAIC. Para tanto, foram estabelecidos direitos de aprendizagem que foram expressos em forma de objetivos de aprendizagem e foram orientadores do trabalho que foi desenvolvido pelos professores:

Para que os Direitos e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento sejam garantidos, é necessário promover um ensino com base em planejamento consistente e integrado e que inclua situações favoráveis de aprendizagem focadas. Isto significa contemplar os quatro eixos de ensino e aprendizagem das práticas de linguagem e língua: oralidade, leitura, produção de texto escrito e análise linguística – elementos de discursividade, textualidade, normatividade e apropriação do sistema de escrita alfabética – tendo em vista seu papel em relação à aprendizagem de Língua Portuguesa e dos demais componentes curriculares ao longo da escolaridade dos alunos (BRASIL, 2012b, p. 39).

Consonante com o PNAIC, no ciclo de alfabetização para que os direitos de aprendizagem sejam garantidos a escola precisa proporcionar momentos para que a criança amplie seus conhecimentos, considerando seus conhecimentos prévios, seu ritmo de aprendizagem, de tal maneira que seja desafiada a progredir e a aprender mais e melhor. O foco do professor tem que ser o aprendiz do aluno, de modo que o planejamento precisa ser integrado e deve apresentar as aprendizagens em espiral, sendo aprofundadas a cada ano de escolaridade.

Em sua fundamentação teórica o PNAIC fez o que os Estudos Culturais denominam de bricolagem¹⁵, ao respeitar os diversos olhares e experiências que permeiam a sociedade multicultural contemporânea, alterando a lógica dominante na produção de conhecimentos, como explicam Lippi e Neri (2012). O programa aliou os estudos da Psicogênese da Língua Escrita, aos estudos do Letramento e ampliou as discussões inserindo os estudos sobre a Consciência Fonológica e a Alfabetização como Processo Discursivo.

As políticas públicas de formação de professores alfabetizadores que se iniciaram em 2001 voltadas à melhoria do processo de alfabetização, desconstruem o discurso dos métodos tradicionais e acreditam em múltiplas verdades científicas defendidas em uma bricolagem teórico-metodológica. Suas ações são representadas e divulgadas através de formações de professores e em materiais que servem de apoio para que docentes revejam e aprimorem suas práticas. Amparando-se em Trindade (2007), pode-se dizer que todo e qualquer material produzido por estes programas de formação passam a ser vistos como artefatos produtivos, construtivos de formações sociais, comunidades e identidades sociais dos sujeitos.

¹⁵ É uma construção que sofre mudanças e assume novas formas à medida que se acrescentam diferentes instrumentos, métodos e técnicas de representação e interpretação

Torna-se necessário pontuar que os artefatos culturais – cadernos de formação utilizados pelos programas em comento - cristalizam o discurso de quem está no poder e que as representações materializadas neles produzem significado através da linguagem. Nas lições de Hall (2002) fica aclarado que se a linguagem atribui sentido, os significados só podem ser partilhados pelo acesso comum à linguagem, que funciona como sistema de representação. Ou seja, é através do uso que os professores alfabetizadores fazem de tais materiais de formação, o que dizem, o que pensam, o que interpretam e como integram as suas práticas, é que constroem o significado.

Mello, Trindade e Silva (2015, p.831) apontam que cabe a vertente pós-estruturalista de tal campo de conhecimento dar centralidade à linguagem, mostrando o quanto sua produção é fluída e incerta, desmistificando desta forma, as verdades científicas, vendo-as como parciais e provisórias, não concebendo mais a linguagem como neutra e desinteressada. À vista disto, os discursos pós-moderno e pós-estruturalista consideram as múltiplas verdades, percebem os conhecimentos como provisórios e desconstroem o discurso moderno que acredita em um único e melhor método de alfabetização.

Sendo assim, cabe ao professor a tarefa de, a partir da formação, apropriar-se do conhecimento de modo a direcionar sua prática e sua conduta. É importante lembrar que qualquer processo de formação de professores estrutura-se como uma relação de poder, pois a educação esta intrinsecamente relacionada ao ato de governar. Para Foucault (1983, p.314), o poder se manifesta como resultado da verdade que cada um tem de atuar sobre a ação alheia, como resultado de uma vontade de potência, ou seja, governá-los.

Através das lentes dos Estudos Culturais é possível perceber que os discursos do PROFA, do Pró-letramento e do PNAIC, alinham-se e impõem-se numa relação de poder as suas convicções, por meio da ratificação das suas teorias.

As políticas públicas de formação do professor, ao serem lançadas vêm carregadas de intenções e verdades quanto à formação dos sujeitos e vale lembrar que o professor é o principal instrumento para colocá-las em prática. Estas políticas são, portanto, estratégias de governo, que buscam legitimar o discurso de quem está no poder. Esses programas buscam por meio da instrução, produzir sujeitos – professor alfabetizador - através do discurso que está em evidência, convencendo-os de que através dele pode-se elevar a aprendizagem da leitura e da escrita e, conseqüentemente, melhorar a qualidade da educação,

Ferraroni e Ramos (2009, p.74), “destacam que a questão da formação docente ganhou papel de evidência na política educacional brasileira e o professor passou a ser interpretado como um dos agentes centrais para o sucesso da qualidade do ensino almejada”. Se os antigos

métodos de alfabetização colocavam ênfase no método e na forma como este era aplicado, a partir da entrada do construtivismo no Brasil o foco passa a ser os sujeitos envolvidos no processo, ou seja, professores e alunos, logo investir em formação docente torna-se mais importante do que nunca.

Neste sentido, as políticas para formação de professores alfabetizadores lançadas nas últimas duas décadas buscam romper com a lógica fragmentada e reducionista do uso de um único método para a alfabetização e entendem o conhecimento como provisório e processual. Além disto, chamam atenção para o fato que as práticas discursivas moldam as maneiras do professor construir, compreender e agir no mundo. Na concepção de Lippi e Neri (2012), o conhecimento produzido é assumidamente provisório e processual, pois se reconhece a existência de diversas interpretações sobre o objeto, edificadas por meio de discursos e construções sociais.

Consideramos que é da maior relevância aqui ressaltar que embora o governo federal tenha investido em políticas públicas voltadas à alfabetização, notoriamente os sistemas de ensino público estão apresentando, de acordo com os dados estatísticos das avaliações externas,¹⁶ avanços com relação à alfabetização das crianças matriculadas no terceiro ano do Ensino Fundamental, no entanto não foi possível alcançarmos a Meta 5 estabelecida através do PNE. A Meta 5 define os 8 anos como idade limite para a alfabetização de todos.

Esta meta foi detalhada no PNAIC em 2012 e ratificada no novo PNE, sancionado em 2014, com o estabelecimento de prazo de uma década para alcançá-la. Fator este que tem feito gestores públicos e educacionais relacionarem este insucesso aos procedimentos/metodologias utilizados pela escola para alfabetizar, o que os impulsionam a buscar novas estratégias para elevar a qualidade da alfabetização e combater o analfabetismo em todo território brasileiro.

Para Marzola (2002), a crença moderna e a expectativa por um método que vá resolver definitivamente os problemas ligados à alfabetização nos faz acreditar no mito de que o melhor método, o mais eficaz, o mais científico, é sempre o que foi descoberto por último. Ao que parece a busca pelo método “salvador” capaz de alfabetizar todas as crianças ainda se faz presente no discurso de políticos e de muitos estudiosos.

Julgamos pertinente retomar a discussão sobre a história dos métodos e dos programas de alfabetização apresentando sua pluralidade e bricolagem, pois tem nos preocupado a ideia de que a Política Nacional de Alfabetização parece reduzir a discussão a respeito da

¹⁶ Para Tavares (2019) as Avaliações Externas têm como característica uma matriz de avaliação e o emprego de provas padronizadas para que seja obtida a interpretação dos resultados para efetuar comparação entre redes e escolas para definir políticas públicas.

alfabetização de nossas crianças, novamente, como uma questão de um único método baseado na instrução fônica apresentado como sendo algo novo e científico. Documento este que traz em seu bojo, como analisaremos a seguir, todo um discurso moderno de ciência e alfabetização, fazendo ressurgir discursos que tinham sido abandonados desde o início dos anos de 1980.

Para estudar este discurso analisaremos no próximo capítulo o edital que institui a Política Nacional de Alfabetização de 2019 e o Caderno que orienta este documento.

CAPÍTULO III – A POLÍTICA NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO EM FOCO

“Para aprender a ler e a escrever é preciso apropriar-se desse conhecimento, através da reconstrução do modo como ele é produzido. Isto é, é preciso reinventar a escrita. Os caminhos dessa reconstrução são os mesmos para todas as crianças, de qualquer classe social.”

(Emília Ferreiro)

O primeiro capítulo desse estudo apresentou as produções acadêmicas que o antecederam, a metodologia e os objetos de pesquisa. Apresentou também, os Estudos Culturais, aporte teórico que fundamentou essa pesquisa e abordou sobre os mitos da alfabetização/alfabetismo e analfabetismo. O segundo capítulo foi dividido em duas seções: a primeira contou a história dos métodos de alfabetização e a segunda apresentou as políticas de formação de professores alfabetizadores instituídos pelo Governo Federal nos últimos dezoito anos no Brasil. O terceiro capítulo dessa dissertação analisa os documentos da PNA instituídos no governo do Presidente Jair Messias Bolsonaro.

3.1 DECRETO Nº 9.765/2019 E OS DISCURSOS DE ALFABETIZAÇÃO

Os Estudos Culturais são um campo teórico que buscam ressignificar o conceito de cultura, que deixa de ser vista como aquilo que melhor se produziu em uma época e passa a ser entendido como todo o modo de vida de um grupo social. Dentro deste contexto, a questão da linguagem passa por transformações, uma vez que ela deixa de apenas descrever o objeto e passa a constituir-lo dentro de uma rede discursiva de poder-saber (SILVA, 2012).

Entendendo que o poder não é algo que emana de um centro, mas é constituído através das relações estabelecidas em sociedade, que se instituem mediante discursos vigentes, tomamos a PNA como representativa de um “novo” discurso que se institui no cenário nacional no tocante à alfabetização de criança e adultos.

Para os Estudos Culturais, os discursos são materializados através de artefatos culturais que tem por função disseminar o mesmo, fazendo-o subjetivar pessoas e influenciando em práticas. Baseando-se neste campo teórico, reconhecemos o Decreto nº

9.765, de 11 de abril de 2019 como um artefato cultural, uma vez que a linguagem instituída através desse documento “nos mostra como esses discursos (e suas palavras) produzem os objetos que falam” (VEIGA NETO, 2007, p.93).

Para Trindade (2007), a análise a partir dos EC dá visibilidade à uma diversidade de conceitos de uma época para a outra ou em uma mesma época, buscando revelar como aconteceu a invenção de verdades, os movimentos pelos quais passaram e as disputas que enfrentaram nos campos dos conhecimentos científicos, político, social e cultural.

Desta forma, essa seção se dedica a análise dos discursos sobre a alfabetização inseridos no Decreto nº 9.765/2019, lançado para regulamentar a política pública de alfabetização em vigência no nosso país. Conforme Marzola (2001), a problemática da alfabetização assume sempre uma dimensão dramática, isto é, de grande *apelo político*.

O decreto apresenta de acordo com a sua finalidade, os fundamentos e argumentos que constituem a Política Nacional de Alfabetização. De modo geral, podemos afirmar que este documento expressa um dos discursos que circulam no nosso país atualmente, através dos seus programas e atividades voltadas para a família e escola.

Na primeira parte, Capítulo I intitulado *Disposições Gerais*, logo no artigo 1º, o ponto que nos chama atenção neste documento legal é a forma como o analfabetismo é descrita:

Art. 1º Fica instituída a Política Nacional de Alfabetização, por meio da qual a União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, implementará programas e ações voltados à promoção da alfabetização baseada em evidências científicas, com a finalidade de melhorar a qualidade da alfabetização no território nacional e de combater o analfabetismo absoluto e o analfabetismo funcional, no âmbito das diferentes etapas e modalidades da educação básica e da educação não formal (BRASIL, 2019, art. 1º).

Cabe aqui então, chamar atenção para o discurso apresentado pelo governo através da PNA, o qual revela a intenção de combater analfabetismo absoluto e analfabetismo funcional. Nesta direção, Trindade (2004) destaca que analfabetismo e alfabetismo são termos que ganham definições contextualizadas historicamente, tendo ainda a possibilidade de receberem interpretações diversas em função de sua identificação se dar de forma mais direta com determinada orientação teórica.

A análise cultural da PNA nos permite questionar o termo *combater* o analfabetismo apresentado por esta política, tendo em vista que o mesmo carrega consigo um estigma negativo. Os discursos sobre alfabetização que perpassaram a modernidade legitimavam este discurso, pois percebiam o analfabetismo como um mal para o Brasil, responsabilizando-o pelo atraso econômico, cultural e social. Para Cook-Gumper (1991, p.11), “o analfabetismo

assume um significado simbólico, refletindo um desapontamento não apenas com o funcionamento do sistema educacional, mas com a própria sociedade”.

Para Silva (2012), este é o discurso que vê o analfabetismo e o analfabeto como uma praga a ser erradicada, um mal a ser combatido culpabiliza o sujeito pela sua condição de ser analfabeto, desconsiderando todo o entorno social que gerou esta condição. Dentro desta linha de pensamento a alfabetização seria o limite que separaria o indivíduo civilizado do bárbaro.

Cook-Gumper (1991) e Graff (1995) portanto, através de suas pesquisas desconstruem este pensamento através do que denominam ser os mitos da *literacy* já discutidos neste texto.

Graff (1995), historiador do alfabetismo, por meio de seus estudos desconstrói algumas crenças criadas em torno do alfabetismo. As ideias propagadas apostam que os sujeitos alfabetizados teriam um maior potencial cognitivo e melhores condições de vida, caso fossem mais alfabetizados, mais letrados. Maior também seria o grau de civilidade e a participação ativa dos cidadãos que soubessem ler e escrever, uma vez que teriam maior poder de reflexão e análise sobre as questões do mundo. Tais mitos, criados pela sociedade moderna, foram desconstruídos ao longo das investigações deste e de outros historiadores, ao demonstrar o quanto o domínio de determinadas habilidades não está associado ao progresso individual e social.

O decreto também apresenta o discurso de combate ou erradicação do analfabetismo, quando revela a intenção de atingir a Meta 9 do Plano Nacional de Educação (2014-2024): “II- contribuir para a consecução das Metas 5 e 9 do Plano Nacional de Educação de que trata o Anexo à Lei nº13.005 de 25 de junho de 2014” (BRASIL, 2019, art. 4º, inciso II). De acordo com o enunciado da Meta 9, o PNE destaca:

Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional (BRASIL, 2014, p.161).

O artigo proposto no decreto e o enunciado na meta do Plano Nacional de Educação (2014/2024) estão em consonância com o que propõe a Constituição/88:

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do poder público que conduzam à:
I – erradicação do analfabetismo;
II – universalização do atendimento escolar;
III – melhoria da qualidade do ensino;

IV – formação para o trabalho;
 V – promoção humanística, científica e tecnológica do país. (BRASIL, 1988, art.214, inc. I ao V).

Após trinta e dois anos de promulgação da Constituição Federal é possível verificar que continuamos com o mesmo discurso de erradicação do analfabetismo e como é proposto no decreto, o analfabetismo continua sendo visto como uma praga a ser extirpada ou curada.

Não estamos com isto negando a importância da alfabetização na sociedade atual, estamos questionando o quanto estes mitos acabam por estigmatizar pessoas, culpabilizando-as por sua condição de ser analfabeto. Estamos mostrando toda uma rede discursiva que se constitui para que um discurso se torne uma verdade inquestionável.

Ainda no Capítulo I, art. 2º, há uma espécie de glossário que apresenta conceitos denominados como novos relacionados à alfabetização. Dentre estes, estão: literacia, literacia familiar e literacia emergente. Cabe destacar, que o decreto faz relação a estes conceitos também no Capítulo II *Dos Princípios e Objetivos*, art. 3º, inciso VI e VII, no art. 4º, inciso I, no Capítulo III denominado *Das Diretrizes*, art. 5º, inciso II e Capítulo V intitulado *Da Implementação*, art. 8º, inciso IV.

Art. 2º Para fins do disposto neste Decreto considera-se:

I - alfabetização - ensino das habilidades de leitura e de escrita em um sistema alfabético, a fim de que o alfabetizando se torne capaz de ler e escrever palavras e textos com autonomia e compreensão;

VII - literacia - conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionadas com a leitura e a escrita e sua prática produtiva;

VIII - literacia familiar - conjunto de práticas e experiências relacionadas com a linguagem, à leitura e a escrita, as quais a criança vivencia com seus pais ou cuidadores;

IX - literacia emergente - conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionadas com a leitura e a escrita, desenvolvidos antes da alfabetização (BRASIL, 2019, art.2º, inc. I, VII, IX).

Marzola (2003) salienta que este novo se apresenta envolvido pelo prestígio do saber científico e tecido numa retórica salvacionista. Diante de tais discursos, o ideal moderno que o constituiu faz com que nos lancemos no desconhecido sem levantar a mínima suspeita, sem pensar, porquanto, desenvolvemos a crença que a última novidade, sempre é a mais moderna e a melhor. Certos de estarmos cumprindo com a eficácia garantida pela ciência, nossa missão educacional.

Ao analisar o texto do decreto percebemos que a concepção de alfabetização é apresentada isoladamente e não faz relação nenhuma com o termo letramento, tendo em vista que o mesmo não é mencionado no documento nenhuma vez. Isto é corroborado por Buzen (2019, p.2), ao ponderar que “existe no decreto um total apagamento do conceito de

letramento e de seus desdobramentos”. O autor ainda elucida que tal silenciamento não é neutro e que certamente faz parte de uma estratégia discursiva maior de apagamento de mais um campo do conhecimento e de discussões sobre alfabetização no Brasil.

Os estudos do letramento têm muitas implicações na área da alfabetização em nosso país, especialmente nas políticas públicas de formação de professores financiada pelo Ministério da Educação no período de 2005 a 2018 (Pró-letramento e Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa). Intuímos no discurso desta política uma tentativa de apagamento de todo esse trabalho científico desenvolvido no Brasil.

Vale ressaltar que a PNA importou de Portugal o termo literacia derivada do inglês *literacy*. Acerca disto, é relatado que “em meados dos anos de 1980 que se dá, simultaneamente, a invenção do letramento no Brasil, do *illettrisme*, na França, da literacia, em Portugal, para nomear fenômenos distintos daquele denominado de alfabetização” (SOARES, 2004b, p.25).

Diante disto, nos perguntamos: Por que a PNA substituiu o termo letramento, tão difundido no Brasil e o substituiu por literacia, termo utilizado em Portugal? A hipótese que levantamos para este questionamento é de que a substituição do termo aproximaria este conceito a um “novo” discurso de origem europeia, já que como veremos ao longo deste trabalho, um dos argumentos de defesa do discurso que esta política traz é de que ela está atrelada aos métodos “mais modernos” e quem tem alfabetizado com muita eficácia nos Estados Unidos e nos países europeus. Além disso, a política de alfabetização do governo Jair Bolsonaro importou o termo literacia, usando isto como estratégia de estar alinhado a ciência.

