FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA - UNIR
NÚCLEO DE CIÊNCIAS HUMANAS - NCH
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTU SENSO* EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

GABRIELE CRISTINA ALVES DE SOUSA COUTINHO

ANÁLISE DA POLÍTICA NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO DO GOVERNO BOLSONARO

PORTO VELHO
2023

GABRIELE CRISTINA ALVES DE SOUSA COUTINHO

ANÁLISE DA POLÍTICA NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO DO GOVERNO BOLSONARO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Strictu Senso* em Educação, do Departamento de Ciências da Educação, do Núcleo de Ciências Humanas, da Universidade Federal de Rondônia-UNIR, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profª. Drª. Marilsa Miranda de Souza.

Linha de pesquisa: Gestão e política educacional.

PORTO VELHO
2023

Catalogação da Publicação na Fonte
Fundação Universidade Federal de Rondônia - UNIR

C871a Coutinho, Gabriele Cristina Alves de Sousa.
Análise da Política Nacional de Alfabetização do governo Bolsonaro / Gabriele Cristina Alves de Sousa Coutinho. - Porto Velho, 2022.

93 f.

Orientadora: Profa. Dra. Marilsa Miranda de Souza.

Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação Strictu Senso em Educação - PPGE. Núcleo de Ciências Humanas. Fundação Universidade Federal de Rondônia.

1. Alfabetização. 2. Política Nacional de Alfabetização. 3. Tempo de aprender. 4. Letramento. I. Souza, Marilsa Miranda de. II. Título.

Biblioteca Central CDU 37.01(043.3)

Bibliotecário(a) Marcelo Garcia Cardoso CRB-11/1080

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ATA DE DISSERTAÇÃO

Aos trinta e um dia do mês de agosto de dois mil e vinte e dois, às 9 horas, teve início, em sessão pública, a **DEFESA DE DISSERTAÇÃO**, na sala virtual do Google Meet pelo link https://meet.google.com/bcp-dtfo- wjy, onde se reuniram os membros da Banca Examinadora composta pelos Professores Profa. Dra. Marilsa Miranda de Souza, Presidenta e Orientadora (PPGE/MEDUC/Universidade Federal de Rondônia – UNIR; Prof.ª Dr.ª Rosângela de Fátima Cavalcante França (Membro Interno-PPGE/UNIR), Prof.ª Dr.ª Eulina Maria Leite Nogueira - Universidade Federal do Amazonas (Membro Externo PPGECH/UFAM), Prof.ª Dr.ª Aparecida Luzia Alzira Zuin (Membro Interno suplente – PPGE/UNIR), a fim de arguirem **GABRIELE CRISTINA ALVES DE SOUSA COUTINHO**, acerca do texto de Defesa de Dissertação intitulado: **ANÁLISE DA POLÍTICA NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO DO GOVERNO BOLSONARO**, sob orientação da Profa. Dra. Marilsa Miranda de Souza. Aberta a sessão pela presidente, coube à mestranda, na forma regimental, expor a trajetória da pesquisa, dentro do tempo regulamentar. Em seguida a presidenta cedeu a palavra aos membros examinadores para as devidas arguições, ao final das quais, a mestranda se manifestou, esclarecendo dúvidas. Finalmente, a presidente tece as suas considerações, acatando as valiosas contribuições dos doutores convidados. Em seguida, a presidenta passa à mestranda para responder as arguições da Banca. Por fim, a Banca considerou **APROVADA**, a mestranda **GABRIELE CRISTINA ALVES DE SOUSA COUTINHO**, em sua Defesa de Dissertação. As alterações indicadas, em pareceres, pela banca em relação ao aprofundamento da análise dos dados e ajustes nas seções, serão condições *sine qua nom* para entrega da versão final da dissertação pela orientanda e sua autorização pela orientadora no sistema da Universidade Federal de Rondônia para a expedição do Diploma.

Porto Velho/RO, 31 de agosto de 2022.
BANCA EXAMINADORA

Prof.ª Dr.ª Marilsa Miranda de Souza– UNIR (Presidenta)

Prof.ª Dr.ª Eulina Maria Leite Nogueira- UFAM (Membro externo)
Prof.ª Dr.ª Rosângela Aparecida Cavalcante França - UNIR (Membro interno) Prof.ª Dr.ª
Aparecida Luzia Alzira Zuin – UNIR (Membro interno suplente)

Documento assinado eletronicamente por **MARILSA MIRANDA DE SOUZA**, **Docente**, em 03/11/2022, às 11:45, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.

Documento assinado eletronicamente por **EULINA MARIA LEITE NOGUEIRA**, **Usuário Externo**, em 03/11/2022, às 13:08, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.

Documento assinado eletronicamente por **ROSANGELA DE FATIMA CAVALCANTE FRANCA**, **Docente**, em 24/04/2023, às 16:56, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.

A autenticidade deste documento pode ser conferida no site http://sei.unir.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **1085981** e o código CRC **EC5C83AA**.

Dedico este trabalho,

em especial, ao meu pai, Cleudir Mendes de Sousa

(em memória),

ao meu esposo, Jeferson Pantoja Coutinho,

aos meus filhos, minha mãe, meus avós,

meus irmãos e familiares,

amigos e alunos/as,

que me impulsionam a buscar o melhor

e aumentam minha sede de conhecimento.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus, que me deu força e sustentação para concluir mais esta etapa da minha vida.

Ao meu pai, Cleudir Mendes de Sousa (em memória), pois sempre nos incentivou a buscar o conhecimento, afirmando ser algo que ninguém pode nos tirar. Por ele tive a vontade de continuar minha formação. Ele é a minha maior inspiração.

A minha mãe, Francilene Alves de Sousa Lima, que cuidou, orientou, apoiou e nos educou para sermos pessoas fortes, minha melhor amiga, que dedicou sua vida para nos criar.

A minha avó, Cleusa Ferreira Mendes, uma das mulheres mais fortes que já conheci e com quem pude conviver. No auge da sua melhor idade, ainda busca aprender e atualizar-se, sendo minha base, meu ponto forte e, ao mesmo tempo, meu ponto fraco.

Ao meu marido, Jeferson Pantoja Coutinho, que é minha sustentação. Sua história de vida me impulsiona a melhorar; seu companheirismo e incentivo me fazem galgar lugares altos, que nem em sonhos pensei chegar.

Aos meus filhos, Kauê, Cleudir e Raíssa, que motivam o meu caminhar... E não posso deixar de ser exemplo para eles.

A minhas irmãs, Adriana e Graziele, pelo amor e carinho durante o percurso. À Adriana, por entender os momentos em que não podia me fazer presente. Ela é a mais manhosa das três.

A minhas sobrinhas, Rakelly, Rayana, Isa e Lis Cristina. Isso! Todas são Cristina, por lembrar que, em minha família, haverá uma bela continuação. Onde estiver, meu pai verá que estou tentando ser um bom exemplo para elas.

A minha orientadora, professora, líder, inspiração, mulher lutadora, Marilsa Miranda de Souza, que cuidou, puxou minhas orelhas, me fortaleceu, segurou minhas mãos. Entre outras coisas, agradeço por tudo, por quem me tornei e por quem quero me tornar. Muito obrigada!

À professora Rosângela França, por acreditar em mim, por ver em meu sorriso algo a mais, por abrir a janela quando pensei tudo estar fechado. Ela, junto à

professora Eulina, me acolheu como verdadeira mãe; juntas, suavizaram, mas usaram firmeza neste momento de aprendizado. Meus sinceros agradecimentos.

Aos professores do PPGE UNIR, que, ao longo desses anos, nos ensinaram para a vida, através das palavras e ações. No meio do percurso, tivemos uma pandemia, vivemos um momento triste e histórico, mas os professores não pararam de espalhar conhecimento e de serem fontes de entusiasmo para outras pessoas.

A minhas colegas de turma, com quem tive o imenso prazer de conviver; algumas já conhecidas e outras conhecendo; mulheres fortes e aguerridas. Fomos a 1º turma composta só de mulheres, cada uma com um potencial e brilho nos olhos.

A minha diretora e vizinha, Ana Célia, que me direcionou para ingressar no mestrado, mostrou, ajudou e incentivou para que conseguisse a tão sonhada aprovação e, no percorrer do estudo, me animou a continuar.

A minhas colegas de profissão, que felizes ficaram pela minha conquista, em especial a Ângela, Narciza, Vanderlúcia, Ionira, Edilene, Socorro, Lidiê e Zenir, que parte do processo não me abandonaram. Estavam prontas para me afagar, abraçar e até dar bronca, quando necessário.

Ao meu padrasto, Breno, que, com sua palavra de afeto, me tocou em um momento em que estava precisando.

Sou extremamente grata a Vanuza e a Maria. Não tenho nem palavras para descrever.

Ao meu ex-aluno, Carlos Henrique; sem sua ajuda, nem sei como estaria. Agora sei que posso continuar fazendo a diferença na vida das pessoas, pois és a prova disso.

Ao José Arikapu, por suas palavras de incentivo e histórias que nos cativavam. Que sua vida seja constantemente abençoada e cheia de luz.

Aos meus alunos, que me fazem sempre melhorar, buscar crescer e evoluir, para poder ajudá-los nessa caminhada, que cada vez mais vai ficando árdua.

Obrigada a todos e todas que fizeram parte desta caminhada. Sou grata a tudo nesta passagem de vida. É através dessas passagens que crescemos e evoluímos!

Talvez não tenha conseguido fazer o melhor,
mas lutei para que o melhor fosse feito.
Não sou o que deveria ser,
mas Graças a Deus,
não sou o que era antes.
(Martin Luther King)

COUTINHO, Gabriele Cristina Alves de Sousa. **Análise da política nacional de alfabetização do governo Bolsonaro**. 2022. 93f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Departamento de Ciências da Educação. Universidade Federal de Rondônia - UNIR, Porto Velho, 2022.

RESUMO

A presente dissertação é resultado de uma pesquisa acerca da *Política Nacional de Alfabetização* (PNA), instituída no governo Bolsonaro (2019-2022). O objetivo desta investigação consistiu em analisar a referida política e seus programas *Tempo d*e *Aprender* e *Alfabetização Baseada na Ciência* (ABC) seus objetivos e metas, organização, concepções teóricas, concepção e organização da formação de professores em relação aos métodos e outras propostas pedagógicas de alfabetização. Para tanto, utilizou-se o materialismo histórico-dialético, que possibilita compreender o fenômeno de forma concreta, a partir de suas múltiplos dimensões, relacionando as partes que o compõem ao todo histórico. Os dados foram obtidos por meio das pesquisas bibliográfica e documental, que possibilitaram os fundamentos teóricos e epistemológicos para a compreensão da alfabetização, suas contradições e movimentos históricos que a acompanham, além das concepções de alfabetização consideradas pelo Estado. Nessa perspectiva, buscou-se compreender o histórico das principais políticas de alfabetização desenvolvidas no Brasil, a partir da década de 1990, relacionando-as com as influências dos organismos internacionais no contexto do neoliberalismo. Os resultados apontam que a PNA em foco se fundamenta no método fonético; as bases teóricas e metodológicas dos programas *Tempo de Aprender* e ABC conduzem a uma aprendizagem descontextualizada da realidade social, econômica e política, representando uma continuidade nas políticas de alfabetização já perpetradas, baseadas em métodos desconexos da realidade, que não alcançam os índices necessários relacionados à alfabetização nem proporcionam às crianças a aprendizagem de forma histórica e crítica.

Palavras-chave: Alfabetização. Política Nacional de Alfabetização. *Tempo de Aprender*. Letramento.

COUTINHO, Gabriele Cristina Alves de Sousa. **Analysis of the national literacy policy of the Bolsonaro government**. 2022. 93f. Dissertation (Academic Master in Education) – Department of Educational Sciences. Federal University of Rondônia - UNIR, Porto Velho, 2022.

ABSTRACT

This dissertation is the result of a research about the National Literacy Policy (PNA), instituted in the Bolsonaro government (2019-2022). The objective of this investigation was to analyze the aforementioned policy and its programs *Time to Learn* and *Science-Based Literacy* (ABC), its objectives and goals, organization, theoretical conceptions, conception and organization of teachers training in relation to the methods and other pedagogical proposals of literacy. To this end, it was used the historical-dialectical materialism, which makes possible to understand the phenomenon in a concrete way, from multiple dimensions, relating the parts to the historical whole. Data were obtained through bibliographical and documentary researches, which enabled the theoretical and epistemological foundations for understanding literacy, its contradictions and historical movements, in addition to the conceptions of literacy considered by the State. From this perspective, we sought to understand the history of the main literacy policies developed in Brazil, starting in the 1990s, relating them to the international organizations influences in neoliberal context. The results indicate that the PNA in focus is based on the phonetic method; the theoretical and methodological bases of the *Time to Learn* and ABC programs lead to learning out of context from the social, economic and political reality, representing a continuity in the literacy policies already perpetrated, based on methods disconnected from reality, which do not reach the necessary indexes related to the literacy nor provide children with learning in a historical and critical way.

Keywords: Literacy. National Literacy Policy. *Time to Learn*.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Métodos de Alfabetização 44

Figura 2 - Pacote de Políticas de Alfabetização do Banco Mundial 52

Figura 3 - Defesa do Método Fônico no curso Alfabetização Baseada na Ciência (ABC) 70

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Comparativo entre o Pacote de Políticas de Alfabetização do Banco Mundial (2019) e a Política Nacional de Alfabetização 55

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABC	Alfabetização Baseada na Ciência
AFVP	Área da Forma Visual das Palavras
ALFASOL	Alfabetização Solidária
ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
AVAMEC	Ambiente Virtual de Aprendizagem do Ministério da Educação
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CIIL	Centro de Investigação e Intervenção na Leitura
CONABE	Conferência Nacional de Alfabetização Baseada em Evidências
ENC	Exame Nacional de Cursos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FPCEUP	Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto
FUNDEF	Fundo de Manutenção e desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IAS	Instituto Ayrton Senna
IES	Instituições de Educação Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LIFE	Literacy Initiative for Empowerment
MEC	Ministério da Educação
NELP	National Early Literacy Panel
ODM	Objetivos de Desenvolvimento do Milênio
ONG	Organização Não Governamental
PAC	Programa de Aceleração do Desenvolvimento

PAS	Programa de Alfabetização Solidária
PBA	Programa Brasil Alfabetizado
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PNA	Política Nacional de Alfabetização
PNAC	Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania
PNAIC	Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PROFA	Programa Professor Alfabetizador
ProLer	Programa Nacional de Incentivo à Leitura
PT	Partido dos Trabalhadores
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SEA	Sistema de Escrita Alfabética
SESI	Serviço Social da Indústria
SORA	Sistema On-line de Recursos para Alfabetização
UAb	Universidade Aberta de Portugal
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNLD	United Nations Literacy Decade
U.R.S.S.	União das Repúblicas Socialistas Soviéticas

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 14

2 HISTÓRICO DAS PRINCIPAIS POLÍTICAS DE ALFABETIZAÇÃO A PARTIR DA DÉCADA DE 1990 18

2.1 Alfabetização e letramento 29

2.2 Métodos de alfabetização 35

2.2.1 Métodos sintéticos e analíticos 37

3 A POLÍTICA NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO (PNA) DO GOVERNO BOLSONARO 46

3.1 O Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019: fundamentos, objetivos e metas da Política Nacional de Alfabetização (PNA) 46

3.2 O programa *Tempo de Aprender*: objetivos, metas e organização 55

3.3 Formação continuada: Alfabetização Baseada na Ciência (ABC) 57

4 ANÁLISE DAS BASES TEÓRICAS DO PROGRAMA *TEMPO DE APRENDER*. 61

4.1 Método fônico como base da alfabetização 61

4.2 método fônico nos módulos de formação de professores alfabetizadores 66

4.3 As contradições entre os métodos e processos de alfabetização 74

4.4 Por uma alfabetização histórico-crítica 76

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS 85

REFERÊNCIAS 87

1 INTRODUÇÃO

A alfabetização consiste na aquisição da linguagem escrita propriamente dita, na aquisição da operacionalização e da interpretação dessa linguagem, tanto no sentido estrito do que se lê, quanto no sentido social do que está escrito. Pensá-la sob aspectos singulares dessas características e não pelo seu conjunto, impossibilita uma plena alfabetização.