A literacia remete-nos para um processo, contínuo e progressivo, em constante desenvolvimento, mas que, apesar de fortemente ancorado e potenciado pelos textos não escolares, vai encontrar as suas fundações na instrução formal que se recebe na escola. De fato, a literacia, ao traduzir a capacidade de compreender, de produzir e de usar com eficiência e eficácia a linguagem escrita, vai inevitavelmente apelar às competências de escrita, de leitura, de cálculo, competências estas ensinadas e aprendidas no decurso da alfabetização (GOMES; SANTOS, 2005, p.316).

Conforme Gomes e Santos (2005) a literacia é um processo contínuo e progressivo que precisa ser desenvolvido. De modo que ao tratar das práticas para desenvolvimento da literacia o documento apresenta dois tipos “literacia familiar” e “literacia emergente”.

Para estimular a literacia familiar o Ministério da Educação lançou o “Programa Conta pra Mim”, criado através da Portaria nº 421, de 23 de abril de 2020. No Capítulo I denominado *Das Disposições Gerais*, logo no primeiro artigo a portaria explicita o seu

propósito: “Instituir o Programa Conta pra Mim”, com a finalidade de orientar, estimular e promover práticas de literacia familiar em todo o território nacional” (BRASIL, 2020a, art.1º).

Fica evidenciado que o objetivo deste programa é a ampla promoção da literacia no ambiente da família, reconhecendo os pais como os primeiros educadores ou “professores” de seus filhos. Ao que nos parece, ao propor a literacia familiar esta política não está falando do letramento doméstico apresentado por Kleiman (1995) quando trata das múltiplas esferas de letramento, mas nos induz a pensar em educação familiar. Esta ideia se confirma ao analisarmos o último ponto a ser destacado no artigo em epígrafe no que se refere à educação não formal.

Assim como, no Capítulo I intitulado Disposições Gerais, o art. 2º, inciso XI faz referência à educação não formal, o Capítulo II Dos Princípios e Objetivos, art. 3º, inciso X, no Capítulo III intitulado Das Diretrizes, art. 5º, inciso IV, V e o Capítulo IV intitulado Público-alvo, art. 7º, menciona as famílias como agentes envolvidos:

Art. 2º Para fins do disposto neste Decreto considera-se:
 XI - educação não formal - designação dos processos de ensino e aprendizagem que ocorrem fora dos sistemas regulares de ensino.
 [...].

Art. 3º São princípios da Política Nacional de Alfabetização:
 X - reconhecimento da família como um dos agentes do processo de alfabetização.
 [...].

Art. 5º Constituem diretrizes para a implementação da Política Nacional de Alfabetização:
 IV - participação das famílias no processo de alfabetização por meio de ações de cooperação e integração entre famílias e comunidade escolar;
 V - estímulo aos hábitos de leitura e escrita e à apreciação literária por meio de ações que os integrem à prática cotidiana das famílias, escolas, bibliotecas e de outras instituições educacionais, com vistas à formação de uma educação literária. (BRASIL, 2019, p.2)
 [...].

Art. 7º São agentes envolvidos na Política Nacional de Alfabetização:
 VIII - famílias; e
 IX - organizações da sociedade civil (BRASIL, 2019, arts. 2º, 3º, 5º, 7º).

O documento da PNA cita a Educação feita pela família de modo a fortalecer a Educação não formal fora do ensino regular, público e gratuito. No entanto, menciona de forma restrita e, sem muita explicação, a ideia de educação domiciliar, comum em países como os Estados Unidos, transferindo a responsabilidade para a família e isentando o Estado desta função.

Com relação ao *homeschooling*, o atual governo criou o Projeto de Lei nº 2401/2019, documento dispõe sobre o exercício do direito à educação domiciliar, alterando a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 - Estatuto da Criança e do Adolescente - e a Lei nº 9.394, de 20

de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Nesse sentido, o Congresso Nacional decreta:

Art. 1º Esta Lei dispõe sobre o exercício do direito à educação domiciliar no âmbito da educação básica.

§ 1º A educação domiciliar consiste no regime de ensino de crianças e adolescentes, dirigido pelos próprios pais ou pelos responsáveis legais.

§ 2º A educação domiciliar visa ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, nos termos do disposto no art. 205 da Constituição.

Art. 2º Os pais ou os responsáveis legais têm prioridade de direito na escolha do tipo de instrução que será ministrada a seus filhos (BRASIL, 2019, p.2).

Percebemos que mesmo ao abordar de forma restrita e sem muita explicação no Decreto nº 9.765/2019, o governo amplia esta discussão através do Projeto de Lei nº 2401/2019 e institui de maneira clara a *homeschooling*, neste discurso. A ideia é garantir aos pais a possibilidade de gerir a educação escolar dos filhos em casa, tirando da escola/Estado esta responsabilidade.

O decreto, no art. 5º, apresenta o discurso de responsabilização da família pelo processo de alfabetização da criança em todos os itens, das disposições gerais à implementação e avaliação, reforçando mais uma vez a ideia de educação domiciliar.

Com relação ainda à literacia emergente, o documento destaca a importância desta prática desde a Educação Infantil:

Estamos, assim, perante um novo conceito de literacia – a Literacia emergente, também designada por Literacia precoce – que se caracteriza por ser um processo fundado em experiências, práticas e interações com a linguagem escrita, experiências, práticas e interações estas que, se positivas, fundam e permitem o desenvolvimento de competências da fala, da leitura e da escrita em idade pré-escolar (GOMES; SANTOS, 2005, p. 315).

Contudo, cabe aqui destacar que esta prática pode ser iniciada muito precocemente, porém sem a intenção formal de alfabetização. No entanto, ao que parece o discurso instituído pela PNA traduz a intenção de formalizar o ensino para o desenvolvimento de competências de leitura e escrita.

O fomento à literacia emergente ou a inserção da criança na Educação Infantil e no espaço de letramento, intrinsecamente tem grande apoio de muitos professores e pesquisadores. Mas, o que causa estranhamento é a forma como isso é apresentado na PNA.

A admissão das crianças da Educação Infantil como público-alvo da Política de Alfabetização vem explicitar que as,

[...] intenções de reconfiguração das finalidades da Educação Infantil como etapa inicial da Educação Básica. Esta etapa tem sim, função pedagógica, mas com especificidades devidas às próprias particularidades das crianças de zero a cinco anos. A inclusão da Educação Infantil – crianças e professores – em uma política de Alfabetização pode (ou deve?) gerar antecipação de conteúdos e exigências próprios dos anos iniciais do Ensino Fundamental, concorrendo para um empobrecimento das possibilidades de as crianças alcançarem aprendizagens a que têm direito, mais condizentes à sua condição de criança (LOPES, 2019, p.88).

Ainda em consonância com a autora supracitada, ao incluir a Educação Infantil na política de alfabetização fica explícita a intenção da política de antecipar conteúdos referentes aos anos iniciais e introduzir formalmente o processo de Alfabetização às crianças desde muito cedo.

No Capítulo II *Dos Princípios e Objetivos*, art.4º, inciso II e no Capítulo III titulado Das Diretrizes, art. 5º, inciso I e II, destacam-se as diretrizes para implementação da PNA, dentre os principais pontos sobressaem-se a priorização da alfabetização no primeiro ano, o incentivo de práticas de alfabetização na Educação Infantil, a inserção da família como responsável no processo de ensino escolar e a contribuição desta política para a consecução das Metas 5 do Plano Nacional de Educação.

Art. 5º Constituem diretrizes para a implementação da Política Nacional de Alfabetização:
I - priorização da alfabetização no primeiro ano do ensino fundamental;
II - incentivo a práticas de ensino para o desenvolvimento da linguagem oral e da literacia emergente na educação infantil (BRASIL, 2019, art.5º, inc. I e II).

Tal designação da PNA em incluir a Educação Infantil ganha força com a indicação no artigo 5º de “priorização da alfabetização no primeiro ano do ensino fundamental”. Considerando que o decreto da PNA estabelece como meta a alfabetização no primeiro ano do ensino fundamental e o incentivo a estas práticas motoras com a importância de começar este trabalho desde a Educação Infantil, torna-se necessário questionar: Será que existe uma idade ideal para alfabetizar a criança? Sobre isto, há uma assertiva esclarecedora:

Essas questões e tantas outras pairam no universo pedagógico da educação infantil e são alvos de polêmicas, estudos e pesquisas há vários anos. Pensamos que o grande problema que está na base de todas essas dúvidas é o olhar que temos frente às crianças pequenas. Quando tratamos de processos de aprendizagem na educação infantil cometemos, na maioria das vezes, um grande equívoco. Isso se deve ao fato de que os adultos decidem quando qualquer aprendizagem deve ser iniciada, e logo decidem quando deve ser iniciado o trabalho com a leitura e a escrita, sem ouvir as demandas das crianças (SILVA; TEIXEIRA, 2018, p.200).

Diante de tal fato, volta à tona a polêmica sobre qual o melhor momento para se iniciar a alfabetização. De acordo com as autoras, o equívoco acontece quando são os adultos que decidem quando a aprendizagem deve ser iniciada sem considerar os conhecimentos e interesses das crianças. Na verdade,

[...] a pergunta “deve-se ou não ensinar a ler e escrever na pré-escola?” está mal colocada, porque tanto a resposta positiva ou negativa apoia-se num pressuposto que ninguém discute: supõe-se que o acesso à língua escrita começa no dia e na hora em que os adultos decidem. (FERREIRO, 2011, p.94).

A questão é que para Ferreiro (2011), a função da pré-escola deveria ser de permitir às crianças a liberdade de experimentar os sinais escritos, informações básicas sobre eles, em situações de uso social, em um ambiente rico em escritas diversas e não ser um espaço para realização de atividades de alfabetização.

Com relação à inserção da criança de seis anos no Ensino Fundamental, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei nº 9394/96 estabelece o atendimento de crianças na creche e pré-escola de zero a 6 anos de idade (BRASIL, 1996). Porém, com a publicação da Lei nº 11.114 de 16 de maio de 2005, “o ensino fundamental, com duração mínima de oito anos, obrigatório e gratuito na escola pública a partir dos seis anos, terá por objetivo a formação básica do cidadão” (BRASIL, 2005, art.32).

No entanto, no Brasil as discussões sobre a idade ideal de alfabetizar são antigas, mas foram afloradas em 2006 com a implementação da Política do Ensino Fundamental de Nove Anos- Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, que estruturou o ciclo de alfabetização em três anos, o Ensino Fundamental de nove anos, iniciando-se aos seis anos (BRASIL, 2006).

De acordo com Alves, Silva e Troquez (2018), neste período o Estado brasileiro ampliou o Ensino Fundamental para nove anos, antecipando o direito da criança à educação formal e criou o ciclo da alfabetização, dando ao estudante três anos para que se efetivasse o domínio do nosso sistema de escrita. Esta política foi operacionalizada no Pró-letramento e Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.

Em conformidade com os documentos mencionados, no ano de 2014 foi aprovada a Lei 13.005, que institui o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), que como dantes aqui expresso, apresenta como meta 5 “alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental” (BRASIL, 2014, p.24).

Esta meta, que estabelece o ciclo de alfabetização dando a criança três anos para consolidar o domínio do sistema de escrita alfabético, vem sendo discutida há bastante tempo em nosso país. Sua gênese está nos discursos construtivistas que ingressaram nas décadas de 1980 e 1990 fortalecendo-se com as discussões referentes à psicogênese da língua escrita, aos estudos sobre letramento e à consciência fonológica (ALVES; SILVA; TROQUEZ, 2018).

Não obstante, em 2017 foi homologada a Base Nacional Comum Curricular, documento que propõe conteúdos mínimos para cada etapa de ensino (BRASIL, 2017). Neste período, com a BNCC, veio o anúncio de que a criança deve ser alfabetizada nos 1º e 2º ano do Ensino Fundamental - dois anos - e não mais em três anos, como mencionado nos documentos anteriores.

Embora os discursos dos documentos instituídos pelo Governo Federal estabeleçam uma idade certa para se iniciar e concluir o processo de alfabetização, cabe aqui destacar que mais importante que estipular uma idade ideal é pensar na qualidade deste processo para que ocorra de maneira prazerosa, dinâmica e sem a imposição de um método. Silva e Teixeira (2018) se manifestam e afirmam que do mesmo modo que não existe resposta para a pergunta que define a melhor idade para alfabetizar, não existe resposta sobre qual a melhor metodologia a ser utilizada. Ainda assim, conforme art.5, inciso III, o que a PNA evidencia é o discurso de que a solução para alfabetização é o trabalho com a literacia emergente desde a Educação Infantil.

Uma colocação importante é feita por Frade (2006), que nos diz que a organização do trabalho de leitura e escrita em classes de crianças de seis anos precisa estar em sintonia com o que é próprio da idade, considerando a experiência prévia das crianças com o mundo da escrita em seus espaços familiares, sociais e escolares e, também, o tempo anterior de frequência à escola. Assim, é preciso criar contextos significativos, trabalhando com temas de interesse e com o amplo mundo da escrita, que desafia as crianças a lidar com a diversidade de textos que elas conhecem e de outros que precisam conhecer sem perder de vista os conteúdos que se pretende atingir. Ao que parece, não é esta a proposta da PNA.

No Capítulo I, intitulado *Disposições Gerais*, art. 1º, bem como no Capítulo II, denominado *Dos Princípios e Objetivo*, art. 3º, inciso V, e no art.4º, inciso I, o decreto determina que: “A alfabetização no Brasil deverá basear-se em evidências científicas”. O termo *evidência científica*, reiterado na PNA, reforça a adoção de pesquisas exitosas, nacionais e estrangeiras, conforme o documento, fundamentais para a ciência.

Art. 1º Fica instituída a Política Nacional de Alfabetização, por meio da qual a União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, implementará programas e ações voltados à promoção da alfabetização baseada em evidências científicas, com a finalidade de melhorar a qualidade da alfabetização [...] (BRASIL, 2019, p. 01)

Art. 3º São princípios da Política Nacional de Alfabetização:

V - adoção de referenciais de políticas públicas exitosas, nacionais e estrangeiras, baseadas em evidências científicas; (BRASIL, 2019, p. 02)

Art. 4º São objetivos da Política Nacional de Alfabetização:

I - elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem no âmbito da alfabetização, da literacia e da numeracia, sobretudo nos primeiros anos do ensino fundamental, por meio de abordagens cientificamente fundamentadas; (BRASIL, 2019, arts. 1º, 3º, 4º)

O termo evidências científicas foi repetido várias vezes durante o texto e nos permite inferir que o documento explicita uma visão de ciência, desconsiderando e desqualificando a vasta produção acadêmica na área da alfabetização existente no Brasil e os programas de formação de professores vigentes nas últimas décadas. Sobre isto, compartilhamos:

A negação-desqualificação de políticas e produções anteriores por meio da afirmação – reiterada diversas vezes ao longo dos dois documentos – da “alfabetização baseada em evidências científicas” – que explicita uma visão de que o que se fez até então não foi baseado em conhecimento científico. Assim, a nova política não apenas incorre na histórica descontinuidade de políticas públicas, mas, mais que isso, busca, com seu texto, com suas visões de mundo (LOPES, 2019, p.86)

Por outro vértice, Silva (2012) explica que o discurso moderno constrói suas verdades tendo por argumento a ciência. Fazendo pensar que se algo é comprovado cientificamente recebe a chancela de “o melhor”, o “mais verdadeiro”. A PNA embasa seu discurso nesta suposta cientificidade, desconsiderando a provisoriedade destas verdades e que os discursos que o antecederam também eram pautados em evidências científicas.

Neste sentido, o discurso instituído pelo Governo Federal baseando-se em evidências científicas, lança a PNA com a ideia de progresso científico, como o mais recente, mais atualizado e mais avançado.

A política defende a alfabetização a partir da consciência fonêmica e da instrução fônica. Podemos verificar isto, no Capítulo I intitulado *Disposições Gerais*, art. 2º, incisos IV, V e VI, assim como, no Capítulo II intitulado *Dos Princípios e Objetivos*, art. 3º e incisos IV.

Art. 2º Para fins do disposto neste Decreto considera-se:

IV - consciência fonêmica - conhecimento consciente das menores unidades fonológicas da fala e a habilidade de manipulá-las intencionalmente;

V - instrução fônica sistemática - ensino explícito e organizado das relações entre os grafemas da linguagem escrita e os fonemas da linguagem falada;

Art. 3º São princípios da Política Nacional de Alfabetização:

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

a) consciência fonêmica;

b) instrução fônica sistemática (BRASIL, 2019, arts. 2º, 3º).

Analisando as definições elencadas acima, podemos perceber que nos capítulos I e II a PNA dá ênfase à consciência fonêmica, dando uma nova roupagem ao antigo método fônico, o qual de acordo com Mortatti (2010) é um método de alfabetização caracterizado por marcha sintética, conhecido no Brasil desde pelo menos o século XIX. Neste método o conhecimento parte das unidades menores da fala e refere-se à habilidade de manipulá-las. Cabe aqui, de acordo como o Glossário do Centro de alfabetização, leitura e escrita – CEALE, conceituar consciência fonêmica como a,

[...] habilidade de identificar e manipular sons individuais. Ou seja, o falante é capaz de identificar que a diferença entre as palavras *faca* e *vaca* está no som inicial que é /f/ em *faca* e /v/ em *vaca*, bem como é capaz de identificar e manipular os demais sons dessas palavras (SILVA, 2014, s/p).

Ao chamar atenção para a consciência fonêmica a PNA faz referência aos países desenvolvidos que tiveram êxito nas políticas públicas de alfabetização. Esta proposta então é vista como a solução para o fracasso escolar recorrente em nosso país, desconsiderando todas as diferenças sociais que permeiam nossa sociedade. Marzola (2003) destaca que essa substituição constante dos métodos se prende a uma noção de progresso científico que produz o mais recente como o mais avançado, o mais exato e verdadeiro.

Conforme Moraes (2006), a apresentação da atual proposta da instrução fônica pode ser, portanto, caracterizada como indicativa de um processo denominado remethodização da alfabetização. Trata-se de reposição/atualização de um novo/velho discurso, já fartamente conhecido e utilizado ao longo da história da alfabetização no Brasil.

Vemos os brasileiros que lutam em favor da readoção do método fônico de alfabetização apresentarem como armas (ou argumentos principais) o fato daquele método ter sido adotado com êxito pelos países ricos (França, Estados Unidos, por exemplo), de se buscar em evidências científicas sobre o papel das habilidades de consciência metafonológica na alfabetização e de que é preciso, de início, garantir o aprendizado da alfabetização em si, para, só depois, investir no ensino que leva à leitura e à produção de texto. Segundo os cavaleiros dessa cruzada, o remédio seria substituir o maléfico “método construtivista”, que supostamente seria adotado massivamente em nossas escolas, por uma pílula antiga, palatável e eficiente: o método fônico. (MORAIS, 2006, p.7)

De acordo com Morais (2006) vemos o engodo da cruzada a favor da recuperação do método fônico/instrução fônica, ou seja, brasileiros que lutam a favor da readoção desta forma de ensino e apresentam como argumento o fato desse ter sido adotado em países ricos como França e Estados Unidos

No Capítulo intitulado *Dos Princípios e Objetivos*, art. 3º, inciso II e no Capítulo VII nominado *Disposições Finais*, arts. 11, 12 e 13, o decreto apresenta as formas de implementação do programa, no que se refere ao apoio financeiro.

Art. 3º São princípios da Política Nacional de Alfabetização: II - adesão voluntária dos entes federativos, por meio das redes públicas de ensino, a programas e ações do Ministério da Educação; [...]

Art. 11. A colaboração dos entes federativos na Política Nacional de Alfabetização se dará por meio de adesão voluntária, na forma a ser definida em instrumentos específicos dos respectivos programas e ações do Ministério da Educação e de suas entidades vinculadas.

Art. 12. Para fins de implementação da Política Nacional de Alfabetização, a União poderá prestar assistência técnica e financeira aos entes federativos, que será definida em ato próprio de cada programa ou ação.

Art. 13. A assistência financeira da União, de que trata o art. 12, correrá por conta das dotações consignadas na Lei Orçamentária Anual ao Ministério da Educação e às suas entidades vinculadas, de acordo com a sua área de atuação, observados a disponibilidade e os limites estipulados na legislação orçamentária e financeira. (BRASIL, 2019, arts. 3º, 11, 12, 13).

O decreto apresenta o discurso de adesão *voluntária* do programa para financiamento das ações de alfabetização. Porém, na prática a adesão não é tão voluntária assim, pois aderir à política é condição para que os municípios realizem seus cadastrados na plataforma Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE¹⁷ – Interativo, para que possam receber os recursos do Governo Federal. A ideia *voluntária* que o decreto traz aqui nos remete ao pensamento e às discussões sobre poder e governo de Foucault:

Eu diria que o exercício do poder se acompanha bem constantemente de uma manifestação de verdade entendida no sentido amplo. E tentando encontrar uma palavra que corresponda não, portanto, ao conhecimento útil para esse que governa, mas para essa manifestação da verdade correlativa ao exercício do poder (FOUCAULT, 2009, p.11-12)

Porto (2014) ao explicar o pensamento de Foucault destaca que o exercício do poder estaria em consonância com o controle, com o governo das coisas, das práticas possíveis, da condução das condutas e, em especial, da conduta das pessoas, fato que seria possível através do funcionamento de determinados dispositivos organizadores de tal ordem.

¹⁷ O PDDE Interativo é um ambiente virtual que aborda orientações gerais a vários programas inseridos na plataforma. Estão inseridos nessa ferramenta, atendendo a políticas públicas entre outros, os seguintes programas: PDE Escola, Atleta na Escola, ProEMI, Escolas do Campo, Água e Esgotamento Sanitário, Mais

Por conseguinte, percebemos no discurso desta política um efetivo exercício de controle e poder, tendo em vista que o Estado ao instituir uma política pública determina fatores de controle, de modo que municípios – órgãos de governmentação - não tenham alternativa de escolha e independência financeira para isto.

No Capítulo II designado *Dos Princípios e Objetivos*, art. 3º, no inciso III, e no Capítulo V *Da Implementação*, art. 8º, inciso VII, a PNA faz referência às ciências cognitivas.

Art. 3º São princípios da Política Nacional de Alfabetização:
 III - fundamentação de programas e ações em evidências provenientes das ciências cognitivas; (BRASIL, 2019, p. 02)
 [...].
 Art. 8º A Política Nacional de Alfabetização será implementada por meio de programas, ações e instrumentos que incluam:
 VII - estímulo para que as etapas de formação inicial e continuada de professores da educação infantil e de professores dos anos iniciais do ensino fundamental contemplem o ensino de ciências cognitivas e suas aplicações nos processos de ensino e de aprendizagem; (BRASIL, 2019, arts. 3º, 8º).

Neste capítulo, a PNA apresenta seus princípios baseando-se nas ciências cognitivas, também denominadas de neurociência, ciências estas que estudam o funcionamento do cérebro. Sobre elas temos uma explicação detalhada:

[...] as neurociências e as ciências cognitivas (da leitura, em especial) são os únicos fundamentos científicos da alfabetização: essa **falsa premissa** e os argumentos decorrentes visam a ocultar outros “referenciais de políticas públicas exitosas, nacionais e estrangeiras” baseadas em outras “evidências científicas” e outras políticas educacionais, programas e ações governamentais em desenvolvimento no Brasil, com finalidade de substituí-las, mas sem apresentar a devida avaliação diagnóstica de seus resultados; e visam, ainda, a ocultar o fato de que a “ciência cognitiva da leitura” não dá conta da explicação dos problemas do ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, tanto de crianças quanto de jovens e adultos, especialmente quando essa ciência é utilizada com finalidade de ocultação de interesses indisfarçadamente ideológicos de um grupo político pretensamente neutro (MORTATTI, 2019, p.28). Grifos da autora

De acordo com a autora acima citada, ao adotar apenas uma área de conhecimento como inspiradora do processo de alfabetização corre-se o risco de ocultar outras políticas e pesquisas exitosas, como as ciências linguísticas e pedagógicas. Posto que:

A ciência cognitiva é uma ciência do artificial cuja tarefa principal é desenvolver simulações de atividades mentais humanas e tem um duplo

caráter: de um lado, a investigação empírico-formal e de outro se constitui em um verdadeiro trabalho de engenharia ao construir os meios que simulam os fenômenos mentais, testando com isso os dados e pressupostos das teorias psicológicas (TEIXEIRA, 2004, p.13)

Há um entendimento de que ciência cognitiva designa o campo interdisciplinar que abrange as diferentes disciplinas que estudam a mente e sua relação com o cérebro, como a psicologia cognitiva e a neurociência cognitiva (BRASIL, 2019).

Ao chamar a atenção para as ciências cognitivas ou neurociência, a PNA afirma que ao contrário do que supõem certas teorias, a aprendizagem da leitura e da escrita não é natural e espontânea, precisam ser ensinadas de modo explícito e sistemático. Percebemos mais uma vez a defesa do uso do método, como estratégia de ensino para alfabetização.

O decreto faz referência também a formação do professor da Educação Infantil e do professor alfabetizador em práticas centradas nas ciências cognitivas, pensando assim, na formação do profissional para aplicação desta ciência no processo de ensino e aprendizagem. Há um esclarecimento acerca disto no Capítulo V nomeado *Da Implementação*, art. 8º, inciso II, quando o documento preconiza que a Política Nacional de Alfabetização será implementada por meio de programas, ações e instrumentos que incluam:

II - desenvolvimento de materiais didático-pedagógicos cientificamente fundamentados para a literacia emergente, a alfabetização e a numeracia, e de ações de capacitação de professores para o uso desses materiais na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental; (BRASIL, 2019, art. 8º, inciso II)

Neste inciso a política enfatiza a produção de material didático. A partir da ótica dos Estudos Culturais enxergamos tal material como dispositivo de controle que influencia na prática do professor, uma vez que toda uma rede se institui para fazer com que o professor seja convencido sobre a eficácia de aplicação do método. Este dispositivo para Foucault é compreendido como arranjo de poder que possibilita teorias e verdades que podem ser identificadas através das práticas discursivas:

O dispositivo, portanto, está sempre inscrito em um jogo de poder, estando sempre, no entanto, ligado a uma ou a configurações de saber que dele nascem, mas que igualmente o condicionam. E isto, o dispositivo: estratégias de relações de força sustentando tipos de saber e sendo sustentadas por eles (FOUCAULT, 1977, p.139).

O autor nos mostra que estes dispositivos – materiais de formação de professores - são estratégias de força que são sustentadas por um tipo de conhecimento e visam conduzir os

agentes envolvidos, em uma direção, ou seja, governá-los. Podemos dizer que Foucault entende governo,

[...] seguramente não no sentido estreito e atual de instância suprema de decisões executivas e administrativas em um sistema estatal, mas no sentido largo e antigo de mecanismos e procedimentos destinados a conduzir os homens, a dirigir a conduta dos homens, a conduzir a conduta dos homens (FOUCAULT, 2009, p.21)

Ao estabelecer um método único e a produção de materiais pedagógicos, o decreto exerce força de controle e governo. Além disto, contraria a Constituição Federal (1988), em particular o art. 206, inciso III: “pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino”.

Com base na PNA e direcionado para aplicação de práticas fundamentadas em evidências científicas e na neurociência, o Governo Federal instituiu o Programa Tempo de Aprender, através da Portaria n ° 280, de 19 de fevereiro de 2020.

Art. 1º - Instituir o Programa Tempo de Aprender, com a finalidade de melhorar a qualidade da alfabetização em todas as escolas públicas do Brasil.

Art. 2º - O Programa será organizado nos seguintes eixos, com suas respectivas ações:

I - eixo Formação continuada de profissionais da alfabetização:

- a) formação continuada para professores alfabetizadores e para professores da educação infantil;
- b) formação continuada para gestores escolares das redes públicas de ensino;
- c) programa de intercâmbio para formação continuada de professores alfabetizadores.

II - eixo Apoio pedagógico para a alfabetização:

- a) sistema on-line com recursos pedagógicos e materiais para suporte à prática de alfabetização (BRASIL, 2020, arts. 1º, 2º).

Ao analisarmos os eixos relacionados ao programa Tempo de Aprender, é possível tecermos algumas reflexões, diferentemente das políticas públicas do PROFA, Pró-letramento, PNAIC que ofertavam formações continuadas, onde um dos eixos estruturantes eram os encontros presenciais para trocas de experiências entre professores alfabetizadores. No programa em discussão a proposta de formação de professores alfabetizadores, ocorre de maneira totalmente *on-line*, através de uma plataforma de ensino a distância do MEC em parceria com a Universidade Federal de Goiás (UFG).

Com relação ao eixo: Apoio pedagógico para a alfabetização – de acordo com que foi explicitado no documento, para dar suporte aos professores da rede pública em todo país o MEC lançou o Sistema *On-line* de Recursos de Alfabetização – SORA, desenvolvido pelo

Laboratório de Tecnologia da Informação e Mídias Educacionais (Labtime), da Universidade Federal de Goiás (UFG). A ferramenta permite acesso a recursos pedagógicos, como estratégias de ensino, atividades e avaliações formativas. Inferimos a partir disto, que ao propor estes tipos de atividades padronizadas a PNA retira o protagonismo do alfabetizador e transforma-o em um mero executor/aplicador de um projeto de governo.

Além disto, para propagar o discurso de alfabetização baseado em evidências científicas o governo brasileiro, por meio do Ministério da Educação, lançou o aplicativo *GraphoGame*, no âmbito da PNA e do Programa Tempo de Aprender.

O *GraphoGame* é um jogo educacional com um ambiente virtual para a aprendizagem de habilidades fonológicas. Essas habilidades são relacionadas com os sons da linguagem e ajudam a aprender a ler. O *GraphoGame* surgiu a partir de pesquisas realizadas pela empresa finlandesa GraphoLearn, que desenvolve e estuda a família de jogos *GraphoGame* em línguas europeias e outros idiomas. O software e o formato do jogo foram desenvolvidos por pesquisadores finlandeses da Universidade de Jyväskylä e do Instituto Niilo Mäki, e surgiram primeiramente como uma ferramenta de apoio para crianças com dificuldades de leitura. O jogo finlandês fez muito sucesso, e logo foi adaptado para apoiar a aprendizagem de todas as crianças finlandesas (BRASIL, 2021, p.9)

Conforme Brasil (2021), a disponibilização do aplicativo é fruto de parceria do Ministério da Educação com o Instituto do Cérebro da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, única instituição no país autorizada pelos criadores originais do jogo educativo a realizar a adaptação para o português brasileiro. Percebe-se a construção de um discurso científico fundamentado em evidências. Com base neste exposto podemos concluir que o governo exerce ação de controle e poder sobre o fazer educacional através destas ações de formação continuada, materiais e recursos pedagógicos. É preciso levar em conta que tais dispositivos (programas e aplicativos) e as ações de capacitação, subjetivam a prática do professor ao *impor* uma forma de agir na sala de aula, a isto denominamos de governo.

Para Veiga Neto (2007), o poder é entendido como uma ação sobre ações possíveis – uma ação sempre escorada em saberes –, o governo manifesta-se quase como um resultado dessa ação; alguém coloca em funcionamento o poder sobre outrem, este alguém pode governar este outrem. Podemos dizer então, que de certa maneira, o governo é a manifestação “visível”, “material”, do poder. No Capítulo VI denominado *Da Avaliação e Monitoramento*, Art. 9º o decreto dispõe sobre as formas de avaliação e controle da implementação da Política Nacional de Alfabetização – PNA:

Art. 9º Constituem mecanismos de avaliação e monitoramento da Política Nacional de Alfabetização:

I - avaliação de eficiência, eficácia e efetividade de programas e ações implementados;

II - incentivo à difusão tempestiva de análises devolutivas de avaliações externas e ao seu uso nos processos de ensino e de aprendizagem;

III - desenvolvimento de indicadores para avaliar a eficácia escolar na alfabetização;

IV - desenvolvimento de indicadores de fluência em leitura oral e proficiência em escrita; e

V - incentivo ao desenvolvimento de pesquisas acadêmicas para avaliar programas e ações desta Política (BRASIL, 2019, art.9º, incisos I a V).

Ao analisar o Capítulo de Avaliação e Monitoramento, centramos na ideia de que este pode funcionar como um dispositivo pedagógico, de controle, vigilância e normatização. Conforme Foucault, a avaliação serve,

[...] como elemento que permite justificar e mascarar uma prática que permanece muda; pode ainda funcionar como reinterpretação desta prática, dando-lhe acesso a um novo campo de racionalidade. Em suma, entre estes elementos, discursivos ou não, existe um tipo de jogo, ou seja, mudanças de posição, modificações de funções, que também podem ser muito diferentes (FOUCAULT, 1979, p.138)

Ao manifestar que pretende desenvolver indicadores para avaliar a eficácia da alfabetização, o governo revela em seu discurso uma correlação de forças, onde os mecanismos de poder estão atrelados à produção de um saber padronizado e classificatório.

Somando-se a isto, este dispositivo estabelece em um padrão de medidas, os conhecimentos e habilidades necessários para um tipo de perfil específico, excluindo todos aqueles que não se encaixam.

Ainda, ao propor indicadores de fluência em leitura oral e proficiência escrita, através de testes padronizados o governo faz o que Foucault chama de adestramento do corpo e da mente do sujeito. Neste tipo de exame reúne-se uma enorme demonstração de controle e disciplina, tendo em vista que os sujeitos “crianças” são submetidas a um tipo de avaliação que mede o seu conhecimento, que para tanto, precisam ser submetidos a incansáveis rotinas de treino, para melhorar sua fluência na leitura.

O exame combina as técnicas da hierarquia que vigia e as da sanção que normaliza. É um controle normalizante, uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir. Estabelece sobre os indivíduos uma visibilidade através da qual eles são diferenciados e sancionados. É por isso que em todos os dispositivos de disciplina o exame é altamente ritualizado. Nele vêm-se reunir a cerimônia do poder e a forma da experiência, a demonstração da força e o estabelecimento da verdade. No coração dos processos de disciplina, ele manifesta a sujeição dos que são percebidos como objetos e a objetivação dos que se sujeitam. A superposição das

relações de poder e das de saber assume no exame todo o seu brilho visível (FOUCAULT, 1977, p. 164-165)

Após analisar o Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019, é possível concluir que o documento apresenta o discurso de um “*novo*” paradigma de ensino, que se apresenta envolvido pelo prestígio do saber científico e tecido numa ideia de salvação. Do mesmo modo, o documento defende a instrução fônica, destacando que para aprender a ler e a escrever as crianças precisam ser ensinadas tendo por foco prioritário, desde o início do processo, o código alfabético e as correspondências grafofonêmicas. Nesta lógica, traz à tona antigas metodologias travestidas dentro de uma nova roupagem, a da eficiência, da eficácia e da evidência científica.

3.2 REFLEXÕES A PARTIR DO CADERNO DA PNA

Os Estudos Culturais são um campo analítico não propositivo, que em consonância com os estudos pós-modernos não pensam o discurso de maneira isolada, mas em suas relações com episódios de ordem técnica, governamental, financeira e social. Para Foucault, a noção de prática discursiva é empregada como um conjunto de regras anônimas, históricas sempre determinadas no tempo e espaço, que definiram em uma dada época, e voltadas para uma área social, econômica, geográfica, ou linguística dada as condições de exercício da função enunciativa (FOUCAULT, 2007, p. 133).

O que o autor nos mostra nesta perspectiva é que toda sociedade tem suas intenções culturalmente definidas de acordo com os discursos instituídos. Ao mesmo tempo, estas práticas discursivas são controladas, selecionadas, organizadas e redistribuídas de acordo com quem está no poder.

[...] em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimento que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade (FOUCAULT, 1996, p. 08).

Foucault (2013) destaca que a produção discursiva não é realizada de maneira aleatória, mas depende dos interesses, das instâncias e das relações de poder que a produz. Por ser um fato, o discurso efetiva-se nas práticas sociais dos indivíduos e nestes produz efeitos. Diante disto, esta seção trata sobre os discursos de alfabetização que circulam no Caderno que

institui a Política Nacional de Alfabetização (BRASIL, 2019b)

Nesta seção, portanto, apresentamos e analisamos o Caderno da Política Nacional de Alfabetização (2019), divulgado pelo Ministério da Educação (MEC), no dia 15 de agosto de 2019. Trata-se de um guia explicativo que detalha esta política pública, o documento tem 54 páginas, incluindo o Decreto nº 9.765/2019 de 11 de abril de 2019 e referências bibliográficas. Este documento é complementado pela Portaria nº 1.460 de 15/08/2019, que institui a Conferência Nacional de Alfabetização Baseada em Evidências Científicas (Conabe) (BRASIL, 2019c).

O caderno apresenta logo nas primeiras páginas, a equipe responsável pela elaboração do documento. Conforme o texto de apresentação do caderno, o grupo de trabalho analisou a situação atual da alfabetização no Brasil e escreveram sobre o que dizem as pesquisas mais atuais em seus diferentes campos de *expertise*.

O grupo de trabalho 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 (BRASIL, 2019b, p.5)

O grupo de trabalho é composto por 13 especialistas da Secretaria de Alfabetização, 21 Especialistas Colaboradores e equipe técnica do MEC, que ficou com a responsabilidade de revisão de texto e revisão de conteúdo. Cabe aqui, portanto, o seguinte questionamento: Quem são os especialistas colaboradores que escreveram a PNA?¹⁸

De acordo com o documento, o Ministério da Educação formou um grupo de cientistas (pesquisadores) que receberam a responsabilidade de elaborar a Política Nacional de Alfabetização. Na equipe de 34 membros, 13 são formados em Psicologia, 03 são da área da Linguagem, um da área da Pedagogia, um com formação em Arte, um com formação em Educação Física, um formado em Ciências Biológicas e um em Música. No que se refere à nacionalidade deles, 13 são brasileiros e 08 são de países como Estados Unidos e França.

¹⁸ Especialistas Colaboradores: Alessandra Gotuzo Seabra, Augusto Buchweitz, Catherine Snow, Cláudia Cardoso-Martins Elizeu Coutinho De Macedo, Fabrício Bruno Cardoso, Fernando César Capovilla, Hakima Megherbi, Jean-Émile Gombert, Jerusa Fumagalli De Salles, João Batista Araújo E Oliveira Leonor Scliar Cabral, Linnea Ehri, Luiz Carlos Faria Da Silva, Marcus Vinícius Medeiros Pereira, Maria Regina Maluf, Pamela A. Mason, Rhonda Bondie, Roger Beard.