No Brasil, o analfabetismo configura um histórico e grave problema. Mesmo sob critérios ínfimos, até a década de 1990, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) considerou alfabetizados os brasileiros capazes de ler e escrever um simples bilhete. Os dados obtidos indicam urgência no problema.

Nesse sentido, na esteira dos projetos do Estado, em 2014, foi aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE), referente ao decênio 2014-2024. Entre as metas do PNE, estão: alfabetizar 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, *apud* BRASIL, 2019). No entanto, há de se considerar (e trataremos disso nessa dissertação) que essas metas não se efetivaram.

Compreendemos que a alfabetização é fundamental para o ser humano; no entanto, nem todos os brasileiros puderam/podem ter acesso a esse direito. Em seus estudos, Cagliari (2013) comenta que a escola tem sido controlada pelas classes dominantes e não pelo povo. A alfabetização nunca foi democratizada a todos e todas pelas classes dominantes no Brasil. Historicamente, o analfabetismo tem sido atribuído a dificuldades de responsabilidade individual, incapacidade cognitiva e falta de esforço (COELHO, 2016). Por outro lado, as condições de vida dos trabalhadores brasileiros reforçam a necessidade de esforços coletivos em torno da erradicação do analfabetismo, de políticas sérias de erradicação da pobreza, de garantia de condições básicas de vida aos alfabetizandos. Mesmo após a implementação de diversas políticas de alfabetização pelo Estado brasileiro, os índices de analfabetismo permanecem altos no país,

Nesse trabalho analisamos a Política Nacional de Alfabetização (PNA) implementada no governo Bolsonaro. A pesquisa partiu das seguintes questões: O que propõe a Política Nacional de Alfabetização (PNA) do governo Bolsonaro,

instituída pelo Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019, e conduzida pelo Ministério da Educação? Quais são as bases teóricas dos programas vinculados ao PNA - *Tempo de Aprender* e *Alfabetização Baseada na Ciência* (ABC) -, que dispõem sobre a alfabetização escolar no âmbito do governo federal, e como se organizam no âmbito da formação de professores alfabetizadores?

Diante dessas questões nosso objetivo geral foi o de analisar a PNA e seus programas *Tempo de Aprender* e ABC, instituídos no governo Bolsonaro, seus objetivos e metas, organização, concepções teóricas, como concebem e organizam a formação de professores alfabetizadores em relação aos métodos e outras propostas pedagógicas de alfabetização.

Nosso objetivo geral se desdobrou nos seguintes objetivos específicos:

a) apresentar um histórico das principais políticas de alfabetização a partir da década de 1990, destacando seus objetivos e suas principais concepções teóricas;
b) reconhecer os fundamentos da PNA, seus objetivos e metas;
c) identificar os objetivos e as bases teóricas do programa *Tempo de Aprender*, destacando o método de alfabetização proposto e como se apresenta nos módulos de formação de professores alfabetizadores;
d) destacar e analisar o método de alfabetização presente nos programas *Tempo de Aprender* e *ABC*, bem como suas contradições no processo de alfabetização.

O PNA se baseia na ciência cognitiva da leitura e define alfabetização como o ensino das habilidades de leitura e de escrita em um sistema alfabético. Para Soares (2004), etimologicamente, o termo alfabetização não se resume a levar à aquisição do alfabeto, ou seja, ensinar o código da língua escrita, as habilidades de ler e escrever. Pedagogicamente, atribuir um significado muito genérico ao processo de alfabetização seria negar-lhe a especificidade, com reflexos indesejáveis na caracterização de sua natureza, na configuração das habilidades básicas de leitura e escrita, na definição da competência em alfabetizar. Segundo Cagliari (2013), a alfabetização é a aprendizagem da escrita e da leitura.

No entanto, os significados etimológicos se colocam aqui como somente um dos aspectos sobre o qual podemos compreender a alfabetização. Politicamente, de acordo com Saviani (2011), a alfabetização contribui com a conquista das ferramentas necessárias para a aquisição dos saberes historicamente sistematizados e,

consequentemente, com os saberes necessários para a luta pela superação do capitalismo.

Para realizar essa discussão etimológica, mas principalmente histórica e crítica, fundamentamo-nos no materialismo histórico-dialético, por compreendermos que “possibilita [...] o desvelamento das contradições essenciais do fenômeno, se fixa na essência, no mundo real, no conceito, na consciência real, na teoria e ciência” (KOSIK, 1976, p. 16). Nesse sentido, buscamos desvelar o problema da pesquisa utilizando categorias que nos ajudam a compreender a complexidade da alfabetização, suas contradições e seus limites historicamente traçados pelas políticas públicas em nosso país. Assim, na análise dos dados, interpretamos o fenômeno a partir das categorias de análise ‘totalidade’ e ‘contradição’, que são categorias desse método.

Para Kosik (1976), a categoria totalidade possibilita a compreensão do todo correspondente a realidade concreta. Nesse viés, buscamos compreender as políticas de alfabetização dos últimos anos (a partir da década de 1990) e suas concepções, bastante enraizadas na educação brasileira. A categoria totalidade abarca a necessidade de se compreender profundamente as políticas de alfabetização e suas concepções gerais, desenvolvidas historicamente, e como estão vinculadas aos interesses sociais, econômicos e culturais dos organismos internacionais.

A contradição é uma lei fundamental da dialética materialista. Todo fenômeno tem contradições. Para chegar à concretude de determinado fenômeno, “é necessário compreender as contradições existentes no fenômeno: o simples e o complexo, o concreto e o abstrato, a qualidade e a quantidade, o particular e o geral, a essência e a aparência, etc.” (SOUZA, 2010, p. 34). Na análise da organização e funcionamento da PNA e de seus programas, exploramos as contradições tanto em relação ao funcionamento, quanto em relação às concepções teóricas presentes nessas e nas demais políticas que vêm sendo aplicadas no processo de alfabetização, a exemplo do construtivismo, além da crítica desenvolvida pelos estudiosos da alfabetização no Brasil.

Como fontes de dados, utilizamos a pesquisa documental, analisando documentos que compõem o PNA. A análise documental, conforme definida por Gil (2002, p. 46), tem por base “documentos outros que não aqueles localizados em bibliotecas”; tais documento nos possibilitaram averiguar normas de implantação do PNA, documentos, diretrizes dos organismos internacionais, módulos, necessários para a compreensão dos objetivos e orientações para a instalação e manutenção dos

programas *Tempo de Aprender* e *ABC*, que instituem, na prática, as diretrizes da PNA, além do Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019, e da Portaria nº 280, de 19 de fevereiro de 2020.

Desse modo, analisamos materiais, módulos, cartilhas, textos básicos do Ministério da Educação (MEC) sobre alfabetização, módulos dos cursos de formação para professores alfabetizadores, livros e textos que compõem os programas *Tempo de Aprender* e *ABC*. Além disso, fizemos um levantamento criterioso da literatura a respeito da alfabetização e suas concepções e, em seguida, desenvolvemos uma análise teórica detalhada dos programas aqui enfocados.

Para expor os resultados de nossa pesquisa, organizamos esta dissertação nas seguintes seções:

1) trata-se desta Introdução;
2) apresentamos as principais políticas de alfabetização implementadas no Brasil a partir da década de 1990 e suas relações com as determinações do Banco Mundial e da UNESCO, principalmente a partir da Conferência de Jomtien, que sistematiza os interesses do imperialismo na educação da América Latina; discutimos os conceitos de alfabetização e suas implicações nas políticas educacionais e como se reflete na prática pedagógica; analisamos os métodos de alfabetização e seu impacto na formação de força de trabalho no Brasil;
3) apresentamos a PNA do governo Bolsonaro, implementada por meio do Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019, seus fundamentos, objetivos e metas, bem como os programas que o compõem.
4) discorremos sobre as bases teóricas dos programas *Tempo de Aprender* e *ABC*; destacamos a presença do método fônico como a base da alfabetização presente nos módulos de formação de professores, apontando suas principais contradições; analisamos os conteúdos dos manuais e das aulas que compõem os cursos.
5) finalizamos nossa análise, defendendo uma alfabetização construída a partir dos aportes teóricos da pedagogia histórico-crítica (SAVIANI, 2007), pois é importante discutir sobre a necessidade de uma teoria pedagógica que dê conta não apenas de retomar a função crítica da escola, mas que, definitivamente, se insira no ambiente escolar com propostas teórico-metodológicas eficientes e eficazes, aliadas a uma concepção transformadora, com práticas pedagógicas adequadas aos interesses populares.

2 HISTÓRICO DAS PRINCIPAIS POLÍTICAS DE ALFABETIZAÇÃO A PARTIR DA DÉCADA DE 1990

Analisar as políticas públicas em alfabetização a partir dos anos 1990 requer que compreendamos as relações econômicas existentes no Brasil a partir do conceito de imperialismo. No *Manifesto do partido comunista*, Marx e Engels (1987) já preconizavam que o Estado era o órgão gerenciador dos interesses da burguesia, visando manter as contradições de classe em nível político e garantir a dominação de uma classe sobre a outra.

No entanto, com a internacionalização do capital e o avanço do capitalismo financeiro, "o imperialismo de princípios do século XX completou a partilha do mundo entre um punhado de Estados, cada um dos quais explora atualmente (no sentido da obtenção de superlucros) uma parte do mundo inteiro [...]" (LENIN, 2011, p. 242). Dessa forma, segundo o referido autor, imperialismo é a fase superior do capitalismo:

> Se fosse necessário dar uma definição, a mais breve possível do imperialismo, dever-se-ia dizer que o imperialismo é a fase monopolista do capitalismo. Essa definição compreenderia o principal, pois, por um lado, o capital financeiro é o capital bancário de alguns grandes bancos monopolistas fundido com o capital das associações monopolistas de industriais, e, por outro lado, a partilha do mundo é a transição da política colonial que se estende sem obstáculos às regiões ainda não apropriadas por nenhuma potência capitalista para a política colonial de posse monopolista dos territórios do globo já inteiramente repartido (LENIN, 2011, p. 217).

O autor afirma que "o imperialismo é a fase monopolista do capitalismo"; logo, o imperialismo se alia à partilha do mundo em 'colonial' e 'semicolonial'. A política imperialista acentua os contrastes socioeconômicos entre as potências imperialistas e as semicolônias. Desse modo, Lenin (2011) já havia introduzido o conceito de semicolônias, isto é, a perda da independência política dos países e dos povos submetidos. Segundo Souza (2014, p. 40),

> [...] esta oligarquia se expressa na formação da grande burguesia existente nos países dominados. Esta, por sua vez, se divide em duas frações: burguesia burocrática e burguesia compradora. A burguesia burocrática é a grande burguesia instalada num país dominado pelo imperialismo, engendrada por e submetida ao imperialismo, mantendo relações contraditórias e não antagônicas com ele. Foi historicamente confundida com burguesia nacional. A burguesia compradora é a grande burguesia que atua em vários países de forma monopólica ou buscando sempre extrair o lucro máximo de suas atividades, como, por exemplo, os capitais envolvidos na importação-exportação, setor financeiro, etc.

O Brasil é um país semicolonial, dominado pelos países imperialistas (SOUZA, 2014). Então, para a compreensão das políticas públicas educacionais, é importante analisarmos o Brasil em sua condição de país semicolonial. Nos últimos anos, as políticas educacionais brasileira são formuladas e financiadas por órgãos multilaterais do imperialismo, como o Bando Mundial.

A partir da *Conferência Mundial sobre Educação para Todos*, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, organizada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) (SOUZA, 2014), as políticas educacionais do Brasil apresentaram um laço ainda mais estreito com o imperialismo, que já se desenrolava desde o início do século XX.

A referida conferência ocorreu quando se tornou necessário pensar o desenvolvimento econômico das semicolônias a partir dos interesses das grandes potências imperialistas, principalmente aprofundando-se o neoliberalismo e o caráter predatório do imperialismo. Além da conferência, que foi responsável por pensar a educação para os países semicoloniais, o *Consenso de Washington*, em 1989, impulsionou o neoliberalismo. A esse respeito, Souza (1014) comenta:

> [...] impõe o “neoliberalismo”, uma nova roupagem para o velho processo de exploração e dominação do monopólio do capital financeiro. Essa velha política com novo nome se caracteriza pela redução da interferência do Estado na economia (política do Estado mínimo, de desregulamentação), que se materializou no processo de privatização das empresas estatais como condição para renegociação da dívida externa com o FMI (SOUZA, 2014, p. 49).

Foi nesse mesmo sentido que a *Conferência Mundial sobre Educação para Todos* foi realizada, intentando aprofundar a dominação do imperialismo nas semicolônias e controlar os aspectos didático-pedagógicos da educação pública, principalmente na educação básica.

Em verdade, no que diz respeito à educação, a ação do imperialismo sob as semicolônias está ancorada na teoria do Capital Humano, de autoria do economista Theodore Schultz. Frati (2022) explica que, de acordo com essa teoria,

> A qualificação do indivíduo por meio da educação passa a ser uma das fontes mais importantes de ampliação da produtividade econômica e das taxas de lucro no desenvolvimento do seu trabalho. Assim, a educação começa a ser vista como um pressuposto do crescimento econômico, passando a ser um valor econômico e um fator de produção. O trabalhador ao tornar-se mais

> educado, ou seja, ao aumentar seu estoque de Capital Humano, está valorizando a si próprio, como se valoriza o capital. Os investimentos em educação passam a ser determinados pelos mesmos critérios do investimento capitalista, passando a ser essenciais para o crescimento econômico (FRATI, 2022, p. 40).

Por isso, as políticas públicas em educação estão diretamente ligadas ao desenvolvimento do capitalismo, uma vez que indivíduos instruídos significariam um avanço na produção econômica dos países semicoloniais. Daí o impacto e o interesse dos organismos multilaterais do imperialismo, o que os levou à realização da Conferência de Jomtien.

Assim, corroborando as metas definidas nessa conferência, a UNESCO lançou a *Década das Nações Unidas para a Alfabetização* (UNLD) 2003-2012, que propõe uma nova visão da alfabetização, situando a 'Alfabetização para Todos' (*Literacy for All*) no contexto da 'Educação para Todos'. A partir do movimento que originou a UNLD, podem-se destacar as seguintes iniciativas globais, implementadas a partir da década de 1990: a declaração do "Ano Internacional da Alfabetização" (1990); Declaração de Jomtien (1990); Declaração de Dakar - Educação Para Todos (2000); Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM) (2000); e Alfabetização para o Empoderamento (Life) (2005) (MORTATTI, 2013).

Como país semicolonial, submetido ao imperialismo, o Brasil está inserido no bojo das orientações desenvolvidas por essas iniciativas dos órgãos multilaterais (SOUZA, 2014). É nesse sentido que analisamos as políticas públicas para alfabetização, após a década de 1990, a partir da relação do imperialismo na definição das políticas públicas a serem desenvolvidas nas semicolônias.

Em 1990, foi lançado o *Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania* (PNAC) pelo então Presidente Fernando Collor de Melo. Conforme Haddad e Di Pierro (2002, p. 97), esse programa não avançou em seus objetivos de superar o analfabetismo, pois "o governo federal assinava convênios, repassando fundos mediante critérios clientelistas e sem controle destas comissões, tanto do volume de recursos, quanto do número de projetos e a quem se destinavam". As contradições em que estava envolta a política de alfabetização de Collor levaram ao rompimento de diversos membros das comissões que a desenvolviam.

Após o *impeachment* de Collor, o sucessor, Itamar Franco, integrou um Comitê Consultivo Nacional para discutir o *Plano Decenal de Educação para Todos* (1993-

2003), que, dentre outras, metas previa a erradicação do analfabetismo. Segundo Fratti (2022, p. 50-51),

> [...] o documento brasileiro foi apresentado pelo governo federal e aprovado no Encontro promovido pela UNICEF e o Banco Mundial em Nova Delhi que reuniu os nove países em desenvolvimento mais populosos do mundo (Tailândia, Brasil, México, Índia, Paquistão, Bangladesh, Egito, Nigéria e Indonésia), marcando aceitação formal do Brasil à proposta da Conferência de Jomtien; com o objetivo de elaborar a Declaração de Nova Delhi, contendo o apoio ao atendimento das necessidades básicas para todos, em seus países.