O que nos chama atenção é a composição desta equipe, que além de possuir um número reduzido de profissionais da Educação, apenas um dos membros é formado em Pedagogia. Além disto, desconsideram os renomados pesquisadores da área da alfabetização do Brasil e suas contribuições com bases também científicas. Maciel (2019) faz a seguinte ponderação a respeito:

Aqui indago: qual o lugar da educação, do fazer pedagógico, do alfabetizador e do alfabetizando em uma política nacional de alfabetização que traz majoritariamente o viés da psicologia e, dentro dela, a Psicologia “especialmente da ciência cognitiva da leitura”? (MACIEL, 2019, p.58)

A autora nos desafia a pensar, sobre o lugar ocupado pelo fazer pedagógico na (PNA), tendo em vista que o documento privilegia a faceta “linguística” e, ao olhar apenas para uma parte do processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, desconsidera os saberes e práticas construídos dentro da sala de aula e as facetas interativa e a sociocultural (SOARES, 2017).

Logo na mensagem de apresentação do caderno da PNA o Secretário de Alfabetização, Nadalim, destaca:

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 o território brasileiro. (BRASIL, 2019b, s/p)

Nota-se no discurso utilizado pelo secretário que o analfabetismo é visto como o grande vilão causador dos problemas do país, este, portanto, torna-se um inimigo que precisa ser combatido. Conforme Almeida (2019), “este pensamento está vinculado ao discurso liberal e de direita, onde a alfabetização, reduzida a uma perspectiva individual e funcional e ligada a interesses econômicos implícitos, se coloca a favor do *disempowerment* (desempoderamento) dos sujeitos da consequente reprodução social existente” (ALMEIDA, 2019, p.52). Maciel e Resende (2019) corroboram,

[...] política nenhuma de alfabetização obterá sucesso se a ação continuar sendo ideologicamente entrar em combate, lutar contra; expulsar, fazer desaparecer, arrancar com a raiz um problema que precisa ser encarado com a seriedade e compromisso social e educacional. (MACIEL; RESENDE, 2019, p.129)

Em consonância com o discurso do secretário Nadalim destacamos a fala de Roger

Beard, um dos especialistas responsáveis pela elaboração do caderno da (PNA):

[...] uma alfabetização de má qualidade pode não apenas prejudicar os indivíduos, mas também afetar toda a economia nacional (BRASIL, 2019b, p.17)

Nota-se nesta fala, a culpa atribuída ao indivíduo pelo atraso do país. Conforme Cook-Gumperz (1991), este pensamento está associado com a ideologia de escolarização e alfabetização dos séculos dezenove e vinte em que,

[...] não apenas ligava a escolarização e a alfabetização a excelência do indivíduo, transformando-o em cidadão virtuoso, mas proporcionava uma seletividade nos efeitos da transmissão da alfabetização. O cidadão letrado não apenas era mais virtuoso, mas também experimentaria maior bem-estar econômico. Este é um pequeno passo para além daqueles argumentos que vêem o analfabeto como sendo menos valioso e, assim, como experimentando menor prosperidade econômica. Em outras palavras, a pobreza do analfabeto era culpa sua. (COOK-GUMPERZ, 1991, p.45)

Para Cook-Gumperz (1991), este pressuposto além de condenar o analfabeto como indivíduo de segunda classe, impossibilitando-o de crescer economicamente, foi um argumento de que a pobreza, por fim, era responsabilidade dos próprios analfabetos. Chancelando assim, a diferenciação entre os cidadãos virtuosos ou não virtuosos.

Logo na primeira parte do caderno são apresentados dados da Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) que sustentam a afirmação de fracasso com relação à aprendizagem da leitura e da escrita em turmas de alfabetização. Cabe aqui mencionar que a ANA é uma avaliação censitária da alfabetização criada no ano de 2013 com a finalidade de acompanhar as ações do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Nesse sentido, a ANA,

[...]insere-se no contexto de atenção voltada à alfabetização prevista no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic). Instituído pela Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012, o Pacto constitui um compromisso formal assumido pelos governos Federal, do Distrito Federal, dos Estados e dos Municípios de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até a conclusão do Ciclo de Alfabetização (BRASIL, 2013, p.5)

Dado o exposto, percebe-se nos dados apresentados que os especialistas tomam como referência apenas os resultados obtidos a partir da ANA, desconsiderando dados de outras avaliações externas. Vale ressaltar que para uma boa comparação dos dados seria necessário considerar índices de avaliações diferentes, ao priorizar somente parte dos dados os especialistas individualizam a culpa pelo fracasso na aprendizagem. Para Foucault (2002,

p.160), “o exame é utilizado como um sacrifício para informar, as diferenças individuais através das particularidades e formalidades que se declaram as posições sociais dos indivíduos ao vir o mundo”.

A comparação dos resultados das edições de 2014 e de 2016 revela uma estagnação no desempenho dos alunos (INEP, 2018a). Além disso, percebe-se que a situação está muito distante daquela estabelecida pela meta 5 do Plano Nacional de Educação (PNE), a saber, alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º ano do ensino fundamental. (BRASIL, 2019b, p.10)

Neste trecho do caderno, é utilizado pelos especialistas o termo “estagnação no desempenho dos alunos” ao fazerem isso, desconsideram os avanços obtidos na Prova Brasil¹⁹, cujo seu resultado é utilizado para o cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)²⁰. Conforme Leal (2019),

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).

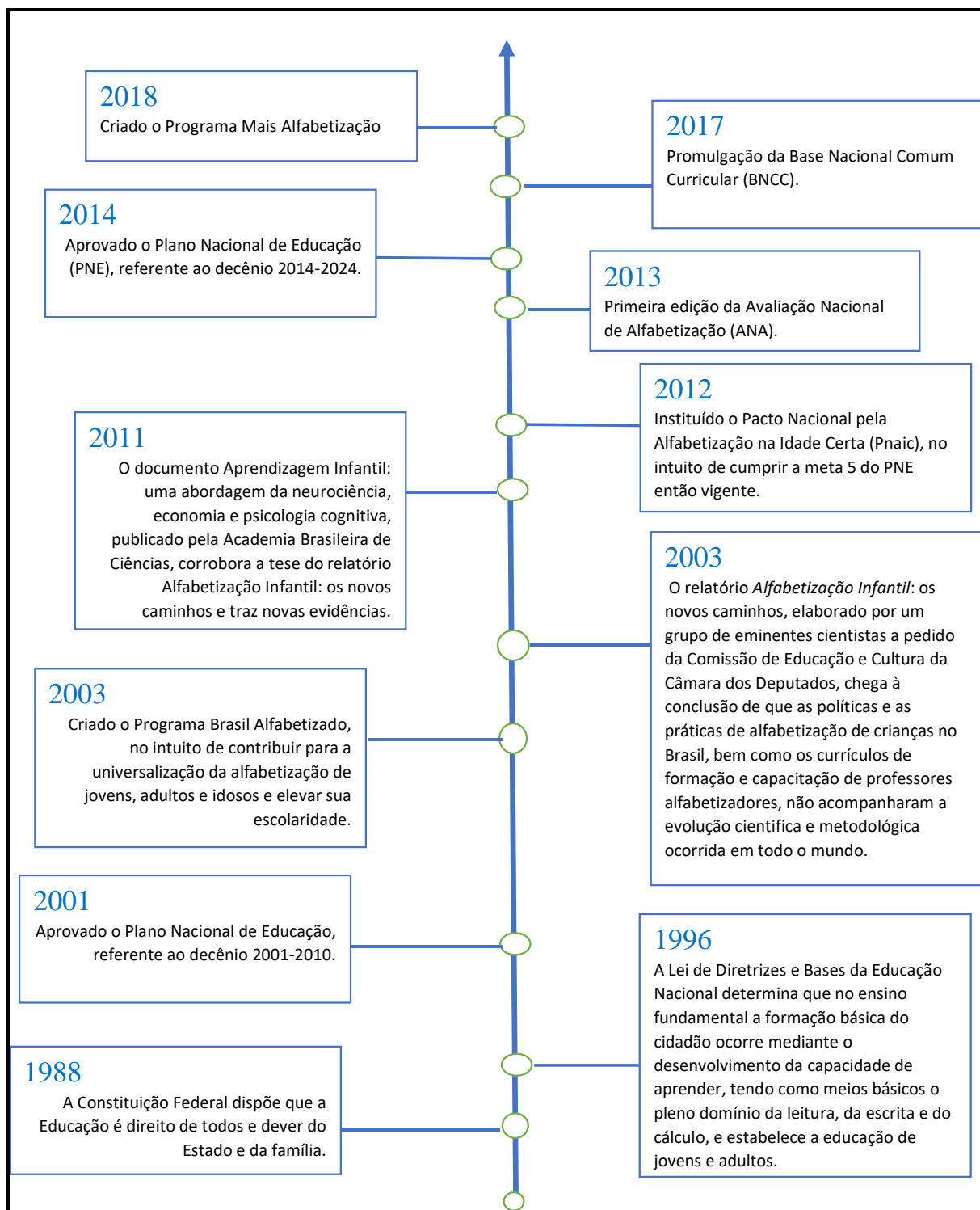
Para o autor citado, tais dados revelam que não há como avançar se não acontecer trabalho conjunto, algo que some esforços, tal como estava ocorrendo no PNAIC. As evidências do IDEB mostravam que este programa estava começando a mudar a situação no país.

Os especialistas embasam o discurso nos marcos históricos e normativos como é possível verificar na seção 1.2 Linha Do Tempo: Marcos Históricos e Normativos. Estes documentos servem para legitimar um novo discurso que se pretende instituir.

¹⁹A Prova Brasil é uma avaliação censitária das escolas públicas das redes municipais, estaduais e federal, com o objetivo de avaliar a qualidade do ensino. Participam desta avaliação as escolas que possuem, no mínimo, 20 alunos matriculados nas séries/anos avaliados, sendo os resultados disponibilizados por escola e por ente federativo.

²⁰ O Ideb é o principal indicador da qualidade da educação básica no Brasil. Para fazer essa medição, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) utiliza uma escala que vai de 0 a 10. A meta para o Brasil é alcançar a média 6.0 até 2021, patamar educacional correspondente ao de países da Organização para a

Figura 3 – Linha do tempo – marcos históricos e normativos



Fonte: BRASIL (2019b, p15).

A PNA constitui seu discurso nos seguintes documentos legais: a Constituição Federal, que diz que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família e visa ao pleno desenvolvimento pessoal, ao preparo para o exercício da cidadania e à qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988); a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que dispõe que a formação básica do cidadão é o objetivo do ensino fundamental, mediante o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo por meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) que defende a alfabetização de todas as crianças até o fim do 3º ano do ensino fundamental (meta 5), elevar a taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais para 93,5% até 2015, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir a taxa de analfabetismo funcional em 50% (meta 9) (BRASIL, 2014); a Emenda Constitucional nº 59/2009, que dispõe a respeito da erradicação do analfabetismo, universalização do atendimento escolar e a melhoria da qualidade do ensino. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC -2017), que defende que a criança seja alfabetizada no 1º e 2º ano do ensino fundamental, processo que será complementado por outro, a partir do 3º ano, denominado “ortografização”.

Após análise deste trecho e seguindo a perspectiva dos Estudos Culturais, é possível verificar a constituição de um discurso legal na PNA – a partir dos dispositivos históricos e normativos. Documentos estes frutos de determinados momentos históricos e, por isto expressam valores e costumes da sociedade ou, mais especificamente, de um segmento social e cultural dominante. Sobre o tema Foucault pondera que

[...] suponho que em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade (FOUCAULT, 2008, p.9).

De acordo com filósofo tais dispositivos servem como procedimentos de controle para cerceamento de alguns discursos e a legitimação de outros, tendo em vista que regulam, selecionam e organizam o fazer pedagógico.

Os especialistas escolhidos pelo Ministério da Educação destacam que para conseguir avanço na alfabetização é preciso fundamentar o trabalho nas Ciências Cognitivas e argumentam que a maioria dos países que obtiveram avanços embasaram suas políticas públicas nessas ciências. Podemos verificar isto na seção *um breve histórico dos relatórios sobre a alfabetização no Brasil e no mundo*, bem como na fala do Secretário de Alfabetização Nadalim (BRASIL, 2019b):

A ciência cognitiva da leitura apresenta um conjunto vigoroso de evidências sobre como as pessoas aprendem a ler e a escrever e indica os caminhos mais eficazes para o ensino da leitura e da escrita. (p.7) [...]

A maioria dos países que melhoraram a alfabetização nas últimas décadas fundamentaram suas políticas públicas nas evidências mais atuais das ciências cognitivas. (BRASIL, 2019b, p.16)

Neste momento da nossa discussão é imprescindível lembrarmos quem é Carlos Nadalim. Junto com Arno Alcântara, é co-fundador do blog “Como Educar seus Filhos”, no qual publica vídeos, entrevistas e artigos com dicas para os pais sobre educação infantil, especialmente no tocante à alfabetização domiciliar. Além disso, é defensor do método fônico e assumidamente contrário as pesquisas de Magda Soares e Paulo Freire.

Verifica-se então, através da análise dos discursos instituídos pelo secretário e pelos especialistas, que foram eleitos dois paradigmas na PNA: o da Ciência Cognitiva e o da Neurociência. Para dar legitimidade a este discurso, o documento também cita relatórios nacionais e internacionais como: *O Preventing Reading Difficulties in Young Children* (1998), *National Reading Panel* (2000), *Alfabetização Infantil: os novos caminhos*, da Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados, reeditado em 2007, *Early Literacy*, do *National Early Literacy Panel*(NELP), publicado em 2009 e em 2011 e o documento publicado pela Academia Brasileira de Ciências, cujo título é *Aprendizagem Infantil: uma abordagem da neurociência, economia e psicologia cognitiva*. Todos estes documentos apresentam na estrutura de seus textos a defesa do trabalho com a instrução fônica e muitos deles desqualificam a forma como a alfabetização vinha sendo trabalhada em seu período de publicação.

[...] um grupo de trabalho composto de eminentes cientistas, especialistas e pesquisadores apresentou conclusões importantes, sendo a principal delas a de que as políticas e as práticas de alfabetização no país – incluindo a formação de professores alfabetizadores – não acompanharam o progresso científico e metodológico que, nas últimas décadas do século XX, ocorreu no campo do ensino e da aprendizagem da leitura e da escrita.

[...]

Em 2011, a Academia Brasileira de Ciências publicou o documento *Aprendizagem Infantil: uma abordagem da neurociência, economia e psicologia cognitiva*. Na parte III, intitulada *Métodos de Alfabetização*, faz-se referência a países que modificaram suas políticas públicas para a alfabetização com base nas evidências científicas mais recentes, como Inglaterra, Austrália, Israel e Finlândia.

[...]

Apesar dos dados e das evidências trazidos pelos relatórios e documentos citados, as políticas públicas para a alfabetização no Brasil, em âmbito nacional, continuam a ignorá-los em grande parte. Por essa razão a PNA se propõe a assumir e a difundir tais contribuições, ora aprimoradas pelas evidências científicas mais recentes (BRASIL,2019b, p.16-17).

Segundo a ótica dos especialistas colaboradores do MEC, as políticas públicas de alfabetização anteriores a PNA, ignoraram estas pesquisas, além disto, não acompanharam a evolução científica e metodológica ocorrida em todo o mundo. Por esta razão, a partir da PNA reforçam que o trabalho será fundamento em evidências científicas, instituindo assim, um discurso de salvação através da “cientificidade”. De acordo com Frade (2019)

As evidências, reiteradas no documento, revelam escolhas por determinadas tendências que reforçam uma concepção sobre o que significam e de que algumas são mais importantes que outras. Podemos recuperá-las seja na citação de textos de especialistas, na defesa de pesquisas em neurociências e ciência cognitiva, na interpretação de resultados de pesquisas sobre alfabetização no Brasil e nas conclusões de relatórios nacionais e internacionais citados no texto (FRADE, 2019, p.15).

Frade nos mostra que as evidências reiteradas na PNA, revelam a escolha por um tipo de ciência, ou seja, a ciência cognitiva. Conforme escrito no texto, a ciência cognitiva é um campo interdisciplinar que estuda a mente e sua relação com o cérebro.

Por ciências cognitivas se designa o campo interdisciplinar que abrange as diferentes disciplinas que estudam a mente e sua relação com o cérebro, como a psicologia cognitiva e a neurociência cognitiva.

[...]

É daí que nasce um campo de estudos importantíssimo para o aprofundamento da alfabetização: a ciência cognitiva da leitura, que se ocupa especialmente dos processos linguísticos, cognitivos e cerebrais envolvidos na aprendizagem e no ensino das habilidades de leitura e de escrita e procura responder a perguntas fundamentais: “Como funciona o cérebro de quem está aprendendo a ler? Algo nele muda? Como aprendemos a ler?” (DEHAENE, 2011; SARGIANI; MALUF, 2018) (BRASIL, 2019b, p.20).

Como vimos nos expostos, a PNA está fundamentada basicamente nas ciências cognitivas, que se ocupa dos processos linguísticos, cognitivos e cerebrais envolvidos no processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita. De acordo com Morais (2019),

[...] esse delirante projeto de *padronização total* do ensino e da aprendizagem só existe para quem, como os autores da PNA, julga que é apelando apenas para o poder na neurociência e de pesquisas da psicologia cognitiva exclusivamente experimentais que vão conseguir impor suas didáticas desrespeitosas e nada motivadoras (MORAIS, 2019, p.73).

Conforme o autor, esta política de alfabetização quer impor e não busca dialogar com nada e nem com ninguém. O discurso do governo visa à padronização do fazer pedagógico

no país, neste sentido, os professores precisam seguir de maneira inquestionável e obediente as prescrições do que ensinar, como ensinar e quando ensinar. Foucault (1979, p.118) “quando pensa na mecânica do poder, pensa em sua forma capilar de existir, no ponto em que o poder encontra o nível dos indivíduos, atinge seus corpos, vem se inserir em seus gestos, suas atitudes, seus discursos, sua aprendizagem, sua vida cotidiana”.

Ainda nesta direção, Larrosa (1998) explica que o maior perigo da pedagogia está na arrogância dos que estão no poder, pois ditam através de uma verdade absoluta o que deve ser feito para solucionar os problemas.

[...] o maior perigo para a pedagogia de hoje está na arrogância dos que sabem, na soberba dos proprietários de certezas, na boa consciência dos moralistas de toda espécie, na tranquilidade dos que já sabem o que dizer aí ou o que se deve fazer e na segurança dos especialistas em respostas e soluções (LARROSA, 1998, p.8).

O caderno faz referência ao ensino explícito e sistemático da leitura e da escrita. Há um esclarecimento acerca disto na seção 2.1.2 *A Ciência Cognitiva da Leitura*.

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. (BRASIL, 2019b, p. 20)

Ao analisarmos o trecho a partir da ótica dos Estudos Culturais, percebemos que ao utilizar o termo “certas teorias”, o governo desvaloriza todo conhecimento científico produzido na área da alfabetização em nosso país e em um jogo de poder impõe aos professores a tarefa de ensinar a leitura e a escrita de maneira explícita e sistemática. Sendo assim, o MEC valida apenas uma perspectiva de alfabetização, fundamentada na Neurociência Cognitiva.

As novas tecnologias de imagens cerebrais permitiram a exploração de campos de pesquisa até então desconhecidos. Surgem com isso as chamadas ciências cognitivas, como a neurociência cognitiva, que desvendam o funcionamento do cérebro, incluindo o que nele acontece durante a aprendizagem da leitura e da escrita, e ajudam a perceber como é possível facilitar a aprendizagem por meio de um ensino mais apropriado (DEHAENE, 2012; SCLiar-CABRAL, 2013; NASCHOLD et al., 2017). (BRASIL, 2019b, p.20)

De acordo com Cosenza e Guerra (2011), a neurociência se constitui como a ciência que se ocupa em entender o funcionamento do cérebro para que a aprendizagem aconteça. Neste caminho, os neurônios processam e transmitem a informação por meio de impulsos nervosos que os percorrem ao longo de toda a sua extensão.