Decorrentes das metas desse plano, foram criados os programas de incentivo à leitura, tais como: *Programa Nacional de Incentivo à Leitura* (ProLer), coordenado pela Fundação Biblioteca Nacional, o *Programa Nacional do Livro Didático* (PNLD), o *Programa de Salas de Leitura* e o *Programa de Biblioteca do Professor*.

Seguidamente, no primeiro mandato de Fernando Henrique Cardoso, que teve dois mandatos (1994-1997 e 1998-2002), tomando como base as orientações do Banco Mundial, referendadas, principalmente, na Conferência de Jomtien, em longo e contraditório debate, em 20 de dezembro de 1996, foi instituída a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), por meio da Lei nº 9.394/96.

A LDB acrescentou alguns direitos educacionais que impulsionaram a criação de diversas políticas educacionais, como o *Plano Nacional de Educação* (PNE) de 2001 a 2010), o *Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério* (FUNDEF), o *Programa Bolsa-Escola*, o *Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica* (SAEB); o *Exame Nacional de Ensino Médio* (ENEM); o *Exame Nacional de Cursos* (ENC); os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN), entre outros. A recomendação dos organismos internacionais apontava para a expansão e o fortalecimento do ensino fundamental, com destaque para a alfabetização.

Em 1997, foi criado o *Programa de Alfabetização Solidária* (PAS), com a meta de reduzir os índices de analfabetismo de jovens entre 12 e 18 anos. O PAS tinha como objetivo alfabetizar jovens e adultos e formar professores. Esse programa permaneceu até 2002, quando passou a ser chamado de *Alfabetização Solidária* (ALFASOL) e se constituir como uma Organização Não Governamental (ONG). O programa priorizava os municípios com taxas de analfabetismo superiores a 55%, localizados nas regiões Norte e Nordeste. Em 1999, atingiu os grandes centros urbanos e, em 2002, as regiões Centro-Oeste e Sudeste. Nesse período,

fortaleceram-se as ações governamentais no âmbito das parcerias público-privadas, em diversos setores educacionais, incluindo a alfabetização.

O Plano Decenal, aprovado em 1993, fundamentou a prática política educacional dos dois mandatos do governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), que foram marcados por uma conjuntura de flexibilização e de desregulamentação do trabalho. Na esfera política, o Plano Diretor da Reforma do Estado, dirigido pelo ministro Luiz Carlos Bresser Pereira, consistia na redefinição do papel do Estado, que deveria transferir para o setor privado atividades que poderiam ser controladas pelo mercado. Além disso, a reforma propunha a criação do setor público não-estatal, que deveria ser responsável por serviços que não envolvessem o poder do Estado, mas que fossem por ele financiados, como, por exemplo, a saúde, a educação, a cultura e a pesquisa científica (MARIANI; LAIA; MOURA, 2020, p. 60).

A implementação desse programa se deu por meio de parceria público-privada com Instituições de Educação Superior (IES). Além de lucros para o setor privado, apresentou poucos resultados em relação aos objetivos de reduzir os índices de analfabetismo no país. Metade dos custos eram cobertos por fundos públicos e a outra metade por empresas parceiras; o recurso público advinha do MEC; as prefeituras dos municípios participantes tinham a responsabilidade com os espaços (salas de aula), alimentação, materiais pedagógicos; as universidades administravam a as ações de alfabetização, por meio de coordenadores e alfabetizadores por elas selecionados e capacitados. Os alfabetizadores eram pessoas do próprio município ou estudantes das universidades que recebiam um curso de capacitação. As aulas eram divididas por módulos, com seis meses de duração; os alunos e alfabetizadores apenas podiam participar de um módulo.

Até o final do ano 2000, o PAS atingiu a marca de 1,5 milhão de alunos atendidos, em 1.016 municípios brasileiros, conforme dados da *Folha Online*. O custo por aluno era dividido ao meio, entre o MEC e os parceiros do programa (empresas, instituições e pessoas físicas). Em 2000, o custo mensal para a manutenção de um aluno do era, em média, R$ 34,00 (Trinta e quatro reais).

Ainda em 1997, foi criado o programa *Toda Criança na Escola*, com a finalidade de universalizar a educação, particularmente o ensino fundamental. Nesse contexto, a universalização dependia de resolver o problema da repetência, em especial na primeira série do ensino fundamental. Para isso, o governo federal criou programas de aceleração da aprendizagem; escolas rurais multisseriadas; regime de progressão

contínua, alfabetização solidária, educação para a qualidade no trabalho. Os programas de aceleração da aprendizagem envolveram parcerias com a iniciativa privada, dentre as quais destacamos o *Acelera Brasil*, criado, em 1997, pelo Instituto Ayrton Senna (IAS). Esse programa serviu, basicamente, para transferir recursos públicos para a iniciativa privada, conforme a crítica de Gontijo (2022, p. 38):

> A "terceirização" é uma das formas mais terríveis de exclusão, pois retira do Poder Público a responsabilidade com aqueles que mais precisam de sua atenção, as crianças pobres que fracassam na escola. Portanto, a criação de classes de aceleração em programas coordenados pela iniciativa privada ou por organismos não governamentais colocou a situação do fracasso escolar como marginal ou, poderíamos dizer, à margem das políticas públicas, apesar de financiadas com recursos públicos.

Gontijo (2022) afirma que o programa *Toda Criança na Escola* não tratou a educação como prioridade nacional e como uma responsabilidade pública, uma vez que envolveu instituições privadas e não governamentais na execução dos recursos. Conforme a autora, a política de alfabetização tinha dois eixos básicos: a reforma curricular e a formação de professores alfabetizadores.

As políticas públicas de formação continuada de professores alfabetizadores têm sido implementadas desde o ano 2000, em todo o país, especialmente na área de alfabetização e em consonância aos acordos internacionais firmados pelo governo brasileiro. Assim, no ano 2000, foi criado o *Programa Professor Alfabetizador* (PROFA), um curso de aprofundamento destinado a professores e formadores, que objetivando desenvolver as competências profissionais necessárias a todo professor que ensina a ler e escrever, tendo como fundamentação as pesquisas de Emília Ferreiro e Ana Teberoski[1], apoiando-se na concepção psicogenética, como podemos observar no seguinte trecho:

> [...] trabalho de investigação que desencadeou intensas mudanças na maneira de os educadores brasileiros compreenderem a alfabetização foi o coordenado por Emília Ferreiro e Ana Teberosky, publicado no Brasil com o título Psicogênese da língua escrita, em 1985. A partir dessa investigação, foi necessário rever as concepções nas quais se apoiava a alfabetização. E isso tem demandado uma transformação radical nas práticas de ensino da leitura e da escrita no início da escolarização, ou seja, na didática da alfabetização. Já não é mais possível conceber a escrita exclusivamente como um código de transcrição gráfica de sons, já não é mais possível desconsiderar os saberes que as crianças constroem antes de aprender formalmente a ler, já

[1] Psicóloga e pedagoga argentina, radicada no México, doutora pela Universidade de Genebra, sob a orientação de Jean Piaget, Emília desenvolveu, na Universidade de Buenos Aires, uma série de experimentos com crianças, que deu origem às conclusões apresentadas em Psicogênese da Língua Escrita, assinado em parceria com a pedagoga espanhola Ana Teberosky e publicado em 1979 (SOARES, 2016, p. 60).

> não é mais possível fechar os olhos para as consequências provocadas pela diferença de oportunidades que marca as crianças de diferentes classes sociais. Portanto, já não se pode mais ensinar como antes [...] (BRASIL, 2001, p. 8).

Esse processo de alfabetização compõe o universo de uma concepção de ensino denominada construtivismo, que vinha avançando na educação pública brasileira desde os meados da década de 1980, por criticar os métodos tradicionais de ensino da leitura e da escrita. Conforme Soares (2016), o construtivismo está ligado às concepções da Escola Nova, em que a ênfase passa a ser a criança e o respeito a sua individualidade; o professor e os conteúdos passam para um segundo plano; o conhecimento deve ser guiado pelos interesses individuais e pelas necessidades do aluno; minimiza os aspectos políticos e supervaloriza as relações técnico-pedagógicas; o importante não é aprender, mas “aprender a aprender”.

O nome de Emília Ferreiro se tornou uma espécie de referência para o ensino brasileiro e passou a ser ligado ao construtivismo, campo de estudo inaugurado pelas descobertas a que chegou o biólogo suíço Jean Piaget (1896-1980) (SOARES, 2016, p. 60).

Com a eleição do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, não houve grandes transformações sociais, já que o Partido dos Trabalhadores (PT) apresentava um projeto conciliador, que não modificou a estrutura econômica e política brasileira, tampouco na educação pública. Em um pronunciamento, o então Ministro da Educação, Cristóvão Buarque, disse:

> [...] quero cumprimentar diversos diplomatas, representantes de organismos internacionais, como meu amigo representante do Banco Mundial, para dizer que eu preciso de vocês não apenas do ponto de vista que todos pensam: que são os recursos financeiros. Não, eu preciso de vocês, sobretudo, como fiscais do que a gente faz, como colaboradores com que a gente faz. (BUARQUE, 2003, *s/p apud* PIRES; SCHENEKENBERG, 2018, p. 221).

A fala de Cristóvão Buarque expõe o vínculo do PT (à época, na presidência) com o Banco Mundial, que se destacou na educação pela forte ligação com os ditames do imperialismo, atendendo às exigências impostas desde a Conferência de Jomtien.

No âmbito das políticas para a alfabetização, a formação continuada teve centralidade, prevalecendo mesmo após a mudança de ministro, em 2004, quando Cristóvão Buarque foi substituído por Tarso Genro. De acordo com o Plano Plurianual (2004-2007), dentre os problemas relacionados à educação estava a formação de professores:

> [...] fragilidade da formação dos professores e a falta de estímulo para que renovem sua prática pedagógica. Não existe um plano sistemático e efetivo de formação continuada dos professores que possibilite sua atualização permanente em termos científicos e pedagógicos, nem mecanismos institucionais de valorização do seu conhecimento e da prática científica e pedagógica. Predominam currículos centrados na transmissão de conteúdos, com frágil abordagem prática e problematizada, devido à ausência de processos formativos que promovam a renovação (BRASIL, 2003c, p. 81).

Então, podemos abstrair três pontos da análise realizada pelo Plano. Primeiro, a afirmação de que não haveria "um plano sistemático e efetivo de formação continuada dos professores", que permitisse uma avaliação permanente em termos científicos e pedagógicos. Saviani (2008) afirma que a burguesia nega a história, pois ela é contra seus interesses. As pedagogias desenvolvidas em certo momento histórico já não mais serviam à burguesia, por isso ela precisava reestruturar sua concepção pedagógica sob critérios científicos e esse movimento se repete. Sob essa lógica, da mesma forma que a pedagogia tradicional deixou de servir aos interesses da burguesia e foi substituída pela Escola Nova e pelo tecnicismo, aqui substituíram-se as políticas até então desenvolvidas por uma nova concepção: as pedagogias liberais pós-modernas[2]. Este é o segundo ponto.

O terceiro ponto trata do tipo de educação que foi implantada e seus impactos na alfabetização. Na negação do que estava posto, ao desejo do imperialismo, passou a difundir-se, no Brasil, uma gama de pedagogias liberais pós-modernas, que já ganhavam força nos anos 2000; tais pedagogias tiveram seu profundo desenvolvimento a partir dos anos 1990, o que se vê a partir da *Conferência Educação Para Todos*. A esse respeito, Duarte (2003, p. 6) afirma que:

> Não foi obra do acaso o fato de que o construtivismo e a pedagogia do professor reflexivo tenham sido difundidos no Brasil, quase que simultaneamente. Esses ideários fazem parte de um universo pedagógico ao qual venho chamando de "As Pedagogias do aprender a aprender". Neste sentido, do ponto de vista pedagógico, os estudos na linha do professor reflexivo surgiram na América do Norte e na Europa quase que como uma ramificação natural do tronco comum constituído pelo ideário escolanovista. [...] A disseminação, no Brasil, dos estudos na linha da 'epistemologia da prática' e do 'professor reflexivo' na década de 1990, foi impulsionada pela forte influência da epistemologia pós-moderna e do pragmatismo neoliberal, com as quais a epistemologia da prática guarda inequívocas relações.

[2] As pedagogias liberais pós-modernas são definidas como as "pedagogias do aprender a aprender", com destaque para o construtivismo, a pedagogia do professor reflexivo, a pedagogia das competências, a pedagogia dos projetos e a pedagogia multiculturalista (DUARTE, 2010).

No governo Lula, as pedagogias do aprender a aprender se hegemonizaram, como forma de implementação dos interesses apontados pelo imperialismo, com ênfase na solução de problemas, nas atividades práticas, que conjecturaram o que Saviani (2007a) denominou como ‘neotecnicismo’. Daí, disseminaram-se as pedagogias das competências, pedagogia dos projetos, cuja base seriam os métodos ativos, isto é, nessas correntes, o “aprender a aprender” seria o “aprender fazendo” (SOUZA, 2014).

Dessa maneira, o governo Lula serviu ao imperialismo tanto quanto seus antecessores. Ficou garantida a hegemonia das pedagogias de cunho pós-modernas, que “se caracterizam pela fragmentação do saber, pela subjetividade, pela instrumentalização técnica, pela formação do individualismo, da competição, apoiada nas competências e habilidades” (SOUZA, 2014, p. 199). Manteve-se a instrução dos trabalhadores em níveis aceitáveis e a democratização da educação, tão difundida pelo partido da ordem, tornou-se a democratização de uma escola anticientífica.

No campo da alfabetização, essa forte influência do escolanovismo e do tecnicismo resultou na hegemonia do construtivismo, que incidiu diretamente na concepção de letramento, também largamente difundida à época. Nesse sentido, em 2006, foi instituído o *Pró-Letramento*, umbilicalmente ligado ao Banco Mundial, que toma como base a Teoria do Capital Humano e a gestão da qualidade total. Conforme explica Souza (2014, p. 183),

> Os cursos fundamentam-se na concepção de que o professor deve ser munido de muitas atividades práticas, separadas por conteúdos e módulos. O professor deve aplicar essas atividades na sala de aula e depois avaliar seus resultados com os tutores. A preocupação está centrada no **fazer** e não no conhecimento teórico. É o conhecimento técnico de como fazer, como executar as atividades que já vêm elaboradas nos módulos.

Desse modo, os cursistas se formavam como aplicadores de cartilha e a intenção era que seguissem integralmente as definições do curso. Souza (2014) destaca o aspecto técnico do curso, que foi fundamental para instituir a hegemonia do construtivismo. No governo Lula, no que diz respeito à alfabetização, o mais impactante foi o aprofundamento do debate entre as correntes pedagógicas, o aprofundamento das pedagogias de projetos, pedagogia das competências, enquanto face do construtivismo, do neotecnicismo e escolanovismo (SOARES, 2016).

A partir de 2012, dando continuidade às políticas do governo Lula, a Presidente Dilma Rousseff priorizou o aprofundamento de reformas educacionais, com a criação

do *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa* (PNAIC), pela Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012.

O PNAIC busca a alfabetização em Língua Portuguesa e Matemática de todas a crianças de escolas municipais e estaduais urbanas no Brasil até o seu 3º ano no ensino fundamental, fornecendo programas e recursos para a alfabetização de alunos, assim como apoio e formação dos professores alfabetizadores, incentivando-os a participar da formação (BRASIL, 2012). São objetivos do PNAIC:

> I- garantir que todos os estudantes dos sistemas públicos de ensino estejam alfabetizados, em Língua Portuguesa e em Matemática, até o final do 3º ano do ensino fundamental;
>
> II- reduzir a distorção idade-série na Educação Básica;
>
> III- melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB);
>
> IV- contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos professores alfabetizadores;
>
> V- construir propostas para a definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças nos três primeiros anos do ensino fundamental (BRASIL, 2012, p. 1).

Para tanto, o PNAIC se dividiu em quatro eixos: formação continuada de professores alfabetizadores; materiais pedagógicos e didáticos; avaliação e gestão; controle social e mobilização. Sua agenda obteve destaque principalmente na formação de professores, pois adequou a formação continuada de professores alfabetizadores a práticas que condizem com a ideia de professor reflexivo (TRINDADE; SOUZA, 2020). Nessa concepção, o professor concentra sua ação no conhecimento-na-ação dos alunos (o conhecimento cotidiano, tácito) (DUARTE, 2003). Portanto, a ideia de professor reflexivo se insere no conjunto de pedagogias liberais pós-modernas às quais nos referimos em discussão anterior. Assim, o PNAIC representou uma continuidade das políticas do Banco Mundial na disseminação das pedagogias liberais pós-modernas.

Após o *impeachment* de Dilma Roussef, em 31 de agosto de 2016, Michel Temer assumiu o governo. Nesse contexto de reformas estruturais do Estado, destaca-se a criação do *Programa Mais Alfabetização* (Portaria nº 142/2018, BRASIL, 2018), que buscava desenvolver ações pedagógicas com foco na alfabetização nos dois primeiros anos do ensino fundamental. Este programa visava garantir um assistente de alfabetização para trabalhar com o professor alfabetizador por um período de cinco horas semanais, em unidades consideradas não vulneráveis, e de dez horas semanais, em escolas vulneráveis (em que mais de 50% dos alunos tinham

atingido resultados insuficientes em leitura, escrita e matemática (MARIANI; LAIA; MOURA, 2020).

Ainda durante a gestão de Michel Temer, as discussões em torno *da Base Nacional Comum Curricular* (BNCC) foram concluídas. Trindade e Souza (2020, p 144) explicam que:

> A Base Nacional Comum Curricular nada mais é que uma padronização da elaboração dos currículos com a ideologia de igualdade educacional para todos, sendo assim, os alunos serão capazes de competir de igual para igual pelas posições sociais. Consequentemente, a BNCC está repleta de orientações que estimulam o desenvolvimento de habilidades e competências. Lembrando também que a BNCC antecipa a alfabetização para o final do segundo ano do ensino fundamental.

Isso significa que as discussões em torno das pedagogias liberais pós-modernas alcançaram, para além das formações de professores, caráter nacional a ser difundido em todos os currículos.

A partir de 2019, com apoio de militares, o presidente Jair Bolsonaro continuou/modificou as reformas iniciadas por Temer, aprofundando cada vez mais as contradições no campo da alfabetização, bem como a servidão ao imperialismo. No campo da alfabetização, foi instituída a PNA (BRASIL, 2019), utilizando o método fônico, baseado na decodificação, no ensino de leitura e escrita, para atender, prioritariamente, crianças na primeira infância e alunos dos anos iniciais do ensino fundamental. Em discursos vazios, tanto o presidente quanto o então Ministro da Educação, Abraham Weintraub, afirmavam que a responsabilidade dos baixos índices de alfabetização seria do construtivismo, quando não do “legado de Paulo Freire”. Assim, escamotearam as verdadeiras questões das políticas de alfabetização, criando um espantalho em cima dessas questões.

São as verdadeiras contradições postas que determinam as insuficiências das políticas em alfabetização até então desenvolvidas. Alfabetizar tomando como base conceitos técnicos, secundarizando aquilo em que, verdadeiramente, consiste na educação: a aquisição do saber científico. Esses problemas serão dimensionados nas discussões que se seguirão.

2.1 Alfabetização e letramento

As inúmeras pesquisas desenvolvidas acerca da alfabetização levaram à construção de diversos conceitos e significados dentro desse processo. Cagliari (2013, p. 8) diz que “a alfabetização é a aprendizagem da escrita e da leitura”. No entanto, essa definição abrange somente o caráter etimológico da expressão. Na verdade, A alfabetização se reporta à aquisição da leitura e da escrita como suportes necessários para a compreensão da realidade material e dos conhecimentos científicos historicamente produzidos (SAVIANI, 2011).

A partir dos anos 1990, desenvolveu-se, principalmente, o debate entre os conceitos de alfabetização e letramento. A ampliação do conceito de alfabetização em direção ao conceito mais abrangente de letramento é visível nos censos demográficos. De acordo com Soares (2014), em 1940 era considerado alfabetizado quem soubesse escrever o próprio nome. A partir do censo de 1950, era alfabetizado aquele capaz de ler e escrever um bilhete simples. A partir da década de 1990, o IBGE passou a tomar por base o número se séries escolares concluídas com aprovação (RIBEIRO, 2013).

Dessa maneira, diversas concepções estiveram e estão em voga na compreensão desses dois processos. Há quem considere que são processos contrários, opostos, em que um pressupõe a inexistência do outro; por outro lado, há quem defenda que a alfabetização e o letramento são processos que se complementam e que seria impossível alfabetizar sem letrar ou vice-versa (SOARES, 2014).

Segundo Batista (2016), a alfabetização “[...] designa, na leitura, a capacidade de decodificar os sinais gráficos, transformando-os em sons, e na escrita, a capacidade de codificar os sons da língua, transformando-os em sinais gráficos”. De forma geral, a alfabetização não compreenderia o uso social da linguagem e denotaria a mecanização da leitura e da escrita enquanto habilidades técnicas deslocadas cultural e historicamente.

Para Tfouni (2015), a alfabetização estaria diretamente relacionada à instrução formal, escolar. Assim, quem defende essa vertente e essa concepção de alfabetização compreende que alfabetização é, de fato, a operacionalização de uma técnica e que ser alfabetizado é a qualidade daquele que domina a técnica, isto é, a decodificação. Segundo a autora,

> [...] etimologicamente, o termo alfabetização não ultrapassa o significado de "levar à aquisição do alfabeto", ou seja, ensinar o código da língua escrita, ensinar as habilidades de ler e escrever; pedagogicamente, atribuir um significado muito amplo ao processo de alfabetização seria negar-lhe a especificidade, com reflexos indesejáveis na caracterização de sua natureza, na configuração das habilidades básicas de leitura e escrita, na definição da competência em alfabetizar (TFOUNI, 2015, p. 15).

Essa compreensão está associada a uma ideia tecnicista e pragmática de alfabetização, vinculada à própria visão de educação. As políticas públicas que visaram desenvolver uma alfabetização nesse viés tiveram como ênfase a superação imediata dos baixos índices postos sobre a temática.

Por outro lado, há quem compreenda que a alfabetização indica um aprendizado que somente se completa na associação das técnicas desenvolvidas com a aplicação social da linguagem. Como explica Soares (2004, p. 97),

> [...] a alfabetização só tem sentido quando desenvolvida no contexto de práticas sociais de leitura e de escrita e por meio dessas práticas, ou seja, em um contexto de letramento e por meio de atividades de letramento; este, por sua vez, só pode desenvolver-se na dependência da e por meio da aprendizagem do sistema de escrita.

Adentramos, assim, na segunda parte desta discussão, isto é, o conceito de letramento, que não pode ser menos do que o uso das habilidades de leitura e escrita para atender às exigências sociais (SOARES, 2012). Esse conceito está associado ao uso social da linguagem, à compreensão de que a alfabetização somente existe quando diretamente associada à realidade concreta e às relações sociais existentes, manifestadas na linguagem.

Esse conceito de alfabetização foi sendo progressivamente ampliado, em função das necessidades sociais e políticas, e hoje já não se considera alfabetizado quem apenas codifica ou decodifica os sinais gráficos. A ampliação no conceito de alfabetização resultou nesse novo conceito - o de letramento – que, de forma mais profunda, segundo Val (2006), pode ser definido como:

> [...] O processo de inserção e participação na cultura escrita. Trata-se de um processo que tem início quando a criança começa a conviver com as diferentes manifestações da escrita na sociedade (placas, rótulos, embalagens comerciais, revistas, etc.) e se prolonga por toda a vida, como a crescente possibilidade de participação nas práticas sociais que envolvem a língua escrita, como a leitura e redação de contratos de livros científicos, de obras literárias por exemplo (VAL, 2006, p. 19).

Para além da compreensão dos signos e símbolos, o letramento é todo o conjunto de relações sociais que se desenvolvem por meio da linguagem, que permeia

a vida da criança desde antes da escola. Segundo Soares (2018), a palavra letramento começou a ser utilizada no momento em que o conceito de alfabetização se tornou insuficiente e pode ser definida como o estado do indivíduo que foi alfabetizado e exerce as práticas sociais de leitura e escrita que circulam na sociedade em que vive.

Na concepção de Paulo Freire (1989), o letramento é concebido como leitura do mundo, que precede a leitura da palavra, e ocorre por meio de uma visão crítica e transformadora:

> [...] Isto porque a leitura da palavra é sempre precedida da leitura do mundo. E aprender a ler, a escrever, alfabetizar-se é, antes de mais nada, aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto, não numa manipulação mecânica de palavras, mas numa relação dinâmica que vincula linguagem e realidade. Adernais, a aprendizagem da leitura e a alfabetização são atos de educação e educação é um ato fundamentalmente político (FREIRE, 1989, p. 7).

Paulo Freire (1987) fez uma crítica da educação tradicional, chamada por ele de “educação bancária”, que consiste em considerar o aluno um recipiente vazio, que o professor deve encher, em que o papel do educador é apenas transferir conhecimentos. Dessa crítica surgia uma proposta pedagógica de alfabetização em o método deveria partir da realidade do educando, de onde surgiriam temas geradores da realidade: “É na realidade mediatizadora, na consciência que dela tenhamos educadores e povo, que iremos buscar o conteúdo programático da educação”. (FREIRE, 1987). Para o autor, a transmissão de conteúdo fora do contexto social do educando é considerada uma invasão cultural.

Outra contribuição de Freire (2017) é a concepção de que não existe educação neutra, daí porque sugeriu que os conteúdos devem partir do cotidiano, da realidade concreta, numa relação educador-educando mediatizada pelo diálogo, a fim de que o educando chegue a uma reflexão crítica da própria realidade. De acordo com Freire (1979, p. 16),

> O homem tende a captar uma realidade, fazendo-a objeto de seus conhecimentos. Assume a postura de um sujeito cognoscente de um objeto cognoscível. Isto é próprio de todos os homens e não privilégio de alguns (por isso a consciência reflexiva deve ser estimulada, conseguir que o educando reflita sobre sua própria realidade). Porque quando o homem compreende sua realidade pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções. Assim, pode transformá-la e, com seu trabalho pode criar um mundo próprio: seu eu e suas circunstâncias.

Para o autor, o conceito de alfabetização vai além do domínio do código escrito, pois possibilita uma leitura crítica da realidade. Os defensores do letramento o

compreendem como processo mais amplo que a alfabetização; entretanto, Freire os considera como processos equivalentes: a alfabetização não se resume à leitura e à escrita, mas compreende a leitura do mundo; a aquisição da leitura e da escrita deve servir para transformar a realidade. Para Freire (1989), o processo de alfabetização pensado pelas classes dominantes está cercado por uma posição ideológica que se resume em processos pedagógicos formais, como ele mesmo explica:

> [...] combater, por exemplo, a posição ideológica, por isso mesmo nem sempre explicitada, de que só se estuda na escola [...] “saber de experiência feito”, tem de ser o ponto de partida em qualquer trabalho de educação popular orientado no sentido da criação de um conhecimento mais rigoroso por parte das massas populares. Enquanto expressão da ideologia dominante, este mito penetra as massas populares provocando nelas às vezes auto desvalia por se sentirem gente de nenhuma ou de muito pouca leitura (FREIRE, 1989, p. 33).

Na visão desse pensador, quando a alfabetização está associada ao mundo concreto do educando, o letramento ocorre simultaneamente, pois o educando passa a perceber que a leitura e escrita da palavra é a leitura do mundo que o cerca, gerando uma autonomia do sujeito em relação ao desenvolvimento de seu conhecimento. Nas palavras de Freire (1989, p. 13),

> Para mim seria impossível engajar-me num trabalho de memorização mecânica dos ba-be-bi-bo-bu, dos la-le-li-lo-lu. Daí que também não pudesse reduzir a alfabetização ao ensino puro da palavra, das sílabas ou das letras. Ensino em cujo processo o alfabetizador fosse “enchendo” com suas palavras as cabeças supostamente “vazias” dos alfabetizandos. Pelo contrário, enquanto ato de conhecimento e ato criador, o processo da alfabetização tem, no alfabetizando, o seu sujeito. O fato de ele necessitar da ajuda do educador, como ocorre em qualquer relação pedagógica, não significa dever a ajuda do educador anular a sua criatividade e a sua responsabilidade na construção de sua linguagem escrita e na leitura desta linguagem. Na verdade, tanto o alfabetizador quanto o alfabetizando, ao pegarem, por exemplo, um objeto, como laço agora com o que tenho entre os dedos, sentem o objeto, percebem o objeto sentido e são capazes de expressar verbalmente o objeto sentido e percebido. Como eu, o analfabeto é capaz de sentir a caneta, de perceber a caneta e de dizer caneta. Eu, porém, sou capaz de não apenas sentir a caneta, de perceber a caneta, de dizer caneta, mas também de escrever caneta e, consequentemente, de ler caneta. A alfabetização é a criação ou a montagem da expressão escrita da expressão oral.

Assim, o processo de alfabetização é inseparável da construção social das práticas de leitura e escrita, numa dimensão política. Por isso, o ato de educar deve ser significativo, estar plenamente articulado aos interesses e realidades dos educandos e, se desenvolvido numa perspectiva crítica, pode ser uma importante ferramenta a ser utilizada na luta pela transformação da sociedade.

Vale dizer que a pedagogia da libertação concebe uma concepção pedagógica pós-moderna e que, portanto, é insuficiente para conceber uma educação que contribua para a efetiva liberdade dos povos oprimidos. Sua teoria não aponta para a superação desse modo de produção, nem oferece as bases necessárias para uma educação que colabore com esse processo. Ao comparar as bases metodológicas da pedagogia da libertação de Freire e da pedagogia histórico-crítica, Saviani (2021, p. 172) comenta:

> No entanto, enquanto a pedagogia da libertação se coloca na posição da fenomenologia existencial expressa pelo personalismo cristão a partir do qual incorpora contribuições do marxismo, a pedagogia histórico-crítica assume plenamente o marxismo como concepção integral capaz de dar conta de todos os problemas enfrentados pela humanidade não necessitando, pois, de complementações advindas de outras correntes filosóficas. [...] a Pedagogia da Libertação proposta por Freire apresenta-se como a versão pedagógica da Teologia da Libertação que opera uma distinção entre materialismo dialético e materialismo histórico entendendo que o materialismo dialético é doutrina e, como tal, é incompatível com a doutrina da Igreja Católica enquanto o materialismo histórico é ciência e, assim sendo, mostra como ocorreu e vem ocorrendo objetivamente o desenvolvimento histórico da humanidade evidenciando os processos de dominação.

A pedagogia freiriana concebe na educação a função existencialista de formação da humanidade. Nesse sentido, Freire (2005) afirma que a educação é um “quefazer” permanente, que se justifica pela busca, também permanente, da humanização. Assim, “é evidente que, para Freire, os homens enquanto indivíduos expressam a materialização da inteligência divina, isto é, existe uma natureza humana dada pela sua ligação com o criador que está presente em todos os homens” (MACHADO, 2016, p. 91).

Por fim, no seio do debate entre letramento e alfabetização, há autores que defendem que alfabetização e letramento são processos que se complementam, que estão em interdependência. Soares (2003) concilia e propõe a complementaridade e o equilíbrio entre os conceitos de alfabetização e letramento:

> Porque alfabetização e letramento são conceitos frequentemente confundidos ou sobrepostos, é importante distingui-los, ao mesmo tempo que é importante também aproximá-los: a distinção é necessária porque a introdução, no campo da educação, do conceito de letramento tem ameaçado perigosamente a especificidade do processo de alfabetização; por outro lado, a aproximação é necessária porque não só o processo de alfabetização, embora distinto e específico, altera-se e reconfigura-se no quadro do conceito de letramento, como também este é dependente daquele (SOARES, 2003, p. 90).

Cabe observar que a defesa da conciliação desses dois conceitos se pauta pela ideia de complementaridade e dependência. Coelho (2016) aponta para a insuficiência dessa ideia, evidenciando o mesmo equívoco dos métodos de ensino e cartilhas existentes: a fragmentação entre a relação grafo fonêmica e a significação dessa relação. O que se coloca como necessidade para a definição dos conteúdos específicos da alfabetização, em especial da relação grafema e fonema, é a seleção dos saberes com base na noção de *clássico*, defendida por Saviani (2011, p. 31):

> Quanto ao primeiro aspecto (a identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados), trata-se de distinguir entre o essencial e o acidental, o principal e o secundário, o fundamental e o acessório. Aqui me parece de grande importância, em pedagogia, a noção de "clássico". O clássico não se confunde com o tradicional e também não se opõe, necessariamente, ao moderno e muito menos ao atual. O clássico é aquilo que se firmou como fundamental, como essencial. Pode, pois, constituir-se num critério útil para a seleção dos conteúdos do trabalho pedagógico (SAVIANI, 2011, p. 31).