Um neurônio pode disparar impulsos seguidamente, dezenas de vezes por segundo. Mas a informação, para ser transmitida para uma outra célula, depende de uma estrutura que ocorre geralmente nas porções finais do prolongamento neuronal que leva o nome de axônio. Esses locais, onde ocorre a passagem da informação entre as células, são denominadas sinapses, e a comunicação é feita pela liberação de uma substância química, um neurotransmissor (COSENZA; GUERRA, 2011, p 13).

Conforme os autores, para a neurociência cognitiva a capacidade de aprender está relacionada à quantidade de sinapses que o cérebro produz. E as sinapses, portanto, são os locais que regulam a passagem de informações no sistema nervoso e têm uma importância fundamental na aprendizagem. Seguindo essa perspectiva os autores explicam como acontece o processo de aprendizagem da linguagem escrita,

[...] a linguagem escrita precisa ser ensinada, ou seja, é necessário o estabelecimento de circuitos cerebrais que a sustentem, o que se faz por meio de dedicação e exercício. O que ocorre é que estruturas e circuitos desenvolvidos ao longo da evolução para executarem outras funções são agora recrutados para processar a linguagem escrita. A aprendizagem da leitura modifica permanentemente o cérebro, fazendo com que ele reaja de forma diferente não só aos estímulos linguísticos visuais, mas também na forma como processa a própria linguagem falada. Por exemplo, os alfabetizados passam a ter consciência de que as palavras são constituídas por elementos menores, as sílabas e fonemas, o que escapa à compreensão dos analfabetos (COSENZA; GUERRA, 2011, p.96).

Cosenza e Guerra (2011) apresentam a visão defendida pela PNA com relação ao ensino da linguagem escrita, em que para que a aprendizagem aconteça é preciso que o ensino seja explícito, sistemático, numa ordem que deriva do mais simples para o mais complexo.

Para Morais (2019) ao organizar a alfabetização partindo supostamente do mais simples para estágios mais avançados e complexos, os especialistas seguem a visão associacionista de aprendizagem.

Os defensores da visão associacionista que querem transmitir informações sobre os valores sonoros de letras individuais desde o primeiro dia de aula do primeiro ano ignoram tudo isso e também negam uma evidência já atestada em línguas como o espanhol e o português: que, no auge de uma etapa que Ferreiro e Teberosky denominaram “hipótese silábica”, uma criança, sem que ninguém lhe ensine, entende que deve colocar uma letra para cada sílaba

que pronuncia. Isso é natural, não é um erro, mas, sim, um requisito para que o aprendiz compreenda que não pode escrever com qualquer letra e que, para notar as sílabas orais de uma palavra que quer escrever, busque usar as letras com seus valores sonoros socialmente convencionados (MORAIS, 2019, p.72).

Sendo assim, conforme o autor acima referenciado é possível constatar que os especialistas ao defenderem esta visão, concebem que a criança é uma tábula rasa e que cabe ao adulto ministrar, desde o primeiro dia do primeiro ano de alfabetização, aulas sobre quais grafemas equivalem a quais fonemas.

Para Soares (2018, p.66), “os níveis de apropriação do sistema de escrita alfabético, conforme a perspectiva construtivista são identificados a partir da concepção da criança, de hipóteses e conceitos que ela vai construindo em sua interação como objeto da escrita.”. Neste sentido, os especialistas da PNA apresentam um “novo” discurso como podemos verificar na *Seção 2. Alfabetização, Literacia e Numeracia*.

Quando uma criança ou um adulto analfabeto se dá conta de que os caracteres alfabéticos não são meros sinais gráficos, mas que, individualmente ou em grupo, representam os sons da fala (ou os fonemas da língua, para ser mais exato), dizemos que essa pessoa compreendeu o **princípio alfabético**, passo crucial no processo de alfabetização. Esse princípio, que se concretiza diversamente nas diferentes línguas, de modo que cada uma delas possui regras próprias de correspondência grafema-fonema, deve ser ensinado de forma explícita e sistemática, numa ordem que deriva do mais simples para o mais complexo. O alfabetizando deve ser guiado gradualmente durante a aprendizagem dessas relações grafofonêmicas. (BRASIL, 2019b, p18)

Para os especialistas da PNA, compreender o princípio alfabético é um momento crucial no processo de alfabetização da criança ou do adulto, tendo em vista que neste momento entendem que os caracteres alfabéticos não são apenas sinais gráficos, e sim, representam sons da fala. No entanto, para que isto aconteça as regras precisam ser ensinadas de maneira explícita e sistemática. Conforme Soares (2018)

[...] nos século XXI reaparece a discussão sobre métodos na alfabetização, relativamente marginalizada durante as duas últimas décadas do século XX, e enfrentam-se de novo polêmicas, agora mais complexas: não apenas divergências em torno de diferentes métodos de alfabetização, mas também, e talvez, sobretudo, dúvidas sobre a possibilidade ou a necessidade de método para alfabetizar – um movimento de recuperação do método em conflito com a tendência à desmetodização, consequência da interpretação que se deu ao construtivismo (SOARES, 2018, p.24).

Ao observarmos a fala de Soares (2018), é possível verificar este movimento de

recuperação do método para alfabetizar na atual proposta do governo federal. Além disto, conforme explicitado no documento, a perspectiva conceitual de alfabetização utilizada anteriormente no país não tem compreensão objetiva do processo de alfabetização. Trecho este destacado na seção 2.1 *O que é alfabetização*.

A palavra alfabetização é muitas vezes usada de modo impreciso, resultando confusão pedagógica e didática, dificuldade de diálogo entre as pessoas envolvidas na educação, além de desconhecimento para os pais, que muitas vezes acreditam que seus filhos foram alfabetizados, quando, na verdade, mal sabem ler palavras. (BRASIL,2019b, p.18)

Ao utilizarem tal discurso os especialistas anulam todo trabalho científico desenvolvido na área da alfabetização no Brasil. Conforme Monteiro (2019, p.39), o “paradigma educacional adotado no país, há pelo menos duas décadas, tem tratado a aprendizagem da língua escrita a partir da compreensão de dois processos distintos, mas indissociáveis: a alfabetização e o letramento”.

Sendo assim, Soares (2018) define aprendizagem da língua escrita como um processo que se desenvolve por meio de três facetas²¹,

[...] faceta linguística da escrita – a representação visual da cadeia sonora da fala, designada como alfabetização;
 [...] faceta interativa da língua escrita - a língua escrita como veículo de interação entre as pessoas, de expressão e compreensão de mensagens;
 [...] faceta sociocultural da língua escrita – os usos, funções e valores atribuídos à escrita em contextos socioculturais, considerada letramento (SOARES, 2018, p.28/29).

Soares (2018) explica que na faceta linguística o objeto da aprendizagem inicial da língua escrita é o sistema alfabético-ortográfico e que as competências visadas são a codificação e decodificação da escrita. Na faceta interativa as competências são consideradas em decorrência da inserção das crianças no mundo da cultura escrita, já na sociocultural são consideradas as práticas de letramento.

A PNA ao priorizar somente a faceta linguística, na qual as competências visadas são a codificação e decodificação da escrita, está apagando ou até marginalizando as demais facetas. Sendo assim, ao olharmos para a alfabetização proposta pela PNA fundamentada na ciência cognitiva, notamos que o documento negligencia a natureza social e cultural da aprendizagem da língua escrita privilegiando apenas a natureza cognitiva.

²¹ Soares (2016) a palavra faceta é usada para designar componentes da aprendizagem inicial da língua escrita –

De acordo com Bunzem (2019, p. 46) “não é possível mais conceber um processo de escolarização em massa no século XXI que planeje suas ações pedagógicas negligenciando o uso da escrita nos contextos heterogêneos, interculturais e complexos os quais envolvem várias crianças, suas redes familiares e comunidades”. De acordo com o autor,

No lugar do conceito de “letramento”, o documento da PNA procura ‘inovar’ com a importação europeia de um outro termo, comum em alguns documentos curriculares em Portugal: “literacia”. Tal provocação parece-me uma estratégia bastante inadequada, pois pressupõe **introduzir no discurso oficial pedagógico um conceito não utilizado no Brasil** como se fosse uma “novidade” ou um “termo mais neutro ou técnico” para se referir aos usos da escrita. Há uma tentativa clara de **afastamento das políticas públicas de alfabetização anteriores** (tais como o *Pró-Letramento* ou PNAIC), operando ainda com uma retórica infeliz de “internacionalizar” a discussão. (BUNZEN, 2019, p.47). Grifos do autor

Como é possível observar na fala acima, a PNA opta por instituir o discurso de inovação e importar da Europa o termo literacia, o que nos leva a perceber a busca clara de apagamento das políticas públicas de alfabetização que fundamentam suas pesquisas nos estudos sobre letramento. Para isto, tomou-se como referência a discussão sobre os conceitos de alfabetização e literacia, o que vemos na seção 2.2 *Literacia*.

O conceito de literacia vem-se difundindo desde os anos 1980 e nas políticas públicas se reveste de especial importância como fator para o exercício pleno da cidadania. É termo usado comumente em Portugal e em outros países lusófonos, equivalente a *literacy* do inglês e a *littératie* do francês. A opção por utilizá-lo traz diversas vantagens, pois é uma forma de alinhar-se à terminologia científica consolidada (BRASIL, 2019b, p21)

No lugar das pesquisas sobre letramento, o documento inclui os estudos sobre literacia, termo que é citado inúmeras vezes e reduzido a uma habilidade que pode ser mensurada através de testes. Segundo Bunzem (2019),

[...] reduzindo o termo “literacia” a uma **habilidade** que pode ser ensinada e mensurada por testes de larga escala. Há vários estudos brasileiros que demonstram a importância do trabalho com *eventos de letramento e práticas de letramento* específicas na Educação Infantil e nas redes familiares. No entanto, a grande diferença é que tais reflexões não se reduzem a estudar “habilidades”, mas práticas sociais, artefatos culturais e interações sociais. A equipe que elaborou o documento traduziu a palavra “literacy” como “literacia” em todo documento, sem fazer diferenciações ou adaptações para

o contexto nacional. Uma tradução literal que apaga as diversas discussões históricas realizadas no campo da alfabetização e que não demonstra zelo e cuidado com as leitoras e os leitores. (BUNZEN, 20189, p.48)

Ainda no entendimento de Bunzem (2019, p.48): “O uso da palavra “literacia”, infelizmente, marca uma posição política e autoritária clara para reduzir as discussões sociológicas, antropológicas, linguísticas e discursivas”. Além disso, pensamos que o uso deste termo, em detrimento de letramento tão popular no Brasil, dá a impressão a um leitor desatento, que estamos tratando de um termo moderno, europeu, que irá revolucionar o ensino da leitura e da escrita, ainda mais se utilizado em parceria com instrução fônica e ciências cognitivas. Percebemos aqui, tendo por base os aportes do Estudos Culturais, como os artifícios da linguagem são utilizados para construir verdades que permitem que certos discursos ganhem evidência em detrimento de outros que passam a ser taxados de obsoletos.

Após o uso da literacia como uma habilidade que pode mensurada de maneira escolarizada, o caderno destaca ainda que este ensino deve ocorrer antes de se iniciar o processo formal de alfabetização. Trecho este apresentado na seção 2.2.2 *Literacia Emergente*.

Antes de se iniciar o processo formal de alfabetização, a criança pode e deve aprender certas habilidades que serão importantes na aprendizagem da leitura e da escrita e terão papel determinante em sua trajetória escolar. A isso se costuma chamar **literacia emergente**, que constitui o conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionados à leitura e à escrita, desenvolvidos antes da alfabetização.

Observa-se neste discurso a defesa do desenvolvimento de conhecimentos e habilidades da leitura e da escrita na pré-escola. Ao instituírem este tipo de discurso os especialistas defendem uma educação compensatória, ou seja, quanto maior número de habilidades desenvolvidas na pré-escola melhor serão os resultados obtidos. Para ilustrar tal realidade, o documento faz referência ao discurso religioso, através termo Efeito Mateus fazendo referência a parábola bíblica.

Cabe aqui explicar o surgimento do termo Efeito Mateus, que foi originalmente chamado assim pela citação bíblica do capítulo 13, versículo 12 do Evangelho de Mateus. [...] “Para aquele que tem tudo lhe será dado e terá em abundância; mas aquele que não tem até o que tem lhe será tirado”. (MATEUS, 13:12).

Este fenômeno ficou conhecido na literatura especializada como Efeito Mateus, inspirado na parábola dos talentos do Evangelho de São Mateus. Expressão que passou a ser

amplamente utilizada na literatura educacional para mostrar como as crianças com mais dificuldades em leitura no início do processo de alfabetização tendem a continuar a ter dificuldades ao longo da vida escolar.

Fica claro que o sucesso na aprendizagem da leitura está intrinsecamente relacionado às práticas de leitura vivenciadas no lar pela criança. Do mesmo modo, o insucesso tende a se potencializar e a tornar-se um problema para a vida toda. Observemos:

O que se verifica é que uma pequena vantagem inicial, muitas vezes devida ao fato de a criança vir de um lar mais privilegiado, onde a leitura é um hábito rotineiro, tende a crescer, criando um fosso entre as crianças mais e menos privilegiadas e, com o tempo, a tendência natural é que esse fosso se alargue mais e mais uma vez que as crianças inicialmente bem-sucedidas na leitura tendem a ler mais, o que amplia sua capacidade de leitura, criando um ciclo virtuoso. (CHRISTIANO; CHRISTIANO, 2009, p.2265).

Sendo assim, [...] “o processo é perverso na medida em que aufere vantagens àqueles que sempre tiveram as melhores oportunidades ao mesmo tempo em que penaliza aqueles que sempre foram penalizados” (CHRISTIANO; CHRISTIANO, 2009, p.2265). Na tentativa de solucionar este distanciamento estabelecido pelo Efeito Mateus a política propõe a literacia familiar, a considerando especialmente importante para a criança de até seis anos de idade. Podemos observar isto na seção 2.2.3 *Literacia Familiar*.

Implementar programas e ações de literacia familiar como medidas preventivas do insucesso escolar tem sido uma estratégia empregada em diversos países. Esses programas e ações, em geral, objetivam encorajar pais ou cuidadores a desempenharem um papel mais ativo no desenvolvimento da literacia das crianças em idade pré-escolar. (BRASIL, 2019b, p.23)

Ao chamar atenção para literacia familiar a política faz referência à responsabilização da família pelo desenvolvimento da criança na etapa pré-escolar. Reforçando assim, o discurso de Educação não formal apresentado pelo Decreto nº 9765/2019. O questionamento que surge é como pais com baixa escolaridade podem auxiliar seus filhos. A pandemia do Corona Vírus, que vivemos em 2020, deixou evidente as dificuldades que as famílias mais humildes tiveram com o ensino domiciliar. Com isto, a política desconsidera toda uma realidade bem comum em nosso país.

Além do termo literacia estar relacionado à leitura, a PNA na seção 2.2.4 *Cognição Matemática, Numeracia e Matemática Básica* cita o termo literacia associando-o à matemática. De acordo com Cardoso *et al.*, (2019), a PNA inaugura um novo vocabulário

(literacia e numeracia) desconsiderando terminologias técnicas consolidadas e nega o que se construiu até aqui para começar em novas bases. Neste sentido, colocam em um mesmo grupo todos os pesquisadores, estudiosos e professores que trabalham a partir de paradigmas diferentes, mas que tem em comum uma forma de pensar contrária a da PNA.

Conforme os autores, estamos sob a égide de um governo que tem operado em uma lógica binária, mecanismo que tenciona a oposição a fim de cristalizar uma nova verdade. Veiga-Neto (2002) salientam que estes binarismos são construções típicas da modernidade que polarizam o discurso na tentativa de criar grandes metanarrativas de oposição (bem/mal, opressor/oprimido, verdade/ideologia, autoritário/democrático, ingênuo/crítico, moderno/ultrapassado) onde o primeiro elemento sempre prepondera sobre o segundo. Com isso se desconsidera a pluralidade de vozes e conhecimentos produzidos em prol de uma díade onde um discurso deve predominar sobre o outro que deve ser combatido.

Na mesma seção, ao referirem-se a expressão “alfabetização matemática” utilizada por muitos pesquisadores no Brasil, os especialistas destacam que esta foi utilizada equivocadamente em políticas públicas anteriores.

A expressão “alfabetização matemática”, utilizada por muitos anos no Brasil, não cumpre a função de designar o ensino de matemática básica. A palavra “alfabetização” deriva de “alfabeto”, o conjunto de letras do sistema alfabético. Não se deve, portanto, entender alfabetização como sinônimo de aprendizagem inicial, ou de conhecimentos básicos, sob o risco de ampliar demasiadamente, por uma figura de linguagem, o real significado da palavra, criando dúvidas ainda sobre o que de fato seja uma “alfabetização matemática”. (BRASIL, 2019b, p.24)

Ao observarmos o trecho acima, inferimos que a PNA desqualifica o termo “alfabetização matemática” utilizado por muitos anos no Brasil, inclusive nas pesquisas que embasaram os materiais de formação de professores alfabetizadores disponibilizados pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC. Contrariando o discurso apresentado pela PNA, Fonseca explica:

O termo Alfabetização pode ser entendido em dois sentidos principais. Em um sentido stricto, alfabetização seria o processo de apropriação do sistema de escrita alfabético. Para que o indivíduo se torne autônomo nas atividades de leitura e escrita, ele precisa compreender os princípios que constituem o sistema alfabético, realizar reflexões acerca das relações sonoras e gráficas das palavras, reconhecer e automatizar as correspondências som-grafia. É certo, portanto, que, na alfabetização, a criança precisa dominar o sistema alfabético, o que demanda que o professor trabalhe explicitamente com as relações existentes entre grafemas e fonemas. No entanto, esse aprendizado não é suficiente. O aprendiz precisa avançar rumo a uma alfabetização em sentido lato, a qual supõe não somente a aprendizagem do sistema de escrita,

mas também, os conhecimentos sobre as práticas, usos e funções da leitura e da escrita, o que implica o trabalho com todas as áreas curriculares e em todo o processo do Ciclo de Alfabetização. Dessa forma, a alfabetização em sentido lato se relaciona ao processo de letramento envolvendo as vivências culturais mais amplas (FONSECA, 2014, p.27).

Desta forma, a autora nos mostra que a alfabetização em sentido lato proposta pelo PNAIC, está relacionada ao processo de letramento, o que supõe não somente a aprendizagem do sistema de escrita, mas também os conhecimentos sobre as práticas, usos e funções da leitura e da escrita, o que implica também a alfabetização matemática. Assim como o Pró-letramento em matemática que prevê a utilização do princípio da problematização dos conteúdos e das práticas cotidianas dos professores para o ensino da matemática.

Porém, o que se nota na política de alfabetização é mais uma vez a tentativa de apagamento da alfabetização fundamentada em práticas sociais de letramento e a defesa da literacia numérica. Conforme é possível observar na seção 2.2.4 *Cognição Matemática: Numeracia e Matemática Básica*.