Dessa forma, a necessidade principal na aprendizagem da leitura e da escrita, principalmente nos dois primeiros anos do ensino fundamental, é a assimilação da relação grafema e fonema. A supressão desse tema em defesa do uso social da linguagem carrega a supressão de conteúdos em prioridade da forma (COELHO, 2016).

Por isso, neste estudo, zelamos pela importância de conceber a alfabetização dentro de um processo cujo fundamento seja seus conteúdos, que tenha início e fim na prática social, que tenha como objetivo a aprendizagem da leitura e da escrita, primeiro como saberes históricos e, em segundo, como mecanismo de aprendizagem de outros saberes fundamentais para a libertação dos trabalhadores enquanto classe (SAVIANI, 2011).

Na atual perspectiva, há de se considerar que a alfabetização, no sentido estrito, está muito mais relacionada à pedagogia tradicional e à pedagogia tecnicista, principalmente pela concepção de que adquirir a leitura e a escrita é um processo que parte de fora para dentro - no contexto escolar, principalmente do professor para o aluno - e que esse é um processo técnico, de aquisição de uma operacionalização.

De outro modo, no campo da alfabetização, o letramento está inserido nas perspectivas construtivista e escolanovista (além da pedagogia libertadora de Paulo Freire, que muito se relaciona com as duas anteriores) que se desenvolveram no Brasil após os anos 1980. A ênfase nos conhecimentos prévios dos alunos e na forma acima do conteúdo coloca o letramento dentro desses campos.

Na verdade, apesar de serem “[...] fundamentados em diferentes perspectivas epistemológicas, formulados por diferentes sujeitos, com diferentes finalidades e que tiveram diferentes ritmos de implantação” (MORTATTI, 2010, p. 333), quando colocados historicamente, o construtivismo e o letramento representam as mesmas propostas desenvolvidas com maior força nos anos 1990 pelos órgãos do imperialismo. As mesmas ideias que se caracterizam pelo “aprender a aprender”, conforme analisa Coelho (2016, p. 43):

> Deslocando o foco do conteúdo da prática de leitura e escrita para o uso que dela o aluno fará, as variadas concepções de letramento passaram a permear o discurso pedagógico no campo da alfabetização. De tal modo que o dito “já não basta alfabetizar, a escola deve letrar o aluno” tornou-se corriqueiro. Percebeu-se, ao mesmo tempo em que se confundiu, a existência de duas dimensões diferenciadas de domínio da leitura e da escrita: a alfabetização e o letramento. Consequentemente, das práticas exclusivas de ensino da relação grafema-fonema passou-se a enfatizar a prática de leitura em sala de aula e o contato do aluno com inúmeros tipos e suportes textuais, uma vez que o necessário para esta nova proposta era que o aluno fizesse uso adequado da leitura e da escrita nas diversas formas em que elas se apresentassem no seu cotidiano.

Daí porque nosso estudo não corrobora a tese de letramento, por mais progressista que pareça ser. Ao deslocar o foco do conteúdo para o uso da linguagem, o letramento pouco colabora com a assimilação concreta da relação grafema-fonema e, desse modo, não capacita o aluno para o uso efetivo da linguagem. A ênfase na forma da leitura distorce o essencial, a assimilação do saber *clássico*. Consideramos as visões de alfabetização e de letramento aqui apresentadas são concepções teóricas cujos pressupostos epistemológicos divergem dos pressupostos em que nos referenciamos na presente pesquisa.

2.2 Métodos de alfabetização

As constantes necessidades da alfabetização - destacadas, principalmente, pelas avaliações que indicam as urgências na alfabetização de crianças - levam à adoção de diversos métodos de alfabetização, associada a diversas formações continuadas, hegemonicamente liberais e pós-modernas, que trazem uma enxurrada de métodos desconexos, fundamentando um ecletismo pedagógico e gerando descontinuidade na prática docente de alfabetização.

Nesse contexto, buscamos investigar a origem dessas diversas concepções e seus fundamentos e, principalmente, como esses métodos se inserem nas

determinações do Banco Mundial, como condicionam a prática docente e quais os impactos na alfabetização das crianças.

A *priori*, consideramos que esse embate precisa retomar a discussão acerca do fracasso do processo de alfabetização, caracterizando o problema (como o dos métodos adotados); neste caso, hoje temos uma disputa pela hegemonia do construtivismo, que, embora não se coloque como um, é utilizado como fundamento para a prática alfabetizadora de professores ao redor do país. Nessa perspectiva, Trindade e Souza (2021, p 86) entendem que:

> O discurso sobre os métodos de alfabetização busca desqualificar o passado como tradicional. No entanto, a busca pelo novo não deixa de recorrer ao antigo em um processo de continuidade. As “novas” propostas para a alfabetização se baseiam em antigas formas de ensinar.

Assim, apesar de todo debate, a continuidade expressa nas concepções metodológicas vigentes não proporciona uma efetiva superação do problema da alfabetização. Esses embates fortalecem ainda mais o discurso do plano ideológico burguês, organizado para as classes populares, em que a instrução se restringe a ensinar a ler e a escrever, a não tornar os educandos críticos, por meio da cultura. As pedagogias hegemônicas buscam responder à necessidade de instruir o filho do trabalhador para a adaptação à nova realidade do capitalismo (TRINDADE; SOUZA, 2021).

Dessa maneira, a história da alfabetização escolar no Brasil ganha relevância, quando os métodos de alfabetização geram disputas no que tange a dificuldade das crianças a serem alfabetizadas, ou seja, aprender a ler e a escrever precisamente das escolas públicas. No decorrer da história do país, duas correntes metodológicas ganharam relevância no terreno da alfabetização: os métodos sintéticos e analíticos, como demostra a síntese de Mortatti (2019):

Métodos sintéticos:

1. Alfabéticos ou da soletração: parte do nome das letras;
2. Fônico: parte do som das letras;
3. Silábico ou da silabação: parte das sílabas (famílias silábicas).

Métodos analíticos:

1. Da palavração: parte da palavra;
2. Da sentenciação: parte da sentença ou grupo de sentenças;

3. Da historieta: parte de um conjunto de sentenças relacionadas por meio de “nexos lógicos”.
4. De contos: parte de um conto.

As divergências existentes entre essas propostas metodológicas se encontram em vários aspectos, sejam relacionados aos conteúdos ou à forma de se ensinar. Coelho (2016, pp. 98-99) afirma que “tais métodos - sintético, analítico e misto - corroboram o ensino fragmentado da linguagem escrita, priorizando a formação do hábito motor relativo ao aspecto gráfico da língua em detrimento do ensino em perspectiva crítica”. É no interesse de desvelar a essência desses métodos que seguimos esta discussão.

2.2.1 Métodos sintéticos e analíticos

Nos métodos sintéticos, a parte precede o todo, começando pelo som ou grafia. Nessa perspectiva, se destacam os métodos: da soletração ou alfabético, que tomam como princípio as letras; da silabação, cujo a base é o som das sílabas; e o método fonético, que toma o som correspondente às letras como ponto de partida. As crianças aprendem com o elemento de forma isolada, partindo das partes das palavras até ela própria, assim chegando ao texto. Sobre esse processo, Mortatti (2006, p. 33) detalha:

> Posteriormente, reunidas as letras ou os sons em sílabas, ou conhecidas as famílias silábicas, ensinava-se a ler palavras formadas com essas letras e/ou sons e/ou sílabas e, por fim, ensinavam-se frases isoladas ou agrupadas. Quanto à escrita, esta se restringia à caligrafia e ortografia, e seu ensino, à cópia, ditados e formação de frases, enfatizando-se o desenho correto das letras.

Como principal característica, os métodos sintéticos adquiriram a concepção da alfabetização enquanto um processo técnico, baseado na repetição de sons e/ou sílabas, para, posteriormente, a repetição de palavras e frases sem sentido, visando à decifração (FRADE, 2005). Mesmo na escrita, esses métodos visavam sua operacionalização, cujo enfoque é a forma, ou seja, a caligrafia e a ortografia.

No conjunto dos métodos sintéticos, o método alfabético foi o mais difundido, principalmente até o início do séc. XX., Frade (2005, p. 23) explica que o método alfabético:

> [...] consistia em apresentar partes mínimas da escrita, as letras do alfabeto, que, ao se juntarem umas às outras, formavam as sílabas ou partes que dariam origem às palavras. Os aprendizes, primeiro, deveriam decorar o alfabeto, letra por letra, para encontrar as partes que formariam a sílaba ou

> outro segmento da palavra; somente depois viriam a entender que esses elementos poderiam se transformar numa palavra. Mais tarde, criou-se o procedimento de soletração, que gerou exaustivos exercícios de “cantilenas” (cantorias com os nomes das letras e suas combinações) e também o treino com possíveis combinações de letras em silabários. Essas atividades eram sem sentido, porque demorava-se a chegar ao significado. Imaginem uma pessoa decorando e cantando combinações (be-a-ba, be-e-be, etc.) e soletrando para tentar decifrar a palavra bola: “be-o-bo, ele-a-la = bola”.

Então, o método tomava como base a repetição das letras do alfabeto, para, a partir delas, formar sílabas e decorá-las. Após decorar a sonoridade e a escrita das sílabas, as palavras eram formadas através da repetição. Portanto, não se pode falar que o método alfabético possibilitava uma alfabetização histórica e crítica, que reconhecesse na leitura e na escrita os aportes necessários para a assimilação dos conhecimentos científicos a serem ofertados futuramente. Na verdade, o método resguarda aspectos das pedagogias tradicional e tecnicista, principalmente no que diz respeito à centralidade do professor, à repetição, aos exercícios e à finalidade de formar conhecimentos mínimos para o trabalho.

O método fônico, que faz parte dos métodos sintéticos, nasceu de uma crítica ao alfabético/soletração; parte da relação som e forma das vogais, depois passa para as consoantes, ou seja, do simples para o mais complexo. De acordo com Frade (2007, p. 23), no “[...] ensino dos sons, há uma sequência que deve ser respeitada, segundo a escolha dos sons mais fáceis para os mais complexos. Na organização do ensino, a ênfase na relação som/letra é o principal objetivo”. Essa sequência, isto é, da vogal para a consoante e daí para as sílabas, “responde” ao método alfabético, que não as diferenciava.

No entanto, como na língua portuguesa a relação fonema e grafema difere demais, esse método apresenta um entrave para a aquisição da escrita, pois, em nossa língua, a única situação em que os fonemas são equivalentes aos grafemas é nas vogais; para as consoantes o som das letras depende das vogais A, E, I, O, U, a exemplo das letras P, F, M, etc. Em essência, o método fônico perpetua a didática alfabética, permanecendo a repetição de letras, o ditado de palavras e a utilização da cartilha.

Outro método que faz parte desse período é o silábico, que conforme Frade (2007, p. 24), é o [...] “aprimoramento deste conceito, uma vez que o acesso direto à sílaba e não ao fonema, pode ajudar a concretizar mais rapidamente a relação de segmentos da escrita. [...]”. Nesse método, considera-se a sílaba a unidade linguística fundamental, podendo-se pronunciar a consoante juntamente com a vogal, indo das

mais simples para as mais complexas. Esse processo foi desencadeado pelo uso das cartilhas, apresentando as famílias silábicas associadas a palavras-chave ou a desenhos, tendo a sílaba inicial destacada. A partir das palavras-chave, busca-se formar novas palavras. A esse respeito, Frade (2007, p. 24-25) analisa que:

> No entanto, há variações e a Cartilha da Infância, de Thomaz Galhardo, por exemplo, vai apresentar, na mesma página, três tipos de estrutura: a primeira apresenta a letra e suas famílias silábicas que são mostradas em diferentes ordens a cada linha: ba, be, bi, bo, bu na primeira, bu, be, bo, ba, bi na segunda e assim por diante; a segunda apresenta palavras com sílabas separadas por hífens e a terceira, denominada “Exercícios”, é formada por um conjunto de pequenas frases ou textos, cujas palavras também são separadas em sílabas por hifens.

Embora as sílabas mais canônicas e frequentes do português sejam aquelas formadas de consoantes e vogais, várias cartilhas brasileiras centram o trabalho inicial nas vogais e seus encontros, como uma das condições para a sistematização posterior das sílabas.

Os métodos sintéticos tinham como base a teoria behaviorista ou comportamentalista, que remete para uma contrafação da conduta dos elementos envolvidos no processo de aprendizagem, sendo que essa alteração nos professores e alunos poderia melhorar a aprendizagem. Para Frade (2007, p. 25):

> Os métodos sintéticos, em geral, parecem privilegiar o sentido do ouvido na relação com os sinais gráficos e neles eram comuns os exercícios de leitura em voz alta e o ditado: todas estas atividades guardam coerência com um tipo de pressuposto: o da transformação da fala em sinais gráficos.

Ademais, esse conjunto de métodos ficou conhecido como “Métodos Tradicionais”. Essa forma de ensinar perdurou por muitos anos, acreditando-se ser a forma ideal de aprender. Historicamente, os métodos sintéticos sempre estiveram associados às políticas públicas em alfabetização. Perdurando hegemonicamente até o final do século XX, essas visões foram destacadamente expressas nas políticas de alfabetização do regime militar brasileiro, enfaticamente no *Movimento Brasileiro de Alfabetização* (MOBRAL) criado em 15 de dezembro de 1967, pela Lei nº 5.379, assinada pelo então presidente Costa e Silva.

O MOBRAL defendia uma alfabetização funcional, isto é, que proporcionasse o mínimo para a decifração da leitura e da escrita, com objetivo de uma qualificação pragmática para a ocupação de postos de trabalhos, principalmente nas multinacionais que passaram a ocupar o Brasil no pós-golpe. Entrevistando duas egressas do MOBRAL, Domingues e Ebert (2015, p. 14) afirmam que:

> Pode-se perceber pelas falas das entrevistadas que a escola assumiu em sua prática a mesma repressão imposta pelo regime: entrevistada 1, que foi alfabetizada no ano de 1982: [...] exercícios repetitivos, traçado da letra, muita cópia. Entrevistada 2, que foi alfabetizada no ano de 1979: Também as muitas cópias no caderno, que eu cansava e até chorava para terminar".

Ao analisar as falas das entrevistadas, as autoras apontam a influência do autoritarismo e da pedagogia tradicional nas relações da escola, especificamente na alfabetização. Naquela época, a manifestação dos métodos sintéticos se tornou a principal base da educação pública brasileira. Romanelli (1996) explica que, durante o regime, as políticas visavam superar os problemas quantitativos relacionados à educação, com vistas a adequá-la às necessidades de desenvolvimento econômico do país. É claro que, com as discussões sobre os métodos analíticos já sendo desenvolvidas, o MOBRAL teve um caráter eclético, principalmente nos seus últimos anos. No entanto, a hegemonia foi dos métodos sintéticos.

No início, o MOBRAL foi colocado como uma política cujo objetivo era acabar (quantitativamente) com o analfabetismo no Brasil. O alinhamento com os interesses do imperialismo atraiu o interesse dos organismos multilaterais imperialistas. Em meio ao regime militar, que, por si só, fora apoiado de perto pelos Estados Unidos, o MOBRAL foi alvo de elogios pelo governo norte-americano. A UNESCO (1975) apontou o programa brasileiro como proveitoso e um esforço coletivo para o desenvolvimento da educação na américa latina.

Para a UNESCO, o programa apresentava soluções para a superação do analfabetismo no Brasil, cooperando com o desenvolvimento econômico do país, apontando, assim, os verdadeiros objetivos do MOBRAL: conceber a educação enquanto ferramenta de formação de mão de obra minimamente qualificada para a situação econômica que se desenhava, pois "o indivíduo deve ser alfabetizado para mais facilmente receber as informações e o treinamento que o permitam desempenhar o papel que lhe é reservado dentro do desenvolvimento" (JANNUZZI, 1979, p. 54).

No que tange aos métodos, a UNESCO elogiou a posição do MOBRAL, no sentido de não aderir a nenhum método específico, por compreender que não discutir esses métodos direciona a política à ênfase do problema: a superação quantitativa do analfabetismo. Na verdade, como já observamos aqui, essa ideia é uma falácia, pois o MOBRAL não só discutiu métodos como colocou os métodos sintéticos como forma de alcançar a alfabetização prevista.

Depois desse “caso de sucesso”, cujos dados a respeito da alfabetização no Nordeste foraram reportados pelo Banco Mundial (1973), no documento intitulado *Brazil - Economic and social development (Vol. 5): Employment and education in the Northeast*, os órgãos norte-americanos passaram a dirigir a educação brasileira a partir dos Acordos MEC/USAID. Após isso, conforme relata Kiesner (1989, *apud* BELUZO; TONIOSSO, 2015, p. 203),

> [...] o ensino a adultos continuou, porém o ensino básico, mais precisamente o pré-escolar, passou a ser prioridade do Mobral, quando em 31 de março de 1981 o então presidente da instituição foi exonerado do cargo e com a nomeação de um novo presidente o trabalho do Mobral passou a ser suplementar e complementar. Desta forma, um ano após a nova nomeação do presidente, em 1982 as novas finalidades e objetivos do Mobral eram atender a 400 mil crianças de 04 a 06 anos no programa pré-escolar e 1 milhão e 700 mil adolescentes e adultos no programa supletivo.

Metodologicamente, nos métodos sintéticos, a forma de alfabetizar permaneceu eclética. Dessa política (da ação do imperialismo, em conluio com as classes dominantes no Brasil), o país permaneceu com altas taxas de analfabetismo, persistentes por décadas, até então. Ao fim do regime militar, sob as orientações dos organismos internacionais, foi criada a Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos (EDUCAR).

Na contracorrente do pensamento sintético, os métodos analíticos vão do todo para as partes, ou seja, do mais complexo para o simples: dos textos, frases, palavras para as sílabas e letras. Nesse conjunto de métodos, temos a palavração, a sentenciação e o método global, que nasceram sob forte influência dos norte-americanos. De acordo com Mortatti (2019, p. 35), o pensamento analítico “baseava-se em princípios didáticos derivados de uma nova concepção - de caráter biopsicofisiológico - da criança [...]”. Frade (2007, p. 26) explica que:

> [...] estes métodos tomam como unidade de análise a palavra, a frase e o texto e supõem que baseando-se no reconhecimento global como estratégia inicial, os aprendizes podem realizar posteriormente um processo de análise de unidades que dependendo do método (global de contos, sentenciação ou palavração) vão do texto à frase, da frase à palavra, da palavra à sílaba.

Destaca-se a palavração, que parte da palavra, sem a necessidade de decompor em sílabas, letras ou grafemas e fonemas. A intenção é compor um repertório, para, assim, poder construir frases e pequenos textos. Suas atividades envolvem a memorização, às vezes conexas a imagens, além de exercícios de movimento de escrita. Geralmente, na palavração, de acordo com Frade (2007, p. 26),

> [...] as palavras são apresentadas em agrupamentos e os alunos aprendem a reconhecê-las pela visualização e pela configuração gráfica. Os defensores dessa memorização pelo perfil gráfico acreditavam ser essa estratégia cognitiva algo “natural” no ser humano.

Já na sentenciação, a proposta parte da frase para, depois, analisar as partes menores, que são as palavras e sílabas. Seus defensores afirmam que esse método permite que as crianças tenham relacionamento com os textos, compreendendo e aprendendo com seu significado, utilizando estratégias de “leitura inteligente” desde cedo. O que percebemos, aqui, é que o método utiliza textos deslocados socialmente e conta com uma “pré-disposição” para a leitura de sentenças. Porém, traz consigo uma dificuldade ao se defrontar com textos novos, sem acesso antecipado aos seus significados, encontrando, assim, dificuldades ao decifrar sua base de escrita, ou seja, decodificar. A pedagoga argentina Cecilia Braslavky descreve o método da sentenciação como o método da frase, como demonstra Frade (2007, p. 27):

> Braslavsky (1985) descreve o método da frase, que parece ter um sentido similar ao método de sentenciação, destacando que se faz nele o uso de um grupo de palavras com sentido desde o começo da alfabetização. Segundo a autora, o ponto de partida são atividades de expressão oral das crianças, cujos enunciados são simplificados em orações simples e escritos em faixas de distintos tamanhos, exibidas na sala de aula para que as crianças possam ilustrá-las, conservando-as numa certa ordem. Essas frases podem depois ser consultadas para que as crianças encontrem nelas novas palavras e combinações.

Outro método é o global. Este surgiu tardiamente entre os métodos analíticos, mas se impôs de modo a ficar mais em destaque. O método inicia por um texto, que é trabalhado por um certo tempo, para, depois, ir às partes menores, como frases e palavras, comparando suas composições silábicas. No Brasil, o método global é associado aos contos, historietas, não tendo contato com textos ditos “reais”. Há comparações com a linha construtivista, que parte de textos e depois analisam-se as sentenças, palavras, sílabas e letras. De acordo com a análise de Frade (2007, p. 28),

> Vários manuais dos métodos globais vão prescrever que somente se entrará em cada fase do método quando o professor perceber que as crianças já fazem algum tipo de análise (da frase, das palavras ou das sílabas). Por exemplo, a fase de sentenciação só será sistematizada quando os alunos passarem a reconhecer frases separadas, a fase de silabação só será implementada quando os alunos reconhecerem e expressarem que uma palavra começa igual a outra aprendida na história ou conto. Neste sentido, parece que é deixada ao aluno a tarefa de fazer a análise, e uma das polêmicas do método global, segundo estudos de Braslavsky (1992) é que esta análise acaba sendo um mistério, uma questão “mais intuitiva que racional”, ao contrário dos métodos sintéticos, que usam um princípio descrito

> como “racional”, que seria mais fácil de ser acompanhado e aplicado pelos professores.

Os métodos analíticos tomam a cópia como o processo mais eficiente: “[...] neles é muito incentivada a leitura silenciosa e as cópias e, embora se fizesse leitura oral dos cartazes no desenvolvimento das lições [...]” (FRADE, 2007, p. 29).

O método global foi amplamente difundido no séc. XX, atestando que se tratava de um método que estimulava a criatividade, partindo do princípio de que as crianças atribuem sentido às palavras através da interação e não da decifração; no entanto, de acordo com SEBRA e DIAS, 2011, p. 313:

> [...] Com seu amplo uso, começaram a ser conduzidos estudos questionando sua eficácia. O primeiro grande ataque ao método global surgiu com o estudo de Flesch, intitulado *Why Johnny can’t read?* (Por que Johnny não pode ler?). Segundo o autor, o método global é mais uma forma de treinamento animal do que método de alfabetização.

Muito embora a pesquisa de Rudolf Flesch seja uma defesa ao método fônico, ela ilustra como o debate em torno do método global levou à crítica dessa concepção. Apesar do estrondoso sucesso que fez no século XX, foi colocado à prova, pois, ao partir da ideia de que a associação de palavras pudesse ser suficiente para sua compreensão, não ofereceu os aportes necessários para a aquisição real da língua.

A Figura 1, a seguir, apresenta uma sistematização desses métodos:

Figura 1 - Quadro de métodos de Alfabetização

Métodos	Unidade	Princípio que prioriza	Marcha/ Organização	Capacidade priorizada	Natureza da intervenção pedagógica que se consolidou
Alfabético	Alfabeto (grafema)	Relação do nome da letra com o som.	Sintético	Decodificação/ análise fonológica	Foco: Controle/ sequência/ diretivismo
Fônico	Fonemas (sons)	Relação direta da fala com a escrita.	Sintético	Decodificação/ análise fonológica	Foco: Controle/ sequência/ diretivismo
Silábico	Sílaba	A sílaba é uma unidade mínima de segmentação da fala.	Sintético	Decodificação/ análise fonológica	Foco: Controle/ sequência/ diretivismo
Palavração	Palavra	Parte-se da palavra que tem significado.	Analítico	Compreensão/ sentido/ reconhecimento global	Foco: Controle/ sequência/ diretivismo
Sentenciação	Frase	Parte-se da frase que tem significado.	Analítico	Compreensão/ sentido/ reconhecimento global	Foco: Controle/ sequência/ diretivismo
Global de contos ou de historietas	Texto	A unidade de língua é o texto.	Analítico	Compreensão/ sentido/ reconhecimento global	Foco: Controle/ sequência/ diretivismo

Fonte: Frade (2005, *apud* DANGIÓ; MARTINS, 2018, p. 128).

Após o período da metodização, o embate entre métodos sintéticos e analíticos abrandou-se, com a mesclagem de ambos, tornando-se mistos ou ecléticos (sintéticos-analíticos ou analíticos-sintéticos), sendo considerados mais eficazes juntos. Segundo Soares (2018, p. 22),

> [...] nesse novo quadro teórico e conceitual, os métodos sintéticos e analíticos, agora qualificados como “tradicionais”, são rejeitados, por contrariarem tanto o processo psicogenético de aprendizagem da criança quanto a própria natureza do objeto dessa aprendizagem, a língua escrita.

Ao discutir os métodos sintéticos, já havíamos afirmado que estes foram denominados tradicionais (tanto pela sua natureza quanto pelos resultados alcançados) e que não foram suficientes para lidar com o problema da alfabetização no Brasil. Desse modo, esses métodos não obtiveram o êxito que almejavam, embora

os métodos analíticos apresentassem um relativo progresso em relação a seu anterior, pelo princípio da repetição, pela desconexão da realidade.

Na história do país, os métodos analíticos passaram a compor o repertório das políticas nacionais com maior ênfase a partir dos anos 1980, com a constatação da insuficiência dos métodos sintéticos e a influência norte-americana.

Assim, ao partir da concepção de que a leitura e a escrita são processos cognitivos naturais, os métodos da assimilação não conseguiram compreender que a alfabetização passa pela relação fonema-grafema, bem como pela relação que as sílabas têm para a construção da palavra. Ademais, não foram capazes de compreender que a escrita e a leitura são processos sociais, cujos fundamentos precisam se encontrar na prática social.

Por fim, a discussão sobre a alfabetização não deve se restringir à questão dos métodos, visto que eles são um caminho para a alfabetização e cabe aos professores alfabetizadores compreenderem que a alfabetização não deve se dar nesse sentido, mas entendendo o papel e a forma histórico-crítica que deve tomar.

Essas discussões conceituais não nos servem enquanto rumo para a alfabetização, sendo apenas uma apresentação de seus fundamentos, exatamente para que possamos compreender as contradições que apresentam em relação à perspectiva histórico-crítica, baseada no materialismo histórico-dialético.

Ao fim desta discussão, observamos que os métodos aqui apresentados não possibilitaram aos trabalhadores uma alfabetização enquanto ferramenta necessária para compreensão e transformação da realidade. Assim, todos esses métodos foram utilizados para manutenção da hegemonia das classes dominantes, principalmente sob a tutela do imperialismo. Sua utilização se deu em uma perspectiva pragmática, cujo objetivo foi ensinar o mínimo, para que a população pudesse assumir os novos postos de trabalho que se desenvolveram na marcha do capitalismo burocrático brasileiro, principalmente após os anos 1930.

3 A POLÍTICA NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO (PNA) DO GOVERNO BOLSONARO

Nesta sessão, tratamos da PNA e dos programas que a compõem, explicitando seus objetivos, suas metas e fundamentação teórica, que se desdobram no programa *Tempo de Aprender* e suas ações, apresentadas no processo de formação desenvolvidos pelo processo de formação continuada do programa ABC.

3.1 O Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019: fundamentos, objetivos e metas da PNA

O governo federal justificou a construção de uma nova PNA com base na *Avaliação Nacional da Alfabetização* (ANA) de 2016, quando 54,73% de mais de dois milhões de alunos concluintes do 3º ano do ensino fundamental apresentaram desempenho insuficiente no exame de proficiência em leitura (BRASIL, 2019). Em matemática, por exemplo, 54,46% dos estudantes tiveram desempenho abaixo do adequado e em língua portuguesa "são incapazes de localizar informação explícita em textos simples de até cinco linhas e de identificar a finalidade de textos como convites, cartazes, receitas e bilhetes" (BRASIL, 2019). Esse índice expressa o número preocupante de crianças que não alcançam a alfabetização no País. Segundo a referida ANA,

> Aproximadamente 680 mil alunos de cerca de 8 anos estão nos níveis 1 e 2, o que quer dizer que não conseguem escrever "palavras alfabeticamente" ou as escrevem com desvios ortográficos. Quanto à escrita de textos, ou produzem textos ilegíveis, ou são absolutamente incapazes de escrever um texto curto (BRASIL, 2019, p.10).

Conforme o Censo Escolar de 2018, a taxa de reprovação foi de 9,4% no 3º ano e a de distorção idade-série foi de 12,6%, com aumento significativo nos anos seguintes (BRASIL, 2019). Os governos buscaram medidas para sanar esse *deficit*, como a *Aceleração Escolar* e a *Progressão Automática*, programas com vistas a melhorar tais índices, sem preocupação efetiva com a aprendizagem.

Assim, as metas traçadas no PNE, para o decênio 2014-2024, não foram alcançadas. Conforme a Meta 5 o Brasil teria de alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º ano do ensino fundamental; a Meta 9 consiste em elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% até

2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% a taxa de analfabetismo funcional (BRASIL, 2014).

Esses índices são previstos como resultado das políticas de alfabetização até então consolidadas, que somam as insuficiências metodológicas ao descaso com que são aplicadas. Dessa forma, as políticas que surgem, por mais que neguem suas antecessoras, reproduzem diversos aspectos e, até então, não consolidaram uma alfabetização eficaz.

A PNA instituída pelo Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019, sem discussão com professores alfabetizadores brasileiros e/ou pesquisadores nacionais a respeito do assunto, de forma autoritária, ferindo o art. 206 da nossa Constituição Federal: “II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber”; e “III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas” (BRASIL, 1988, p. 1).

O objetivo é a definição de uma política que consolide “programas e ações voltados à promoção da alfabetização baseada em **evidências científicas**, com a finalidade de melhorar a qualidade da alfabetização no território nacional [...]” (BRASIL, 2019, p. 50, grifo nosso). A presença do termo é corroborada nos atuais documentos do Banco Mundial para a educação, conforme podemos verificar no seguinte trecho do relatório intitulado *Learning to realize education’s promise*, feito pelo Banco Mundial(2018, p. 11):

> Second, act on evidence to make schools work for learning. Great schools build strong teacher-learner relationships in classrooms. As brain science has advanced and educators have innovated, the knowledge of how students learn most effectively has greatly expanded. But the way many countries, communities, and schools approach education often differs greatly from the most promising, evidence-based approaches (WORLD BANK, 2018, p. 11)

Nesse relatório, o Banco Mundial define a necessidade de uma alfabetização baseada em evidências científicas, cujas bases seriam os estudos concernente ao tema realizados nas últimas três décadas. Por sua vez, a PNA expressa concordância com os estudos desenvolvidos pelos órgãos do imperialismo, especialmente os *ianques*, e toma os resultados desses estudos como fundamento teórico.

Nesse sentido, são adotados vocábulos tais como: analfabetismo absoluto; analfabetismo funcional; consciência fonêmica; instrução fônica sistemática; fluência em leitura oral; literacia; literacia familiar; literacia emergente; numeracia; educação não formal. Para tanto, a PNA toma por base o que denomina ciência cognitiva da leitura.

Assim, buscando tratar essas nomenclaturas e distingui-las, determina-se analfabetismo absoluto como o analfabetismo em sentido estrito ou a condição daquele que não sabe ler nem escrever. Dentre as palavras utilizadas no texto, a ‘literacia emergente’ é nova no vocabulário brasileiro, inserida a partir da PNA, que a define como o conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionados à leitura e à escrita, desenvolvidos antes da alfabetização. Outrossim, a ‘literacia familiar’ é um conjunto de práticas e experiências vivenciadas dentro do lar, juntamente com a família (pais, parentes ou cuidadores), antes de as crianças ingressarem na escola. A ‘literacia numérica’ diz respeito às habilidades de matemática que permitem resolver problemas da vida cotidiana e lidar com informações matemáticas (BRASIL, 2019).