A PNA recomenda que as práticas de numeracia e o ensino de habilidades de matemática básica tenham por fundamento as ciências cognitivas. Nas últimas décadas, tem-se desenvolvido com base na psicologia cognitiva e na neurociência cognitiva uma área de estudos denominada cognição numérica, ou cognição matemática, a qual tem trazido contribuições sobre a presença da matemática no universo da criança. (BRASIL, 2019b, p. 24)

É possível observar na PNA a recomendação de práticas de numeracia a partir das ciências cognitivas. Cosenza e Guerra (2011, p.111) explicam que “de forma semelhante ao que ocorre com a linguagem, o cérebro humano tem características programadas geneticamente que o habilitam a lidar com números”. Contudo, ao escolher apenas a linha da ciência cognitiva esta política,

[...] acaba se tornando um paradoxo, pois a evocação da ciência para enfrentar o quadro nacional, pode resultar na valorização de práticas, decorrentes da função preparatória atribuída aos anos iniciais da educação básica, ainda não superadas e incrustadas no cotidiano de muitas das classes de alfabetização de nosso país. Assim, legitimam-se práticas que desconhecem o que é aprendizagem significativa, esvaziadas de conteúdo e desconectadas das práticas sociais e culturais nas quais tem sentido e valor ler e escrever [contar e calcular] (CARDOSO *et al*, 2019, p.96).

Em consonância com Cardoso *et al*. (2019), ao priorizar apenas as ciências cognitivas

a PNA pode resultar na valorização de práticas com função preparatória, sendo assim, mais uma vez os especialistas desta política legitimam práticas que desconhecem o significado de aprendizagem significativa e do letramento.

Neste sentido, conforme Dionísio (2007), o termo literacia está situado naquele lugar cognitivista de um conjunto de capacidades que os sujeitos podem medir, pesar e que são relativos ao conjunto do escrito. Contudo, de acordo com a autora, há preocupação com esta forma de construção de conhecimentos, pois tal ideia pode estar associada àquilo que Graff (1979) dizia sobre o mito da literacia:

À literacia tem se atribuído, ou ao letramento tem se atribuído, sempre um valor de mercado mesmo muito alto. Por exemplo, dizer que os países que têm altos níveis de literacia são mais desenvolvidos têm mais desenvolvimento econômico, está muito associado à economia. Nesse sentido, até a própria Unesco definia como critério para que os países fossem considerados em desenvolvimento uma percentagem de pessoas que dominassem o código escrito (DIONÍSIO, 2007, p.213).

Observa-se que ao priorizar o discurso europeu das ciências cognitivas tanto na área da leitura, como da escrita e da matemática, a Política Nacional de Alfabetização preocupa-se com o ensino padronizado, preparatório e de treino, cujo objetivo é mensurar dados e aprendizagens. De acordo com Silva (2019), especialista responsável pela elaboração da PNA,

Do ponto de vista operacional, alfabetizar é: no primeiro ano do ensino fundamental, ensinar explicitamente o princípio alfabético e as regras de decodificação e de codificação que concretizam o princípio alfabético na variante escrita da língua para habilitar crianças à leitura e soletração de palavras escritas à razão de 60 a 80 palavras por minuto com tolerância de no máximo 5% de erro na leitura (BRASIL, 2019b, p.18).

Segundo o especialista, alfabetizar significa ensinar explicitamente o princípio alfabético e as regras de codificação e decodificação, para habilitar a criança à soletração de palavras escritas. Verificamos tal questão também na seção 2.3 denominada *Como as crianças aprendem a ler e escrever*.

As pesquisas em psicologia cognitiva e em neurociências nos permitem compreender os mecanismos cognitivos e neurobiológicos que entram em ação na aprendizagem. Esses conhecimentos são importantes, porque nos permitem distinguir o que é simples crença daquilo que são fatos cientificamente estabelecidos. Assim, hoje é possível afirmar que a leitura deve ser objeto de um ensino explícito em suas diferentes dimensões e que, para alcançar as habilidades de bom leitor, é necessário que a atividade seja repetida de modo regular e frequente, a fim de se tornar automática. A automatização só acontecerá para os alunos que tiverem uma prática suficiente de leitura e de escrita. Para que essa prática seja importante, na sala de aula e em casa, é necessário que as atividades propostas suscitem e desenvolvam nos alunos a vontade de ler, a vontade de escrever. Não há, portanto, nenhum sentido em opor aprendizagem sistemática e prazer de ler. Não se trata de dois métodos opostos entre os quais se deve escolher um, mas de duas condições que o pedagogo deve levar em conta para um ensino bem-sucedido (BRASIL, 2019b, p.28).

Na fala Gombert (2019), apresentada no fragmento acima, é possível observar o valor atribuído a literacia na aprendizagem, de acordo com ele a leitura deve ser um objeto de ensino explícito e que para que o aprendiz alcance as habilidades de um bom leitor, é fundamental que a atividade seja repetida de maneira regular e frequente. O especialista ainda complementa:

Verificamos nas falas dos defensores da PNA uma concordância no que diz respeito ao ensino explícito e sistemático, da consciência fonêmica e da decodificação de palavras. No entanto, Moraes (2019, p.68) “destaca que ao proporem este tipo de ensino tratam a criança como mera receptora e reprodutora de informações prontas e não querem investigar o que ela, a criança- aprendiz, pensa sobre letras, sílabas, palavras e texto”.

De acordo com o documento, para que haja êxito neste processo é indispensável um ensino fundamentado em evidências científicas mais atuais. Desta forma, a PNA embasa a discussão nos relatórios e documentos de políticas públicas voltadas à alfabetização, como o *National Reading Panel* e o *Educação de Qualidade Começando pelo Começo*, do Comitê Cearense para a Eliminação do Analfabetismo Escolar. Isto é observado na seção 2.4 *Ensino Fundamental*.

Uma consulta aos diversos relatórios e documentos de políticas públicas voltadas à alfabetização, como o *National Reading Panel* e o *Educação de Qualidade Começando pelo Começo*, do Comitê Cearense para a Eliminação do Analfabetismo Escolar, revela cinco componentes essenciais para a alfabetização, a saber: a consciência fonêmica, a instrução fônica sistemática, a fluência em leitura oral, o desenvolvimento de vocabulário e a compreensão de textos. (BRASIL, 2019b, p.32)

[...] O ensino do conhecimento fônico se mostra eficaz quando é explícito e sistemático (com plano de ensino que contemple um conjunto selecionado de relações fonema-grafema, organizadas em sequência lógica) (CARDOSO MARTINS; CORRÊA, 2008). Assim, as crianças aplicam na leitura de palavras, frases e textos o que aprendem sobre as letras e os sons. Portanto, a instrução fônica sistemática e explícita melhora significativamente o reconhecimento de palavras, a ortografia e a fluência em leitura oral (MULDER *et al.*, 2017; CARDOSO-MARTINS; BATISTA, 2005). (BRASIL, 2019b, p.33)

Cabe aqui destacar que de acordo com Morais (2019) a PNA tem uma visão bastante simplista de consciência fonêmica:

Temos evidências de que muitas das habilidades que um método fônico típico treina não são necessárias para uma criança compreender o sistema alfabético e quede uma palavra em fonemas ou as de adição ou subtração de fonemas no início de palavras, o que eles fazem é pensar sobre a sequência de letras (e não de fonemas das palavras), porque já alcançaram uma hipótese alfabética e já dominam várias relações fonema-grafema. Ou seja, tal como nós, adultos, aqueles alfabetizando já lançam mão de uma “consciência gráfica” e não apenas ficam “manipulando fonemas” para resolver aquelas tarefas esdrúxulas (MORAIS, 2019, p.68).

Neste sentido, o autor destaca que as crianças podem ser ajudadas a compreender o princípio alfabético sem serem massacradas com tarefas esdrúxulas de relação grafemas e fonemas, o que os especialistas chamam de instrução fônica.

No que se refere à fluência em leitura oral, o caderno menciona pesquisas de (EHRI *et al.*, 2001; OLIVEIRA, 2008; RASINSKI; PADAK, 2005) que devem ser utilizadas como base por coordenadores pedagógicos e professores para quantificarem o número de palavras lidas a cada ano de ensino. Verifica-se isto na figura abaixo:

Figura 4 – Número de palavras lidas a cada ano do Ensino Fundamental

Ano do ensino fundamental	Número médio de palavras lidas por minuto
1º	60
2º	80
3º	90
4º	100
5º	130

Fonte: BRASIL (2019b, p.34).

Ao observar os dados apresentados, fica clara a intenção da política com relação ao treino para o desenvolvimento da habilidade da leitura. Esta mesma visão superficial se repete quando o documento menciona a respeito da prática de produção de texto:

Por fim, a **produção de escrita** diz respeito tanto à habilidade de escrever palavras, quanto à de produzir textos. O progresso nos níveis de produção escrita acontece à medida que se consolida a alfabetização e se avança na literacia. Para crianças mais novas, escrever ajuda a reforçar a consciência fonêmica e a instrução fônica. (BRASIL,2019b, p.34)

Neste seguimento, nota-se que o campo das ciências cognitivas fala de textos, de maneira superficial e não os concebem como gêneros textuais – artefatos carregados de sentido que a sua apropriação tem a ver com as oportunidades socioculturais. Corroborar-se:

Um problema grave é que muitos estudiosos do campo da psicologia cognitiva ainda continuam falando de “textos”, de maneira genérica e aligeirada, como se os escritos com os quais nos comunicamos fossem “somatórios de palavras e frases”, transcritos da modalidade oral para a modalidade escrita da língua. Com essa lente estreita, não dialogam com as disciplinas linguísticas e com a didática da língua materna que nos têm ensinado, desde o milênio anterior, o muito que podemos avançar, se concebemos que o que lemos e escrevemos no mundo são “gêneros textuais” e que sua apropriação tem a ver com oportunidades socioculturais específicas (de familiarizar-se com gêneros escritos reais) e não apenas com a “fluência de leitura em voz alta”, com o “desenvolvimento do vocabulário” ou com o “conhecimento de mundo” (MORAIS, 2019, p.70).

O autor explica que ao equiparar escrita de palavras e escrita de textos a PNA ignora que os gêneros textuais são invenções culturais e, assim, também não assumem que os conhecimentos necessários para um aluno avançar como “bom escritor” dependem não apenas do automatismo na escrita de palavras isoladas, mas, também, da familiarização com cada gênero escrito, e que isto pode e deve começar desde a Educação Infantil e, portanto, bem antes daquele aprendiz ser capaz de notar “sequências de palavras” com autonomia.

Ao analisarmos a Política Nacional de Alfabetização sob a ótica dos Estudos Culturais, compreendemos que existe um antagonismo entre os paradigmas construtivista, sóciointeracionista, historicocultural, dentre outros e o paradigma das ciências cognitivas, defendido no documento através da orientação explícita sobre o sistema de escrita alfabético. De acordo com Soares (2018), isto

[...] resultou em uma dicotomia, de um lado, o argumento de que os alunos aprendem por construção do conhecimento sobre o sistema alfabético; de outro, o argumento de que os alunos, ao contrário, aprendem por instrução e orientação explícita sobre o sistema alfabético. (SOARES, 2018, p.336)

O ensino explícito defendido pela PNA é definido como aquele que determina claramente os objetivos a alcançar e se constitui de procedimentos que conduzam em direção aos objetivos prefixados. Neste sentido, o ensino defendido pela política atual de alfabetização do nosso país é iluminado pelas teorias cognitivas e linguísticas que orientam professores/as a agir através de um método.

Marzola (2003) nos alerta para o perigo de voltarmos a pensar a alfabetização a partir

do que denomina modismos. Segundo a autora, o modismo, com a supervalorização da ‘última novidade’ em matéria de método e com os constantes *revivals*, que dão novas roupagens ao antigo, instituiu-se como uma prática habitual, reguladora de expectativas e esperanças. Assim, a expectativa por um método de alfabetização que resolva definitivamente os problemas ligados à aprendizagem da leitura e da escrita e que, ademais, alcance os resultados esperados da ação alfabetizadora cria e define um lugar de busca permanente por novos métodos. O discurso que dá a falsa esperança de que existe um método que irá sanar as dificuldades e os problemas referentes a alfabetização do Brasil parece estar sendo aflorado com a PNA, fazendo surgir um pensamento limitante e perigoso na atual realidade deste país.

Sendo assim, infere-se que a PNA, fica restrita a aprendizagem da língua escrita através da modalidade fônica, ou seja, apresenta o ensino da língua escrita como limitada a aprendizagem do sistema de notação alfabética. Isto acontece devido à influência da divulgação, em 2000, das conclusões do relatório encomendado pelo Congresso norte-americano, com o objetivo de identificar pesquisas cujos resultados fornecessem os fundamentos para uma escrita baseada em evidências científicas” (SOARES, 2018, p.346/347). De acordo com a autora, a análise das pesquisas levou a conclusão de que um ensino explícito destas correspondências (que, em inglês, são designadas pelo substantivo *phonics*) é um componente fundamental na aprendizagem inicial da língua escrita.

Este discurso ganha reforço quando analisamos os relatórios citados pela PNA, conforme nos mostram Santos *et al.* (2020):

Quadro 2- Relatórios citados na política nacional de alfabetização

PAÍS	ANO	RELATÓRIO	PROPOSTAS
EUA	1967	<i>Learning to Read: The Great Debate</i>	Recomenda abordagem fônica e ensino explícito.
EUA	1998	<i>O Preventing Reading Difficulties in Young Children</i>	Identifica os elementos essenciais para ensinar a ler e escrever com qualidade.
EUA	2000	<i>National Reading Panel</i>	Identifica os cinco pilares de uma alfabetização de qualidade.
EUA	2009	<i>Developing Early Literacy, do National Early Literacy Panel (NELP)</i>	Elenca a literacia familiar e habilidades desenvolvidas na pré-escola.
BRA	2003/2007	Alfabetização Infantil: os novos caminhos,	Concluiu que as políticas e práticas alfabetizadoras no país não acompanharam o progresso científico e metodológico.
BRA	2004	Educação de Qualidade Começando pelo Começo	Aponta os mesmos componentes essenciais do <i>National Reading Panel</i>

BRA	2011	Aprendizagem Infantil: uma abordagem da neurociência, economia e psicologia cognitiva	Faz referência aos países que mudam suas políticas públicas para alfabetização com evidências científicas mais recentes, incorporando recomendações da instrução fônica.
-----	------	---	--

Fonte: SANTOS *et al.* (2020, p.171).

A partir da análise do quadro acima, é possível verificar que tanto os relatórios apresentados pelos Estados Unidos como os relatórios apresentados pelo Brasil mostram a instrução fônica como principal prescrição para o trabalho na alfabetização.

Conforme Silva (2020) estes relatórios são vistos pela PNA como algo verdadeiro, porque são tomados como técnicos, logo dão a impressão de que exprimem a verdade científica e defendem a abordagem fônica para o ensino da leitura e da escrita como a mais eficaz. Soares (2017) ao analisar a estrutura das línguas (ortografia transparente e opaca) desconstrói os argumentos defendidos nestes relatórios, demonstrando que de acordo com a estrutura linguística formas diferentes de ensinar e aprender são estabelecidas.

O caderno da “nova” Política Nacional de Alfabetização faz referência aos dados sobre analfabetismo, analfabetos, analfabetos funcionais, analfabetos absolutos do Brasil. Porém, ao tratar especificamente sobre os 11,3 milhões de brasileiros que não sabem ler e escrever, o documento o faz em apenas uma página, no tópico 2.5 intitulado *Alfabetização de jovens e adultos* e 2.5,1 *Crianças e adultos aprendem a ler do mesmo modo?*

Ao analisarmos este trecho do caderno, observamos que a alfabetização de jovens e adultos é abordada de maneira bem restrita em apenas uma página, ou melhor, em cinco parágrafos. Além disto, o caderno afirma que a alfabetização deste público, assim como o das crianças, acompanha os seguintes componentes: consciência fonêmica; instrução fônica sistemática; vocabulário; fluência em leitura oral; compreensão de textos; produção de escrita.

Ao jovem e ao adulto que não sabem ler e escrever busca-se não apenas proporcionar autonomia para ler e escrever o próprio nome e algumas palavras relacionadas ao seu cotidiano, mas, além disso, apresentar a leitura e a escrita como meios de desenvolvimento pessoal e profissional, de acesso à literatura e de outras possibilidades, conforme as motivações e aspirações de cada pessoa.

[...] No processo de alfabetização de jovens e adultos devem estar presentes os mesmos componentes já mencionados anteriormente: consciência fonêmica, instrução fônica sistemática, fluência em leitura oral, desenvolvimento de vocabulário, compreensão de textos e produção de escrita (KRUIDENIER, 2010). (BRASIL, 2019b, p.35)

Vejamos uma importante colocação, que vem refutar o defendido no caderno:

[...] ao igualar o processo de alfabetização de jovens adultos ao das crianças

os especialistas não trazem “evidências científicas” e deixam de contemplar diferenças específicas do público adulto. Dizer que os componentes do processo de alfabetização de crianças são os mesmos para os adultos é aproximar por demais e, ao mesmo tempo, desconhecer as especificidades das crianças e dos adultos [...] (MACIEL; RESENDE; 2019, p.132)

As autoras corroboram ao destacarem que ao igualar o processo de alfabetização dos jovens e adultos aos das crianças a política deixa de contemplar diferenças específicas do público adulto. Desta forma, a base para alfabetizar jovens e adultos não deve estar na consciência fonêmica, como afirmam os especialistas que escreveram a PNA e sim, na interação deste público com as práticas reais de leitura e escrita, práticas estas atravessadas pela cultura dos estudantes. Reitera-se:

A base para alfabetizar jovens e adultos não está na consciência fonêmica e tampouco apenas na compreensão do Sistema de Escrita Alfabética. Esse processo se dá muito mais na interação e nas práticas reais de leitura e escrita, na dimensão discursiva da linguagem, atravessada pela cultura dos alunos, que trazem suas experiências de vida para as salas de aula. A partir daí, são construídos sistematicamente os elementos para se ensinar leitura e escrita aos trabalhadores que, por diversos motivos, não foram alfabetizados (ROCHA *et al*, 2019, p.120).

Cabe aqui mencionar que a PNA toma como referência Kruidenier (2010), que apresenta estudos em língua inglesa (EUA) sobre princípios para a instrução básica de leitura para adultos, realizado pelo “*The Reading Research Working Group*”. O estudo aponta os seguintes princípios: “*alphabetic, fluency, vocabular, and comprehension*” (alfabeto, fluência, vocabulário e compreensão).

Neste sentido, observamos que os discursos que perpassam a PNA procuram marcar a defesa pelo ensino técnico da leitura e escrita, porém Rocha *et al.* (2019, p.120) afirmam que “as experiências em classes de alfabetização de jovens e adultos demonstram que as leituras de mundo desses estudantes fornecem muito mais elementos para a leitura e compreensão das palavras escritas do que os esvaziados exercícios desse ensino técnico”. Já de acordo com Maciel e Resende (2019, p.132), “essa concepção de leitura adotada na PNA se reduz ao ato de decodificar palavras e de extrair informações explícitas em textos”.

Ao analisarmos os discursos sobre a alfabetização de crianças, assim como alfabetização de jovens e adultos, entendemos que a PNA é constituída por discursos que por meio de suas verdades e lutas impõe seus sentidos. Desta forma, compreendemos que as lutas em torno da significação mostram que “exercer uma prática discursiva significa falar segundo

determinadas regras e expor as relações que se dão dentro de um discurso” (FISCHER, 2001, p. 204).