Esses novos conceitos são importantes para compreendermos a relação dessa política com as definições internacionais, pois, há décadas, são apresentados em documentos da UNESCO e do Banco Mundial como sendo necessárias para a construção de uma alfabetização eficaz, conforme explicitaremos mais adiante.

Considerando os alunos e esse processo que todos devem passar, o próprio texto da PNA diz que:

> O progresso nos estudos depende da aquisição de conhecimentos básicos. Sem saber ler com compreensão, escrever corretamente e sem dominar conceitos básicos de matemática, a criança não conseguirá percorrer com êxito sua trajetória escolar nem terá igualdade de condições e de oportunidades para alcançar seu desenvolvimento pessoal e para contribuir com a sociedade (BRASIL, 2019, p. 5)

A definição desses conceitos toma como base pesquisas desenvolvidas em outros países e o que chamam de “experiências de sucesso” em outras nações, destacadamente nos Estados Unidos, França e Alemanha, sem levar em conta os aspectos históricos, econômicos e políticos desses países.

Ademais, a PNA traz um breve histórico de aportes teóricos, através de relatórios organizados no Brasil e no mundo, enfatizando qual o método a que se alinha. Inicia-se com a análise do livro *Learning to read: the great debate* (1967) escrito pela professora Jeanne Chall da Universidade *Harvard*, Estados Unidos, chegando à conclusão que a alfabetização exige uma abordagem fônica, por ser mais eficiente. Conforme a PNA, nessa obra, a professora Chall conclui pela abordagem fônica, que recomenda o ensino sistemático e explícito das relações entre grafemas e fonemas.

Os demais relatórios afirmam o que Chall já havia relatado, como se lê no relatório *Preventing reading difficulties in young children*, de 1998, que diz: “numa perspectiva mais qualitativa do que quantitativa, identificou os elementos essenciais para ensinar a ler e a escrever com qualidade e o que os professores devem saber para fazê-lo com êxito” (SNOW; BURNS, 1998 *apud* BRASIL, 2019). O documento formulado no Brasil, chamado *Relatório Final Alfabetização Infantil: os novos caminhos*, foi organizado em 2003 e reeditado em 2007 pela Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados. Nesse documento, consta a seguinte conclusão:

> [...] 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 (BRASIL, 2003; 2007 apud BRASIL, 2019, p.16).

Percebemos que esse relatório defende que as últimas décadas trouxeram conclusões - nesse caso, favoráveis à exclusividade do método fônico - que não foram aceitas no âmbito da formação de professores, nas políticas e práticas de alfabetização. O que ocorreu, em verdade, é que, no fim do século XX, o debate em torno da alfabetização se aprofundou principalmente por conta da popularização dos métodos ideográficos, com ênfase no método global.

Portanto, o objetivo do programa é difundir esses estudos e tornar o método fônico o único a ser usado em sala de aula pelos professores alfabetizadores. Conforme Coelho (2016, p. 51), “[...] na história da alfabetização no Brasil, possuir um método em mãos para ensinar foi a resposta desde sempre dada ao fracasso contínuo e gradual de nossos alunos em relação a leitura e a escrita”. Portanto, inferimos que a ideia de um método único sempre foi a resposta para os problemas gerados por essa solução. Daí a insuficiência que apontamos.

Salientamos que a política do governo Bolsonaro enfatiza o conceito de “evidências cientificas” em uma abordagem fundamentalmente quantitativa, cujo fundamento seria o empirismo e, ainda, como já citamos, o que é definido como ciência cognitiva da linguagem. Para além disso, é reducionista observarmos o ensino e a aprendizagem da escrita somente a partir das contribuições da ciência cognitiva, pois “o problema do analfabetismo em nossa sociedade não provém de métodos bem ou mal elaborados, mas deve-se às profundas contradições do sistema capitalista” (COELHO, 2016, p. 68). A esse respeito, Mortatti (2019a) enfatiza que:

> [...] 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 (MORATTI, 2019a, p. 28).

Assim, embora a ciência cognitiva ofereça pressupostos importantes para a alfabetização, não pode, sozinha, compreender o fenômeno, uma vez que ele depende não somente de fatores biopsicofísicos, mas também políticos, econômicos e filosóficos. Esse reducionismo é proposital e está relacionado à própria manutenção do capitalismo. Na percepção de Trindade e Souza (2020, p. 63-64),

> A discussão acerca da inserção dos métodos de alfabetização trata-se da disputa pela hegemonia de projetos políticos, cujos privilegiados não são as classes trabalhadoras, mas sim, as autoridades educacionais brasileiras cuja expectativa seja partilhar lucros políticos e financeiros.

A manutenção das condições de exploração dos trabalhadores e a partilha dos lucros políticos e financeiros são desdobramentos das políticas desenvolvidas no Brasil. No campo da alfabetização, o princípio das políticas permanece o mesmo (a questão dos métodos); daí a insuficiência das políticas, em decorrência da insistência em transformar um problema secundário em principal. Nesse sentido, já destacamos que, metodologicamente, a PNA se fundamenta no método fônico, do conjunto de métodos sintéticos, e toma esse caminho orientada pelos organismos internacionais, com ênfase em estudos norte-americanos e em experiências de países desenvolvidos.

Desse modo, a forma toma um lugar de importância para implementação dessa política. Em consonância, foi criado o *Programa Tempo de Apender*, em 19 de fevereiro de 2020, através da Portaria nº 280. A implementação da PNA se dará por meio de programas, ações e instrumentos que incluam:

> - orientações curriculares e metas claras e objetivas para a educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental;
> - 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;

- recuperação e remediação para alunos que não tenham sido plenamente alfabetizados nos anos iniciais do ensino fundamental ou que apresentem dificuldades de aprendizagem de leitura, escrita e matemática básica;
- promoção de práticas de literacia familiar;
- desenvolvimento de materiais didático-pedagógicos específicos para a alfabetização de jovens e adultos da educação formal e da educação não formal;
- produção e disseminação de sínteses de evidências científicas e de boas práticas de alfabetização, de literacia e de numeracia;
- 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;
- ênfase no ensino de conhecimentos linguísticos e de metodologia de ensino de língua portuguesa e matemática nos currículos de formação de professores da educação infantil e de professores dos anos iniciais do ensino fundamental;
- promoção de mecanismos de certificação de professores alfabetizadores e de livros e materiais didáticos de alfabetização e de matemática básica;
- difusão de recursos educacionais, preferencialmente com licenças autorais abertas, para ensino e aprendizagem de leitura, de escrita e de matemática básica;
- incentivo à produção e à edição de livros de literatura para diferentes níveis de literacia;
- incentivo à formação de gestores educacionais para dar suporte adequado aos professores da educação infantil, aos professores do ensino fundamental e aos alunos; e
- incentivo à elaboração e à validação de instrumentos de avaliação e diagnóstico (BRASIL, 2020).

As definições da PNA levam ao desenvolvimento de uma política em consonância com o imperialismo. A adoção desses conceitos, emprestados do estrangeiro, desconsidera os estudos brasileiros em torno da educação. Observamos que a política toma a metodologia como algo que soluciona a questão da alfabetização no Brasil.

Fica a critério de cada Secretaria de Educação adotar a PNA; caso necessitem, a União poderá prestar assistência financeira e técnica. Dentro das ações da PNA, no sítio do Ministério da Educação, foi colocado à disposição o chamado *Ambiente Virtual de Aprendizagem do Ministério da Educação* (AVAMEC), que dispõe os cursos dos programas *Tempo de Aprender* e *ABC na Prática*.

Enfim, conforme já dissemos, a PNA está ligada aos ditames do imperialismo, em especial norte-americano, manifestadamente nas definições do Banco Mundial

para a alfabetização. Frati (2022) já discutia esse assunto e apresentou o *Pacote de Políticas de Alfabetização do Banco Mundial* (2019), conforme disposto na Figura 2:

Figura 2 - Pacote de Políticas de Alfabetização do Banco Mundial

Fonte: Banco Mundial (2019, *apud* FRATI, 2022).

Dessa forma, no mesmo ano em que foi instaurada a PNA, somando-se às discussões já desenvolvidas pelo Banco Mundial, bem como outros organismos do imperialismo (UNESCO, UNICEF, BIRD), foi desenvolvido esse pacote, adicionado relatório *Ending Learning Poverty: What will it take?* (2019), que considera que os

governos dos países semicoloniais devem desenvolver políticas de alfabetização baseadas nos quatro eixos apresentados nesse pacote, reunindo estudos que expliquem a alfabetização.

Ocorre que, sob a justificativa de acabar com a pobreza da aprendizagem, as ações do Banco Mundial estão fundamentadas nos princípios do capitalismo de manutenção do *status quo*, preparação técnica e mínima, com vistas ao mercado de trabalho e ao desenvolvimento de políticas cuja finalidade seja fortalecer o capitalismo nos países semicoloniais. O Brasil segue as políticas à risca, como é o caso da PNA, enfocada em nosso estudo. A seguir, apresentamos o Quadro 1, com o comparativo entre o *Pacote de Políticas de Alfabetização do Banco Mundial* (2019) e a PNA:

Quadro 1 - Comparativo entre o Pacote de Políticas de Alfabetização do Banco Mundial (2019) e Política Nacional de Alfabetização

Pacote de Políticas de Alfabetização Banco Mundial		**PNA - Cap. 5 Implementação MEC**
Garantir o compromisso político e técnico, com objetivos, meios e medidas claras para a alfabetização.	Sistemas que definem e realizam metas nacionais.	I - Orientações curriculares e metas claras e objetivas para a educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental.
	Medir o progresso do aluno e do sistema continuamente.	XIII - incentivo à elaboração e à validação de instrumentos de avaliação e diagnóstico.
	Alinhar planos nacionais para ensinar a alfabetização, utilizando livros e guias de professores com as melhores evidências sobre como as crianças aprendem a ler.	VI - produção e disseminação de sínteses de evidências científicas e de boas práticas de alfabetização, de literacia.
		VIII - ênfase no ensino de conhecimentos linguísticos e de metodologia de ensino de língua portuguesa e matemática nos currículos de formação de professores da educação infantil e de professores dos anos iniciais do ensino fundamental.
		IX - Promoção de mecanismos de certificação de professores alfabetizadores e de livros e materiais didáticos de alfabetização e de matemática básica.

Continua

Quadro 1 - Comparativo entre o Pacote de Políticas de Alfabetização do Banco Mundial (2019) e a Política Nacional de Alfabetização

Pacote de Políticas de Alfabetização - Banco Mundial		**PNA - Cap. 5 Implementação - MEC**
Garantir um ensino eficaz para alfabetização.	Livros com "pedagogia fortemente estruturada e eficaz" ajudam muito os alunos a aprender.	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.
	Esses livros simplificam a tarefa de fornecer instrução, permitindo que os professores se concentrem em como ensinar e não no que ensinar.	XI - Incentivo à produção e à edição de livros de literatura para diferentes níveis de literacia.
Garantir acesso oportuno a textos apropriados para maior e melhor idade e habilidade.	Para alcançar fluência, os alunos devem ser expostos a textos apropriados para a idade e conteúdo.	V - Desenvolvimento de materiais didático-pedagógicos específicos para a alfabetização de jovens e adultos da educação formal e da educação não formal
		III - Recuperação e remediação para alunos que não tenham sido plenamente alfabetizados nos anos iniciais do ensino fundamental ou que apresentem dificuldades de aprendizagem de leitura, escrita e matemática básica.
	As crianças precisam ter tempo designado para praticar a leitura.	IV - Promoção de práticas de literacia familiar.

Fonte: Adaptado pela autora, com base em Frati (2022, p. 77-78).

A PNA condiz com as definições do Banco Mundial para alfabetização nos países semicoloniais, evidenciando as políticas educacionais do Brasil estão expressamente ligadas às orientações externas. Em contrapartida, a adesão a esses ditames proporciona ao Brasil a captação de recursos internacionais, para as mais variadas áreas, o que demonstra a dependência (característica da semicolonialidade) que nosso país tem do imperialismo. Essa relação profunda entre o Brasil e o

imperialismo norte-americano se dá pela contradição entre países semicoloniais e potências imperialistas (CARVALHO, 2006). Segundo Frati (2022, p. 96),

> [...] no discurso do Banco Mundial, prevalece a oportunidade de ajuda externa para os países que necessitam dos empréstimos, mediante a transferência de capitais e tecnologias, às regiões subdesenvolvidas e assim, o BM apoia tecnicamente a elaboração e o desenvolvimento dos projetos, com a popularização de paradigmas e a disseminação de ideias e valores que tanto influenciam as demais agências internacionais, as corporações multinacionais, as organizações variadas que utilizam seus dados, reproduzem suas análises, mantendo o cerne de seus conceitos: o fundamentalismo do mercado; não apenas como estruturador da economia mas das relações sociais e políticas, numa posição de liderança intelectual.

Portanto, a PNA é um dos mecanismos pelos quais o imperialismo controla o desenvolvimento da educação no país, dissemina e institui, autoritariamente, o discurso hegemônico sobre a alfabetização, transfere tecnologias e recursos por meio de empréstimos, com a finalidade de produzir capital humano, ou seja: força de trabalho barata e formada de acordo com conhecimentos técnicos mínimos.

3.2 O programa *Tempo de Aprender*: objetivos, metas e organização

Para imposição e disseminação das ideias difundidas pelos órgãos multilaterais do imperialismo, o programa *Tempo de Aprender* foi instituído pela Portaria nº 280, de 19 de fevereiro de 2020, e compõe a PNA no que diz respeito à formação de professores; é apresentado genericamente, com o objetivo de melhorar a qualidade da alfabetização. Vale dizer que a PNA foi decretada em abril de 2019, enquanto esse programa só foi instituído em fevereiro de 2020, quase um ano depois.

De acordo com o documento que fundamenta o *Tempo de Aprender*, a organização se dá nos seguintes eixos: formação continuada de profissionais da alfabetização; apoio pedagógico para a alfabetização; aprimoramento das avaliações da alfabetização; valorização dos profissionais da alfabetização, por meio da instituição de premiação para professores alfabetizadores (BRASIL, 2020).

No primeiro eixo, o programa objetiva direcionar as concepções teóricas metodológicas dos professores, visando à federalização da concepção fonológica defendida na PNA. Para tanto, estabelece um curso de formação continuada com uma carga horária de 30 horas, dividido em oito módulos: 1) Introdução; 2) Aprendendo a ouvir; 3) Conhecimento alfabético; 4) Fluência; 5) Vocabulário; 6) Compreensão; 7) Produção de escrita; e 8) Avaliação.

Nessa perspectiva, a formação de professores tem sido um dos pilares da PNA, instituída pelo MEC com a finalidade de garantir a aplicação dos princípios estipulados por essa política, sob a orientação dos organismos do imperialismo. Nesse viés, desde a PNA, a formação de professores alfabetizadores tem condições estipuladas:

> [Art. 8º] 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, p. 53).

Novamente, destacamos que, sob a lógica de invalidar as ciências humanas e negar as condições econômicas e políticas brasileira, o governo federal estabelece como referencial uma ciência biopsicofísica, que condiciona a discussão sobre a alfabetização a critérios exclusivamente individuais, excluindo os aspectos sociais e filosóficos.

Outrossim, com relação ao apoio pedagógico para a alfabetização, previsto no eixo II, o programa estipula como finalidade a construção de um sistema *on-line* com recursos para alfabetização (que se concretizou com a construção do *Serviço Online de Recursos para Alfabetização*), custeio para despesas previstas e indica mudanças no PNLD. A Portaria define que haverá um “aprimoramento”, isto é, uma adequação do programa e dos livros didáticos para 1º e 2º ano ao método fônico proposto pela PNA.

Urge considerar que esse “aprimoramento” expressa uma contradição com relação ao que discursa a PNA: um discurso de respeito aos Estados e municípios e de adesão voluntária. Se o livro didático, enquanto um suporte para a execução das aulas, se torna exclusivamente fônico, ao aderir a esse material didático o professor condiciona sua prática diretamente a ele. Esse princípio, portanto, é contraditório e falacioso, pois, embora o programa *Tempo de Aprender* seja de adesão voluntária, o PNLD é universal.

Além disso, o art. 2º estabelece a finalidade do eixo I, que trata da formação continuada dirigindo a formação a professores alfabetizadores e de educação infantil, gestores e realização de intercâmbio para professores alfabetizadores. Mais adiante, especifica esses itens, afirmando, no capítulo V da Portaria, que a formação continuada de professores se dará *on-line* e presencialmente.