Dando continuidade a esta discussão, gostaríamos de assinalar o que está exposto no item 2.6 *Alfabetização no contexto das modalidades especializadas de educação*.

Para levar uma educação de qualidade a todos os brasileiros, o Ministério da Educação criou a Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação (Semesp), conforme Anexo I do Decreto nº 9.665, de 2 de janeiro de 2019. A Semesp foi criada para inaugurar uma agenda inclusiva em articulação com os demais órgãos governamentais e com a sociedade civil. Sua atuação busca garantir o direito à educação dos públicos da educação especial, da educação escolar indígena, da educação escolar quilombola e da educação do campo, valorizando as tradições culturais brasileiras. (BRASIL, 2019b, p.36)

O documento instaura um discurso de educação inclusiva através da criação da Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação (Semesp) conforme o Decreto nº 9.665/2019. Contudo, a partir da análise deste trecho do documento é possível inferir que o mesmo não explicita de forma clara como irá ofertar o atendimento para o referido público alvo. No entanto, vale lembrar que mencionar a educação inclusiva em duas páginas do caderno, não garante que a escola de fato se torne um lugar para todos, pois:

A construção da escola inclusiva é um processo contínuo. Não se trata, portanto, de uma revolução pontual onde, a partir de uma ação específica, todo sistema educacional “torna-se” inclusivo, mas sim, de uma revolução sistemática, com diversas ações em níveis macro, médio e micro (governamental, escolar e pedagógico) que desconstruam concepções equivocadas e segregadoras e construam/fortaleçam concepções legítimas, inclusivas e de respeito e atenção às diferenças. Dá-se em rede, em conexões que tenham um objetivo comum: oferecer educação de qualidade a todos, sem distinção (SANTANA; LUSTOSA, 2020, p.57).

De acordo com as autoras para que de fato a escola seja inclusiva é necessário que todos os alunos tenham condições de aprender e suas especificidades sejam consideradas. Discurso este desconstruído pela PNA ao propor o ensino de metodologias únicas e engessadas. O documento faz referência ao trabalho com a educação escolar quilombola e da educação do campo, valorizando as tradições culturais brasileiras, porém não detalha como irá fazê-la. Com relação a alfabetização das populações indígenas, o caderno traz a língua portuguesa como língua principal, como é possível observar no trecho abaixo.

A alfabetização de populações indígenas, por sua vez, será em língua portuguesa, assegurando a utilização das línguas maternas e dos processos próprios de aprendizagem das comunidades. (BRASIL, 2019b, p.37)

Diante do exposto, é possível observar que a PNA ao se referir à alfabetização dos povos indígenas apresenta a Língua Portuguesa como primeira língua, assegurando a língua materna como segunda opção. De acordo com Rocha *et al.* (2019, p.120) “defendemos diferentemente, o respeito à diversidade linguística dos povos indígenas e a escolha de se comunicarem em sua língua nativa, tendo a língua portuguesa como segunda língua”. Ainda em consonância com os autores, a

[...] colonização que pretendeu, no século XVI, apagar a cultura e língua dos indígenas brasileiros não pode retornar em pleno século XXI, expressa de forma vil e escancarada numa “Política” de Alfabetização. Embora muitos povos indígenas ensinem a língua portuguesa nas escolas de suas comunidades, por terem uma língua nativa ágrafa, é necessário preservar a diversidade linguística indígena do território brasileiro, valorizando e criando políticas que resguardem o direito de os povos indígenas aprenderem e serem “alfabetizados” por meio de suas línguas (ROCHA *et al.*, 2019, p.120).

Neste sentido, pode-se inferir que na atualidade é inconcebível que o Estado brasileiro, quando pense em uma “política de alfabetização para os índios”, vise apagar a cultura e a língua materna desses povos. Conforme Rocha *et al.* (2019, p.121), mesmo ao dizer que será assegurada “a utilização das línguas maternas e dos processos próprios de aprendizagem das comunidades”, fica nítido que há um discurso de dominação por meio da língua portuguesa, como sendo a majoritária no país. O RCNEI (1998) contribui para que possamos melhor compreender esta questão quando destaca que,

[...] é importante entender que se os falantes de uma certa língua têm poder econômico e político, esta língua é, geralmente, respeitada, tem prestígio: sua gramática é estudada, seu vocabulário é documentado em dicionários, sua literatura é publicada. Ela é a língua do governo, das leis, da imprensa e por isso ela é chamada de língua dominante. Quando, por outro lado, os falantes de uma certa língua não têm poder, sua língua é vista pelos que falam a língua dominante como se tivesse pouco ou nenhum valor. Línguas assim são chamadas de língua dominadas ou línguas subalternas. Basta olhar para a posição ocupada pelas populações indígenas na história do Brasil para entender, então, por que as línguas indígenas brasileiras são desconhecidas ou têm sido ignoradas no país. (BRASIL, 1998, p.117).

Com base neste documento entendemos que se os falantes de uma língua têm poder econômico e político, esta língua geralmente é respeitada e tem prestígio. Desta forma, a partir da análise do trecho da PNA que apresenta a língua portuguesa como primeira opção, fica claro o discurso de dominação por meio do uso dessa língua como dominante. Fator que

implica diretamente na educação escolar das populações indígenas, tendo em vista que ao propor isso, ignoram a língua materna destes povos e desconsideram quem são esses sujeitos, suas culturas e suas histórias. Segundo Veiga-Neto (2000):

Os discursos podem ser entendidos como histórias que, encadeadas e enredadas entre si, se complementam, se completam, se justificam e se impõem a nós como regimes de verdade. Um regime de verdade é constituído por séries discursivas, famílias cujos enunciados (verdadeiros e não verdadeiros) estabelecem o pensável como um campo de possibilidades fora do qual nada faz sentido - pelo menos até que aí se estabeleça um outro regime de verdade. Cada um de nós ocupa sempre uma posição numa rede discursiva de modo a ser constantemente "bombardeado", interpelado, por séries discursivas cujos enunciados encadeiam-se a muitos e muitos outros enunciados. Esse emaranhado de séries discursivas institui um conjunto de significados mais ou menos estáveis que, ao longo de um período de tempo, funcionará como um amplo domínio simbólico *no qual e através do qual* daremos sentido às nossas vidas. É esse *dar sentido* que faz de nós uma espécie cultural (VEIGA-NETO, 2000, p. 56-57).

Ao final da análise do Decreto nº/2019 e do Caderno da PNA sob a ótica dos Estudos Culturais, entendemos que os documentos que olhamos são constituídos por lutas em torno da imposição de sentidos e verdade, além disso, rompem com os discursos das políticas públicas nacionais existentes em nosso país nas últimas décadas.

Verificamos ainda que os discursos produzidos por estes documentos procuram dar visibilidade à uma verdade científica buscando apagar conceitos muito difundidos nas pesquisas de alfabetização produzidas em nosso país e ainda retomar abordagens já refutadas. De acordo com Foucault (1979), a 'verdade' é centrada na forma do discurso científico e nas instituições que o produzem.

Notamos o poder/saber sendo operado nos argumentos e posições discursivas assumidas por cada um dos especialistas responsáveis pela elaboração da PNA, fazendo com que alguns discursos sejam silenciados ou destacados e repetidos conforme a intencionalidade. Assim, criam-se verdades e novos/ velhos conceitos vão produzindo práticas e efeitos na alfabetização.

Segundo Silva (2020), os discursos de verdade produzidos pela política se pautam em um processo de desconstrução da velha ordem (políticas anteriores) e de construção da nova ordem (PNA). Os argumentos de desconstrução pautam-se em dados estatísticos e em relatórios técnicos e para a construção do novo discurso se apoiam na legislação, na ciência e na valorização do que é produzido na Europa e nos Estados Unidos. Desconsideram, no entanto, toda a subjetividade dos dados apresentados e todos os mitos que pautam suas

afirmações. A autora aponta para o perigo de substituição constante e aligeirada de formas de pensar a alfabetização que desconsidera, nega e apaga toda uma produção que ao longo de décadas vem sendo construída.

Neste sentido, a partir das discussões efetuadas ao longo dessa dissertação, busco, na última seção, responder às questões que lancei no início dessa pesquisa, tecendo algumas considerações a respeito de tudo o que foi possível compreender.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse capítulo final teço as considerações sobre o que foi analisado nessa dissertação e mostro as relações e contradições que envolvem a Política Nacional de Alfabetização (PNA) aqui investigada.

Nesta direção, o objetivo principal desse trabalho se constituiu em analisar os discursos de alfabetização que balizam a Política Nacional de Alfabetização (PNA), seguindo a luz dos Estudos Culturais (EC) e verificar quais as bases teóricas que sustentam esse documento. Como desdobramentos dessa pesquisa, busquei identificar qual profissional esta política pretende formar para atuar no ciclo de alfabetização.

Para responder à pergunta de pesquisa referente à concepção de alfabetização utilizada pelo Governo Federal nos documentos que estabelecem a PNA, foi proposta uma análise do discurso dos seguintes documentos – Decreto nº9.765/2019, que institui a Política Nacional de Alfabetização e do Caderno que detalha a sua implementação, ambos foram elaborados pela Secretaria de Alfabetização, vinculada ao Ministério da Educação.

Na história da educação deste país as políticas públicas educacionais vêm sendo criadas e incorporadas às instituições escolares com objetivo de qualificar e universalizar a educação brasileira. De acordo com o que a própria história nos mostra, a implantação de uma política pública nem sempre se resulta em novas ações na prática pedagógica, ainda assim, ela pode simbolizar transformações e impactos na cultura escolar.

Não se pode falar sobre qualidade na educação, sem pensar nas políticas públicas de alfabetização e seus desdobramentos como, a formação do professor alfabetizador e a elaboração de materiais didáticos.

Sendo assim, a Política Nacional de Alfabetização fundamenta-se a partir dos resultados da Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) aplicada aos alunos no ciclo de alfabetização e do Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes (Pisa, sigla em inglês), avaliação internacional promovida pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), do Censo Escolar (2018) e do Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF) de 2001 a 2018 na tentativa de melhorar a qualidade da alfabetização em nosso país.

Seguindo a ótica dos Estudos Culturais é possível inferir que a PNA para desconstruir o discurso das políticas públicas anteriores, analisa superficialmente os dados estatísticos, ou seja, mostra que os índices de aprendizagens do nosso país são ruins e o remédio para esse fracasso está na ciência. Com a finalidade de melhorar os indicadores educacionais ela propõe

a alfabetização “baseada em evidências científicas”. Após apresentarem os dados das avaliações de maneira superficial os especialistas responsáveis pela elaboração dos documentos atrelam o sucesso da alfabetização ao discurso científico, tendo como foco a alfabetização fundamentada no viés da neurociência e das ciências cognitivas.

A referida equipe técnica responsável pela elaboração dos documentos, denominada como “especialistas” é composta majoritariamente por psicólogos nacionais e internacionais, que defendem a instrução fônica no processo de alfabetização e restringem a participação de pedagogos e pesquisadores da área da educação.

Além disso, os “especialistas”, conforme o documento mostra, desconsideram e desqualificam todas as pesquisas científicas realizadas na área da alfabetização em nosso país, numa verdadeira tentativa de apagar o passado.

Diante de todas as considerações anteriormente tecidas, a PNA surge em um contexto neoliberal, com um viés conservador e de direita que se contrapõe ao que estava posto na área da alfabetização em nosso país.

Atrelado ao discurso do “novo”, o caderno apresenta o termo “Literacia”, para denominar “o conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionados à leitura e à escrita”, cabe aqui mencionar que inicialmente este termo pode nos direcionar para o termo letramento, no entanto, ao interpretarmos seu significado compreendemos que este se esvazia quando deixa de valorizar os conhecimentos produzidos pelo próprio sujeito (criança ou adulto) e as diferentes realidades sociais.

Além da literacia, a PNA apresenta a instrução fônica como caminho mais adequado a ser seguido pelos professores alfabetizadores, uma verdadeira prescrição apresentada no Programa Tempo de Aprender. Vale destacar que o programa foi desenvolvido a partir das diretrizes da PNA e é ofertado de maneira *on-line*, o que não possibilita a interação entre alfabetizadores e troca de experiências.

É fundamental salientar que os professores não podem ser formados para utilizar um material específico através de um simples treinamento, discurso este fomentado, inclusive, desde a Educação Infantil pela PNA. Cabe-nos aqui, portanto, questionar este tipo de movimento e lembrar que o professor alfabetizador é o profissional responsável por planejar e implementar as ações pedagógicas que ofereçam as crianças o avanço das habilidades para ler e escrever. Neste sentido, é importante considerar que a alfabetização vai muito além das escolhas dos conteúdos a serem ensinados e a complexidade desse processo, exige que o professor conheça o funcionamento da língua.

Há ainda por parte da política, uma proposta de elaboração de materiais didáticos, mas

consideramos arriscada a ideia de materiais privilegiando uma única abordagem, tendo em vista que isso pode levar ao patrocínio e aquisição de materiais produzidos por empresas específicas (editoras, institutos e fundações) que trabalham com este tipo de abordagem e venda desses produtos. Compreendemos que a partir da produção desses materiais a PNA preconiza a comercialização, além da padronização do ensino e homogeneização da prática pedagógica.

É possível entender então, que para desconstruir os discursos das políticas públicas de alfabetização anteriores, os especialistas embasaram a Política Nacional de Alfabetização nos discursos: estatístico, técnico, da ciência e da psicologia cognitiva. Nota-se aí uma desconstrução de toda ciência de alfabetização realizada no Brasil e a descontinuidade das políticas públicas nacionais, além da procura falaciosa pela homogeneização do ensino, por meio de um discurso científico, como mecanismo para alcançar o tão esperado sucesso na alfabetização das crianças e legitimar a instrução fônica.

Finalizando o texto, mas sem finalizar a discussão, considera-se lamentável que o debate sobre os métodos de alfabetização seja retomado através da política do atual governo, realidade esta que precisa ser discutida e motiva movimentos de resistência por parte de pesquisadores e profissionais que atuam na área da alfabetização em nosso país.

REFERÊNCIAS

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

ALVES, Andreia Vicência; SILVA, Thaise da; TROQUEZ, Marta Coelho Castro. Alfabetização e letramento na educação brasileira pós 1988. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 13, n. 27, maio/ago. 2018.

AMÂNCIO, Lázara Nanci de Barros; CARDOSO. Cancionila Janzkovski. Parte III – Mato Grosso. In: MACIEL, Francisca Izabel Pereira; FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. (Orgs.). **História da alfabetização: produção, difusão e circulação de livros (MG/RS/MT – Séc. XIX e XX)**. Belo Horizonte, MG: UFMG/FAE, 2006, p.187-278.

APMT – Leis e Decretos de Mato Grosso. **Decreto nº 759, de 22 de abril de 1927**. Regulamenta a instrução pública primária do estado de Mato Grosso. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/114996/Regulamento%20MT%201927%2C%2022%20de%20abril.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 25 mar. 2020.

BARKER, Chris; GALASINKY, Dariusz. **Cultural Studies and Discourse Analysis: a dialogue or language and identity**. London: Sage Publications, 2001.

BAVARESCO, Márcia Regina Cordeiro. **As Interfaces de um Programa Oficial de Formação: PROFA - do escrito a dinâmica de formação**. 161f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI, Itajaí, 2004.

BRASIL. **Avaliação nacional da alfabetização (ANA): documento básico**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013.

_____. **Decreto-Lei nº 868, de 18 de novembro de 1938**. Cria no Ministério da Educação e Saúde a Comissão Nacional de Ensino Primário. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-868-18-novembro-1938-350829-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 15 set. 2019.

_____. **Lei Federal n. 8069, de 13 de julho de 1990**. ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1990/lei-8069-13-julho-1990-372211-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 11 set. 2020.

_____. Ministério da Educação. **Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019**. Institui a Política Nacional de Alfabetização. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2019/decreto-9765-11-abril-2019-787972-norma-pe.html>>. Acesso em: 15 ago.2020

_____. **Guia Geral do Pró-Letramento**. Brasília: MEC/SEB, 2012a.

_____. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 26 jun. 2014. Seção 1, p. 1, Ed. Extra.

_____. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L4024.htm>. Acesso em: 15 set. 2019.

_____. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 30 ago. 2019.

_____. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: formação do professor alfabetizador.** Caderno de apresentação. Brasília: MEC/SEB, 2015.

_____. **PNA - Política Nacional de Alfabetização.** Brasília: MEC, SEALF, 2019b.

_____. **Portaria nº 421, de 23 de abril de 2020.** Institui o Conta pra Mim, programa de literacia familiar do Governo Federal. Brasília: MEC, 2020. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-421-de-23-de-abril-de-2020-253758595>>. Acesso em: 10 set. 2020.

_____. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores.** Guia do Formador. Brasília: MEC/SEF, 2001.

_____. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores: Alfabetização e Linguagem.** Caderno de apresentação. Brasília: MEC/SEF, 2008.

_____. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 11 set. 2020.

_____. **Emenda nº 59/2009.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm#:~:text=EMENDA%20CONSTITUCIONAL%20N%C2%BA%2059%2C%20DE%2011%20DE%20NOVE%20MBRO%20DE%202009&text=208%2C%20de%20forma%20a%20prever,e%20ao%20caput%20do%20art>. Acesso em:

_____. **Portaria nº 280, de 19 de fevereiro de 2020.** Institui o Programa Tempo de Aprender, que dispõe sobre a alfabetização escolar no âmbito do Governo Federal. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-280-de-19-de-fevereiro-de-2020-244584539>>. Acesso em: 10 set. 2020.

_____. **Portaria nº 1.460, de 15 de agosto de 2019.** 1º Fica Instituída A Conferência Nacional De Alfabetização Baseada Em Evidências – Conabe 2019. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-1.460-de-15-de-agosto-de-2019-211216061#:~:Text=1%C2%BA%20Fica%20institui%C3%Adadda%20a%20Confer%C3%Aan>>

cia, Sobre%20alfabetiza%C3%A7%C3%A3o%20literacia%20e%20numeracia%22.
Acesso em: 25 mar. 2020.

_____. **Portaria Nº 867, de 4 de julho de 2012b.** Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Diário Oficial da União. Brasília: MEC, 2012. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/legislacao/portaria_mec_826_alterada.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2020.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil:** Diário Oficial da União, 5 de outubro de 1988. Presidência da República. Disponível em <https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/CON1988_05.10.1988/CON1988.aspAc>. Acesso em: 15 set. 2019.

_____. **Lei nº 11.114 de 16 de maio de 2005.** Altera os arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111114.htm>. Acesso em: 20 ago. 2020.

_____. **Lei nº 11.274 de 6 de fevereiro de 2006.** Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111274.htm>. Acesso em: 20 ago. 2020.

_____. **Projeto de Lei nº 2401/2019.** Dispõe sobre o exercício do direito à educação domiciliar, altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 - Estatuto da Criança e do Adolescente, e a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Projetos/PL/2019/msg121-abril2019.htm>. Acesso em: 15 ago. 2020.

_____. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil.** RCNEI. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **Tempo de Aprender.** Graphogame. Disponível em: http://alfabetizacao.mec.gov.br/images/graphogame/pdf/graphogame_at.pdf (DOCUMENTO DO GRAPHOGAME0. Acesso em: 15 dez. 2020.

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

CARDANO, Mario. **Manual de pesquisa qualitativa:** a contribuição da teoria da argumentação. Petrópolis: Vozes, 2017. p. 23-46.

CARDOSO, Beatriz [*et al.*]. Contribuição para o debate sobre alfabetização a propósito do lançamento da PNA. **Revista Brasileira de Alfabetização - ABAlf**, Belo Horizonte, MG, v.1, n.10 (Edição Especial), p.94-96, jul./dez. 2019.

CASTRO, Sandra Mara de. **Análise da Proposta do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa para a Formação do Professor Alfabetizador**. 234f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, UFPR, Curitiba, 2015.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean [*et al.*] **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008 (Coleção Sociologia).

CHRISTIANO, Pedro Luiz; CHRISTIANO, Maria Elizabeth Affonso. **Efeito Mateus, aprendizagem significativa e leitura**. 2009. Disponível em: <http://leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Anais/ABRALIN_2009/PDF/Pedro%20Luiz%20Christiano.pdf>. Acesso em: 15 set. 2020.

COELHO, Sônia Maria. A Alfabetização na Perspectiva Histórico-Cultural. In: Universidade Estadual Paulista Prograd – **Caderno de Formação**. Formação de professores didáticas dos conteúdos. São Paulo, Cultura Acadêmica, 2011. p.58-71.

COOK-GUMPERZ, Jenny. Alfabetização e escolarização: uma equação imutável? In: COOK-GUMPERZ, Jenny (Org.) **A construção social da Alfabetização**. Trad. Dayse Batista. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991. p. 27-57.

COSENZA, Ramon; GUERRA, LEONOR. **Neurociência e Educação**. Grupo A, 2011. [Minha Biblioteca].

COSTA, Marisa Vorraber. **Estudos Culturais e Educação: um panorama**. In: SILVEIRA, Rosa Maria Hessel (Org.) **Cultura, Poder e Educação**. Canoas: ULBRA, 2011. p.107-120

_____. **Sobre as contribuições das análises culturais para a formação dos professores do início do século XXI**. *Educar*, Curitiba, n.37, p. 129-152, maio/ago., 2010.

COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Hessel; SOMMER, Luís Henrique. Estudos culturais, educação e pedagogia. **Revista Brasileira de Educação**, Edição Especial, Cultura, culturas e educação, n.23, p. 36-61, maio/ago. 2003.

DIONÍSIO, maria de Lurdes. Educação e os estudos atuais sobre letramento, **Perspectiva**, Florianópolis, v. 25, n. 1, 209-224, jan./jun. 2007.

FERRARONI, Daniele de Souza; RAMOS, Géssica Priscila. PROFA: Desconstruindo o Tradicional em busca de um Consenso Construtivista. **Comunicações**, Piracicaba, v.16, n.2, p.73-83, jul./dez. 2009.

FERREIRA, Marilza Luiz. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: A formação continuada e a prática pedagógica das professoras alfabetizadoras em uma Escola Estadual de**

Cáceres-MT. 158f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Mato Grosso, UNEMAT, Cáceres, 2017.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2011.

_____.; TEBEROSK, Ana. **A Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FISCHER, Rosa M. B. **Foucault e a análise do discurso em educação**. Cadernos de Pesquisa, n. 114, p. 197-223, nov. 2001.

FOUCAULT, Michel. **Do governo dos vivos: Curso no Collège de France, 1979-1980: aulas de 09 e 30 de janeiro de 1980, tradução, transcrição e notas Nildo Avelino**. São Paulo: Centro de Cultura Social, 2009.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. 13. ed. Rio de Janeiro, Graal. 1999.

_____. **A arqueologia do saber**. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

_____. **A Arqueologia do saber**. Trad.: Luiz Felipe Baeta Neves. 8. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014.

_____. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 1996.

_____. **A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970/Michel Foucault; tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio**. 2 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

_____. **Arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

_____. **As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas**. Tradução de Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

_____. Deux essais sur le sujet et le pouvoir. In: DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. **Michel Foucault: um parcours philosophique**. PARIS: Gallimard, 1983. P.297-321.

_____. **Microfísica do poder**: Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

_____. **Vigiar e punir: história da violência nas prisões**. 25. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. A escrita na Política Nacional de Alfabetização. **Revista Brasileira de Alfabetização - ABAIf**, Belo Horizonte, MG, v.1, n.10 (Edição Especial), p.125-128, jul./dez. 2019.

_____. Formas de organização do trabalho de alfabetização e letramento. In: CARVALHO, Maria Angélica Freire de e MENDONÇA, Rosa Helena (orgs). **Práticas de Leitura e Escrita**. Brasília/DF: Ministério da Educação, 2006, p. 37-43.

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

GATTI, Bernardete A. Pesquisa, Educação e Pós-Modernidade: confrontos e dilemas, *Cadernos de Pesquisa*, v.35, n.126, p.595-608, set./dez. 2005.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GILL, Rosalind. Análise de Discurso. In: BAUER, Martin W. [et al.] **Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som**. Petrópolis: Vozes, 2002.

GODOY, Arilda Schmidt. **Pesquisa Qualitativa: tipos Fundamentais**. *Revista de Administração de Empresas*, São Paulo, v. 35, n.3, p, 20-29, mai./jun.,1995.

GOMES, Inês; SANTOS, Nelson Lima. Literacia Emergente: “É de pequeno que se torce o pepino”! **Revista da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais**, Porto. n.2, 2005.

GOMES, Maria de Fátima Cardoso. A PNA e a unidade dialética afeto-cognição nos atos de ler e escrever. **Revista Brasileira de Alfabetização - ABAlf**, Belo Horizonte, MG, v.1, n.10 (Edição Especial), p.122-124, jul./dez. 2019.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes; ANTUNES, Janaína Silva Costa. Diálogos com o Plano Nacional de Alfabetização (2019): contrapalavras. **Revista Brasileira de Alfabetização - ABAlf**, Belo Horizonte, MG, v.1, n.10 (Edição Especial), p.32-38, jul./dez. 2019.

GOULART, Cecilia M. A. A propósito da Política Nacional de Alfabetização - MEC 2019, considerações críticas. **Revista Brasileira de Alfabetização - ABAlf**, Belo Horizonte, MG, v.1, n.10 (Edição Especial), p.91-93, jul./dez. 2019.

GRAFF, Harvey J. **Os labirintos da alfabetização: reflexão sobre o passado e o presente da alfabetização**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GUARESCHI, Neuza Maria de Fátima; HENNIGEN, Inês. A subjetivação na perspectiva dos estudos culturais e foucaultianos, **Psicologia da Educação**, São Paulo, 23, p. 57-74, 2. sem./2006.

GUIZZO, Bianca Salazar; KLEIN, Juliana Mottini. Problematizando representações docentes nos Cadernos de formação do Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 98, n. 249, p. 311-331, maio/ago., 2017

HALL, Stuart. **El trabajo de la representación**. Taller Interactivo: Prácticas y Representaciones de la Nación, Lima, Instituto de Estudios Peruanos, maio de 2002.

_____. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & Realidade**, v. 22, n.2., p.17-46, jul./dez., 1997.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **O Sujeito da Educação**. Estudos foucaultianos. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

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

LEON, Silvana Correa Vieira de. **Permanências e rupturas nas práticas de professoras alfabetizadoras em formação**: Reflexões a partir do PNAIC. 172f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2015.

LIPPI, Bruno Gonçalves; NEIRA, Marcos Garcia. Tecendo a Colcha de Retalhos: a bricolagem como alternativa para a pesquisa educacional. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v.37, n.2, p.607-625, maio/ago., 2012.

LOPES, Denise Maria de Carvalho. Considerações sobre a Política Nacional de Alfabetização. **Revista Brasileira de Alfabetização - ABAlf**, Belo Horizonte, MG, v.1, n.10 (Edição Especial), p. 86-90, jul./dez. 2019.

LUKE, Allan. *Tex and Discourse in Education: an introduction to critical discourse analysis. Reriew of Research in Education*, Chicago, p.3-48, 1995.

MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes. Por uma alfabetização transformadora. **Revista Brasileira de Alfabetização - ABAlf**, Belo Horizonte, MG, v.1, n.10 (Edição Especial), p.63-65, jul./dez. 2019.

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

_____; RESENDE, Valéria Barbosa de. Alfabetização de jovens e adultos na Política Nacional de Alfabetização. **Revista Brasileira de Alfabetização - ABAlf**, Belo Horizonte, MG, v.1, n.10 (Edição Especial), p.129-133, jul./dez. 2019.

MARTINS, Maria Sílvia Cintra. Vale ou não vale a pena? **Revista Brasileira de Alfabetização - ABAlf**, Belo Horizonte, MG, v.1, n.10 (Edição Especial), p.108-111, jul./dez. 2019.

MARZOLA, Norma Regina. **Em debate**: a alfabetização. O modismo dos modelos. Jornal Zero Hora, Porto Alegre, 2002.

_____. O analfabetismo como metáfora. In: VEIGA-NETO, Alfredo [et al.] **A educação em tempo de globalização**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

MARZOLA, Norma Regina. **Alfabetização: O Discurso dos Métodos**. In: O Ensino sob o olhar dos educadores. Seiva Publicações, 2003.

MATO GROSSO. **Lei nº 452, de 24 de novembro de 1951**. Lei Orgânica do Ensino Primário do estado de Mato Grosso. Diário Oficial do Estado de Mato Grosso, Cuiabá, v. 61, n. 11110, p. 1-3, 1951.

MELLO, Darlize Teixeira de; TRINDADE, Iole Maria Faviero; SILVA, Thaise da. A Atualização dos Primeiros Métodos de Alfabetização em Propostas Contemporâneas, **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v.40, n.3, p.829-857, jul./set., 2015.

MELO, Eliane Pimentel Camillo Barra Nova de. **PNAIC: Uma análise crítica das concepções de alfabetização presentes nos cadernos de formação docente**. 252f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, UFSC, Sorocaba, 2015.

MELO, Regina Lúcia Couto de. Análise crítica da concepção básica do Plano Nacional de Alfabetização (PNA). **Revista Brasileira de Alfabetização - ABAlf**, Belo Horizonte, MG, v.1, n.10 (Edição Especial), p.103-104, jul./dez. 2019.

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

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

MONTEIRO, Sara Mourão. A concepção de alfabetização na Política Nacional de Alfabetização/MEC/2019. **Revista Brasileira de Alfabetização - ABAlf**, Belo Horizonte, MG, v.1, n.10 (Edição Especial), p.39-43, jul./dez. 2019.

MORAIS, Artur Gomes de. Concepções e Metodologias de Alfabetização: Por que é preciso ir além da discussão sobre velhos “métodos”? **XIII ENDIPE - Simpósio “Os Discursos e as Narrativas nos Processos Educativos”**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_moarisconcpmetodalf.pdf>. Acesso em: 11 de set. 2020.

_____. Análise Crítica da PNA (Política Nacional de Alfabetização) imposta pelo MEC através de decreto em 2019. **Revista Brasileira de Alfabetização - ABAlf**, Belo Horizonte, MG, v.1, n.10 (Edição Especial), p.66-75, jul./dez. 2019.

_____. **Consciência fonológica na educação infantil e no ciclo de alfabetização**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

_____; LEITE, Tania Maria S.B. Rios. A escrita alfabética: por que ela é um sistema notacional e não um código? Como as crianças dela se apropriam? In: BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: a aprendizagem do sistema de escrita alfabética, Ano 1, unidade 3, Brasília: MEC, SEB, 2012.

MOREIRA, Jani Alves da Silva; SAITO, Heloisa Toshie Irie. Da erradicação do analfabetismo ao compromisso de alfabetizar na idade certa: Rumo a uma política nacional para alfabetização escolar? **Revista Teoria e Prática da Educação**, v.16, n.3, p.55-64, set./dez., 2013.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. **Revista Brasileira de Educação**, v.15, p. 329 -341, 2010.

_____. **Os sentidos da alfabetização**: São Paulo – 1876/1994. São Paulo: UNESP: Brasília: MEC/INEP/COMPED, 2000.

_____. A “Política Nacional de Alfabetização” (Brasil, 2019): uma “guinada” (ideo) metodológica para trás e pela direita. **Revista Brasileira de Alfabetização - ABAlf**, Belo Horizonte, MG, v.1, n.10 (Edição Especial), p.26-31, jul./dez. 2019.

_____. 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.

_____. Brasil, 2019: notas sobre a “Política Nacional de Alfabetização”. **Revista OLHARES**, v. 7, n. 3 Guarulhos, novembro 2019.

_____. **Educação e letramento**. São Paulo: UNESP, 2004.

_____. Um balanço crítico da “Década da Alfabetização” no Brasil. **Caderno Cedes**, Campinas, v.33, n.89, p. 15-34, jan./abr., 2013.

NELSON, Cary; TREICHLER, Paula A.; GROSSBERG, Lawrence. Estudos Culturais: uma introdução. In: Silva, Tomaz Tadeu da (org.). **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos Estudos Culturais em Educação. Petrópolis: Vozes, 1995. p.7–38.

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

OLIVEIRA, Cristiano Jose de. **Formação Continuada no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC**: Percepção Dos Professores Participantes. 111f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Vale do Sapucaí, UNIVÁS, Pouso Alegre, 2017.

OLIVEIRA, Marineiva Moro Campos de. **Concepções e Fundamentos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e seus desdobramentos na Formação de Alfabetizadores na Perspectiva de uma Alfabetização Emancipatória em Xaxim/SC.** 180f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, UNIOESTE, Francisco Beltrão, 2016.

PEREIRA, Viviane Carrijo Volnei. **Formação Continuada de Professores Alfabetizadores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.** 181f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

PERES, Elaine Eliane. **A Formação Continuada do Professor Alfabetizador nos Cadernos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).** 358p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC, Florianópolis, 2014.

PICCOLI, Luciana. Política Nacional de Alfabetização em análise: breves contribuições para mais um olhar crítico. **Revista Brasileira de Alfabetização - ABAlf**, Belo Horizonte, MG, v.1, n.10 (Edição Especial), p.105-107, jul./dez. 2019.

PORTO, Jose Renato Sant'Anna. Uma analítica do poder para as políticas públicas: Foucault e a contribuição da Anthropology of Public Policy. **Estud. Soc. e Agric.**, Rio de Janeiro, vol. 22, n. 2, 360-385, 2014.

ROCHA, Juliano Guerra; OLIVEIRA, Marília Villela de; SANTOS, Sônia Maria dos. A Política Nacional de Alfabetização – PNA: “do direito de criticar – do dever de não mentir, ao criticar”. **Revista Brasileira de Alfabetização - ABAlf**, Belo Horizonte, MG, v.1, n.10 (Edição Especial), p.117-121, jul./dez. 2019.

SANTI, Heloíse Chierentin; SANTI, Vilso Junior Chierentin. Stuart Hall e o trabalho das representações. **Revista Interdisciplinar da Graduação**, Ano 2, ed.1, p.1-12, set./nov., 2008.

SILVA, Juscinária Tavares da. **As concepções pedagógicas que norteiam a prática docente no Programa Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa - PNAIC.** 131f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Roraima, Boa Vista, 2017.

SILVA, Maria Vilma da. **A Formação Continuada de Professoras Alfabetizadoras Alagoanas através dos Programas PROFA e PRÓ-LETRAMENTO: O que dizem os programas e as professoras?** 151f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2009

SILVA, Thaise da. **O “discurso renovador da leitura” e a produção de práticas domésticas de leitura na interação com práticas escolares.** 125f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

_____. **Os “novos” discursos sobre alfabetização em análise: os livros de 1º ano do Ensino Fundamental de nove anos do programa nacional do livro didático (PNLD 2010).**

2012. 283 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

_____. **PNA: a produção de um discurso.** Apresentação On-line. G10. Anped- Centro Oeste.

_____. BERTOLETTI, Estela Natalina Mantovani. Políticas de Circulação de Livros Didáticos de Alfabetização no Sul de Mato Grosso e seus Métodos (1927-1961). **POIÉSIS** - Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação (UNISUL), v.11, n.20, p.268-286, dez./2017.

_____. TEIXEIRA, Márcia Prenda. Linguagens, oralidade e cultura escrita: um olhar para a educação infantil. In: Sara, Magda; Troques, Marta Coelho Castro; Silva, Thaise. **Formação Docente para a Educação Infantil Experiências em Curso.** Dourados: Editora Universidade Federal da Grande Dourados, 2018. p. 193-205.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular.** Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

_____. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____; Thais Cristófaros Alves. “Consciência Fonológica”. In: FRADE, I. C. A. S; VAL, M. da G. C. G; BREGUNCI, M. das G. C. **Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores.** Belo Horizonte - MG. 2014. Disponível em: <<http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/consciencia-fonologica>> Acesso em: 11 de set. 2020.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. A leitura e seus poderes: um olhar sobre dois programas nacionais de incentivo à leitura. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. especial 2, p.103-120, 2010.

_____. Leitura, literatura e currículo. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo.** Rio de Janeiro: DP&A, 1998. p.105-128.

_____. **Cultura, Poder e Educação: um debate sobre estudos culturais em educação.** 2. ed. Canoas: ULBRA, 2011.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamenta. Da alfabetização como processo discursivo: os espaços de elaboração nas relações de ensino. In: GOULARTE, Cecília M; GONTIJO, Claudia Maria Mendes; FERREIRA, Norma Sandra de A. (org.). **Alfabetização como Processo Discursivo.** São Paulo: Cortez, 2017.

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento: caminhos e descaminhos.** Revista Pátio, n. 29, fev./2004a.

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

_____. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

_____. **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2018.

_____. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. Revista Brasileira de Educação, n. 25, Jan /Fev /Mar /Abr /2004b.

SOUZA, Eloisio Moulin; BIANCO, Mônica Fátima; GARCIA, Agnaldo. Pesquisa pós-moderna: a fragmentação e o devir no campo organizacional. **30º Encontro do EnPAD**, Salvador, Bahia, 23 a 27 de dezembro de 2006.

TEIXEIRA, Elenaldo Celso. O Papel Das Políticas Públicas No Desenvolvimento Local E Na Transformação Da Realidade. **Revista AATR**, 2002. Disponível <emhttp://www.dhnet.org.br/dados/cursos/aatr2/a_pdf/03_aatr_pp_papel.pdf>. Acesso em: 24 mar. 2020.

_____; João de Fernandes. **Filosofia e ciência cognitiva**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

TRINDADE, Iole Maria Faviero. Uma análise cultural de discursos sobre alfabetização e alfabetismo/ letramento e suas representações. **Educação**, Santa Maria, v.32, n.1, p. 41-57, 2007.

_____. A Invenção de Múltiplas Alfabetizações e (An) Alfabetismo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v.29, n.2, p.125-142, jul./dez., 2004.

VEIGA-NETO, Alfredo. “Michel Foucault e os estudos culturais”. In: Costa, M. V. (org.). **Estudos culturais em educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema**. Porto Alegre, Ed. UFRGS, 2000.

_____. . Cultura, culturas e educação. **Revista Brasileira de Educação**, n.23, p.05-15, maio/jun./jul./ago., 2003

_____; LOPES, Maura Corcini. Inclusão e Governamentalidade. **Educ. e Soc.** [on-line], vol. 28, n.100, p. 947-963, 2007.

WAGNER, Cleonilde Fátima. **O PNAIC e a Formação Continuada da Professora Alfabetizadora da Rede Municipal de Ensino de Medianeira**. 133f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2017.

WIKIPÉDIA. **Efeito Mateus**. A enciclopédia livre. Flórida: Wikimedia Foundation, 2017. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Efeito_Matthew&oldid=49375194>. Acesso em: 16 de dezembro de 2020.