Em seguida, o texto da Portaria destaca a realização de intercâmbio em Portugal, por meio do *Programa de Desenvolvimento Profissional de Professores Alfabetizadores em Portugal*, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), cujoS critérios seriam a atuação de no mínimo dois anos em classes alfabetizadoras, participação no curso *ABC* e realização de um projeto de intervenção na escola em que atua ao fim do intercâmbio.

Portugal se tornou referência nessa concepção, mas um fato salta aos olhos: os documentos oficiais somente apontam para os níveis de analfabetismo absoluto, enquanto que os dados com relação a semianalfabetIsmo ou analfabetismo funcional são desconsiderados. A Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP) e o Instituto Politécnico do Porto (IPP) foram as instituições que desenvolveram o curso de aperfeiçoamento *ABC*.

3.3 Formação continuada: Alfabetização Baseada na Ciência (ABC)

A ABC é uma das dez ações do programa *Tempo de Aprender* e integra o eixo formação continuada de profissionais da alfabetização (BRASIL, 2021). É um curso *on-line*, aligeirado, cujo objetivo é formar os professores das escolas que aderiram ao programa.

O curso de formação continuada, disponível no AVAMEC, alinhado com a PNA, articula, em diferentes módulos, o conteúdo metodológico proposto pela política. Referencialmente, já destacamos como a PNA desconsidera a contribuição dos outros campos das ciências, as relações sociais, políticas e econômicas. Nesse mesmo sentido, Frade e Monteiro (2019) apontam também para a desqualificação com que foram tratadas as pesquisas e pesquisadores nacionais, desde a eleição do então presidente Jair Bolsonaro.

No curso de formação continuada ABC, a base epistemológica propagada é a ciência cognitiva da leitura, de fundamento biopsicofísico (BRASIL, 2021). Sendo um curso on-line, houve um elevado número de pessoas inscritas. De acordo com o MEC,

> As iniciativas fomentadas pela Capes no âmbito deste projeto contemplam o curso online, que já conta com mais de 170 mil alfabetizadores inscritos, além de prever, para os próximos anos, a ida de professores brasileiros a Portugal para realizarem um curso de formação presencial, para aprofundamento teórico e prático, assumindo o compromisso de se tornarem multiplicadores do conhecimento em suas respectivas redes de ensino ao retornarem ao Brasil (BRASIL, 2021, p. 9).

Alfabetizar todos os brasileiros desde o início de sua trajetória escolar é um dos maiores desafios político-educacionais de nosso país (BRASIL, 2021). Para a preparação de materiais que apontassem uma via para esse problema, reuniram-se mais 30 especialistas de instituições de Portugal, Estados Unidos e Brasil.

O curso ABC é divido em quatro partes, conforme a seguir descritas:

- Parte A - *Noções fundamentais sobre alfabetização*: é constituída por seis unidades temáticas: Políticas de leitura; As bases neurobiológicas da leitura; Conhecimento da língua: fonologia e ortografia do português do Brasil; Ensino e aprendizagem da leitura: fundamentos e aplicações; Modelo RTI e alfabetização; Do som à linguagem: perspectiva neuro cognitiva entre a faculdade universal da linguagem e diferenças interlinguísticas no processamento.
- Parte B - *Literacia Emergente*: está subdividida em: Literacia emergente em contexto familiar; Literacia emergente no Jardim de Infância; O desenvolvimento do vocabulário; Consciência fonológica e conhecimento das letras; Aprender a escrever palavras.
- Parte C - *Aprendizagem da Leitura e da Escrita*: é composta pelos tópicos: Compreendendo o ato de ler: a perspectiva do modelo simples de leitura; Métodos fônicos sistemáticos no ensino da leitura; A importância da consciência fonêmica na aprendizagem da leitura e da escrita; Fluência na leitura oral; A compreensão na leitura: investigação e ensino e; Aprendizagem da ortografia.
- Parte D - *Dificuldades e Perturbações na Aprendizagem da Leitura e da Escrita*: aponta princípios para a alfabetização no contexto da educação especial e está subdividida em: Perturbação do desenvolvimento da linguagem (PDL): terminologia caracterização e implicações para os processos de alfabetização; A dislexia e a alfabetização: da evidência científica à sala de aula; Compreendendo a disgrafia: das evidências científicas à sala de aula.

O curso ABC tem como base científica as neurociências, passando pela psicologia e pela genética, apontando para os processos psicolinguísticos envolvidos na leitura e escrita hábeis, o desenvolvimento desses processos ao longo da aprendizagem, o tipo de instrução e materiais que se têm revelado mais eficazes, o conjunto de fatores que podem condicionar o sucesso na aprendizagem e os

conhecimentos que os professores devem dominar para poderem ensinar de forma mais “eficaz” (BRASIL, 2021).

O consenso dentre as partes A, B, C e D é apresentar o método fônico e seus componentes como resultado metodológico alcançado por meio das “evidências científicas” da ciência cognitiva, especialmente da leitura. Como todo o bojo das políticas proeminentes da PNA, são desconsiderados os estudos nacionais e as outras áreas de discussão da alfabetização, restringindo-a um processo meramente biológico e técnico.

O Manual do curso ABC ficou dividido em dois componentes: teórico e prático. O componente teórico, elaborado pela Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação (FPCEUP), é composto por 23 capítulos. Os demais, agrupam-se em quatro partes, a saber: A - Noções fundamentais sobre alfabetização; B - Literacia emergente; C - Aprendizagem da leitura e da escrita; e D - Dificuldades e perturbações na aprendizagem da leitura e da escrita (BRASIL, 2021).

O componente prático foi desenvolvido pela equipe do Centro de Investigação e Intervenção na Leitura (CIIL). Trata-se de programas de intervenção para crianças falantes do português, com atividades para alunos de cinco e seis anos de idade, sequencialmente estruturadas e adaptadas ao português do Brasil e, por outro lado, do teste de avaliação de competências leitoras (BRASIL, 2021).

Esse componente visa: “Promoção de competências pré-leitoras; Promoção das competências que servem de alicerce para a aprendizagem da leitura e da escrita; Teste de Rastreio de Leitura” (BRASIL, 2021, p.8). O curso pretende trazer a teoria e a prática aos professores, de modo a garantir que, de forma lúdica e prática, as crianças alcancem a leitura e a escrita. Conforme, descreve o Manual:

> O objetivo dos programas de intervenção é preparar os professores para garantir que as crianças trilhem um percurso de sucesso na aprendizagem da leitura, evitando-se dificuldades de aprendizagem logo no início da trajetória escolar. E tudo isso de forma lúdica, por meio da promoção de competências centrais, como a consciência fonológica, o princípio alfabético e a decodificação. Por fim, o Teste de Rastreio de Leitura, cuja administração é simples e rápida, permite avaliar o nível de leitura de cada criança do 2.º ano do ensino fundamental (BRASIL, 2021, p.8).

Assim, o curso ABC visa hegemonizar o método fônico na educação brasileira, por meio da disseminação da instrução fônica sistemática, promovendo a decodificação, a aquisição da leitura e da escrita enquanto processos técnicos, com base na repetição.

Portanto, o curso veio para dar suporte e auxiliar os/as professores/as alfabetizadores/as no que tange a essa nova modalidade de ensino, adequando-se ao ensino a distância, buscando o aprimoramento das tecnologias, entre outras coisas. A formação de um docente deve ser continuada, principalmente daqueles que atendem à alfabetização, conforme diz o Manual: “A alfabetização baseada em evidências pressupõe um reconhecimento triplo e a conformidade com um conjunto de princípios que garantem que a alfabetização decorre de forma eficaz, eficiente e significativa” (BRASIL, 2021, p.29).

4 ANÁLISE DAS BASES TEÓRICAS DO PROGRAMA TEMPO DE APRENDER

Nesta seção, intentamos compreender as bases que fundamentam o método de alfabetização do PNA e como se apresentam, nos módulos de formação de professores alfabetizadores, as contradições entre os métodos e processos de alfabetização propostos e a perspectiva de uma alfabetização histórico-crítica.

4.1 O método fônico como base da alfabetização

Conforme já argumentamos neste trabalho, o método fônico sua inclusão no Brasil há muitas décadas, precisamente no século XIX, no que tange ao ensino da leitura e da escrita; porém, tornou-se presente principalmente no século XX, sob a perspectiva de uma alfabetização rápida e mínima, destacadamente durante o regime militar.

O método fônico é um método sintético (que vai da parte para o todo), tomando como base os fonemas, ou seja, o som das letras. Na prática desse método, é comum a fixação da relação fonema-grafema por meio da repetição, pela compreensão de que a leitura e a escrita são processos mecânicos, que precisam ser reforçados pela prática desconexa da vida social e cultural dos indivíduos.

Dentre os autores que o defendem, Capovilla e Capovilla (2005) o consideram o mais eficaz dentre os existentes. Tomam essa posição com base na ciência cognitiva da leitura e na psicologia experimental e afirmam que a vantagem do método fônico sobre os demais métodos para alfabetização é o fato de ele que possibilita a consciência fonêmica e fonológica (ANDRÉ; BUFREM, 2007). A PNA traduz esses conceitos da seguinte maneira:

> A consciência fonológica é uma habilidade metalinguística abrangente, que inclui a identificação e a manipulação intencional de unidades da linguagem oral, tais como palavras, sílabas, aliterações e rimas. À medida que a criança adquire o conhecimento alfabético, isto é, identifica o nome das letras, seus valores fonológicos e suas formas, emerge a consciência fonêmica, a habilidade metalinguística que consiste em conhecer e manipular intencionalmente a menor unidade fonológica da fala, o fonema (BRASIL, 2019, p. 30).

Assim, para a PNA, no que diz respeito à relação fonema-grafema, o principal é a manipulação das unidades orais, por meio da aquisição do conhecimento

alfabético, para que haja a aquisição e a manipulação dos fonemas. A aquisição desses saberes se dá pela repetição dos exercícios fonológicos.

Outrossim, o conceito de eficácia, neste caso, é questionável, pois, na sociedade capitalista e no próprio Estado capitalista, eficácia diz respeito aos resultados sociais, econômicos e políticos obtidos sob a ideologia hegemônica. Para compreender essa perspectiva, devemos ter em vista o papel destacado pela gerência do governo Bolsonaro, que aprofundou os ataques à classe trabalhadora, conforme demonstram Peixoto *et al* (2019, p. 2):

> Especificamente, o ataque à classe trabalhadora brasileira vem se dando (1) na forma da concentração da riqueza; (2) na forma do agravamento da expulsão de trabalhadores do acesso ao trabalho, que, em sua expressão no Brasil, condena à exclusão de cerca de 50 milhões de trabalhadores do acesso regular a salários, único meio que viabiliza a aquisição dos meios de vida nas relações de produção capitalistas; (3) na forma de corte de gastos com as políticas sociais levando ao profundo abandono e à ausência de alternativas de ocupação remunerada e subsistência dos setores sem acesso ao trabalho em um quadro no qual 1 em cada 4 brasileiros estão desempregados ou subempregados;(4) na forma da reforma da legislação trabalhista que leva à expansão da extração da mais valia sobre a minoria empregada; (5) na forma do prolongamento do tempo de trabalho e negação do direito ao tempo livre e à aposentadoria remunerados via reforma da previdência; (6) na forma do desmonte e estrangulamento da educação pública e gerenciamento dos parcos recursos via fechamento de escolas e remanejamento e redistribuição dos estudantes pelas escolas disponíveis; (7) no avanço de sua militarização; (8) na proposição do “ensino domiciliar”; (9) na condenação da classe trabalhadora desocupada ao encarceramento; (10) no extermínio da juventude pelas polícia e milícias; e, por fim, (11) na forma da reforma das diretrizes curriculares para a educação básica em perspectiva conservadora; (12) na forma do avanço contundente do capital no (i) controle do material didático a circular nas escolas; (ii) contra os referenciais que contribuem para a formação crítica da classe trabalhadora e contra (iii) as forças de esquerda que propagam estes referenciais. Particularmente, este último ataque visa impedir aos trabalhadores o acesso a qualquer vestígio de conhecimento das condições nas quais vivem.

A atual gerência do Estado burguês-latifundiário brasileiro atende aos interesses das classes dominantes. Eficácia, portanto, está diretamente ligada a como a PNA atende a esses interesses. É neste campo de ações que se localiza a Política. Guiado pelas experiências internacionais com o método fônico, o governo Bolsonaro adotou o método como fundamento da PNA, sem considerar a realidade social e econômica desses países, sem considerar nem mesmo a realidade do Brasil. Barros-Mendes e Gomes (2019, p. 115) alertam que:

> [...] o que se depreende é que regiões economicamente mais frágeis seguem e seguirão, consequentemente, com índices educacionais mais baixos, o que deixa concluir que o ciclo é perverso, pois se a região é pobre, a escola é

> pobre, o aluno é pobre e continuará a ser pobre, já que a população permanece menos assistida por políticas públicas de acesso a bens e serviços educacionais de qualidade, perpetuando as desigualdades.

Dessa maneira, as políticas negligenciam a realidade social do Brasil, onde em diversas localidades carecem de escolas ou, quando as têm, falta estrutura, material didático, entre outros problemas que cercam a educação brasileira. A negação desses problemas, por meio da ênfase em questões secundárias de ordem metodológica ou biológica, é, destacadamente, um dos maiores problemas da PNA.

Nessa discussão, a PNA aponta, logo de início, que a ciência cognitiva da leitura proporciona "[...] o conjunto de evidências mais vigorosas sobre como as pessoas aprendem a ler e a escrever e como é possível ensiná-las de modo mais eficaz" (BRASIL, 2019, p. 16); refere-se à instrução fônica sistemática e corrobora tal instrução apresentando estudos em sua defesa, aos quais já nos referimos anteriormente. Levemos em consideração que, segundo Frati (2022, p. 63),

> A aprendizagem da leitura e da escrita deve estar relacionada a uma visão de sujeito que pensa, cria, tem opiniões e produz conhecimento. A PNA defende um processo de aprendizagem da língua pautado pelo automatismo, ignorando que as crianças são sujeitos sociais, sociológicos e culturais, portanto, sujeitos integrais que aprendem na relação que desenvolvem com o mundo. Explicitar conceitos fônicos e treinar a criança para codificar e decodificar não garante a aprendizagem complexa da linguagem escrita para o exercício pleno da comunicação em todas as suas necessidades orais e escritas.

Além disso, a mecanização da leitura e da escrita e mesmo a fluência da leitura não são suficientes para construir um indivíduo capaz de pensar e refletir criticamente sobre aquilo que está escrito. Processar o que se lê, de forma crítica, exige conhecimentos e habilidades adquiridos por meio da prática social. Conforme analisa Duarte (2003a), devemos ter como horizonte que:

> O desenvolvimento sociocultural do indivíduo é o desenvolvimento de um indivíduo histórico, portanto situado na história social humana. Para que esse desenvolvimento ocorra é necessário que o indivíduo se aproprie dos produtos culturais, tanto aqueles da cultura material como aqueles da cultura intelectual. Essa apropriação da cultura pela criança é mediatizada pelos adultos que já se apropriaram da mesma cultura, isto é, o processo de apropriação é um processo mediatizado, um processo que exige a interação entre adultos e crianças (DUARTE, 2003a, p. 44).

Isso vale para a aquisição de todos os saberes historicamente produzidos, inclusive a leitura e a escrita. Dessa forma, o indivíduo não poderá compreender a essência da leitura e da escrita estritamente pela relação entre os fonemas e os grafemas, mas pela ação desses na prática social. É insuficiente observar a

alfabetização por uma área do conhecimento que valorize os aspectos biológicos em detrimento dos aspetos sociais e históricos.

Assim, com base na ciência cognitiva da leitura - campo da psicologia e da neurologia, cuja ênfase fundante é a compreensão da aquisição da leitura sob os aspectos biológicos, psicológicos e físicos - a PNA constitui uma determinada compreensão de como o indivíduo lê e escreve. No entanto, para uma compreensão mais profunda do que está colocado, devemos entender que, para o governo Bolsonaro, o importante era a aquisição mecânica da leitura e da escrita, principalmente para atender exigências internacionais quanto aos índices de alfabetização, no sentido de "[...] contribuir para o capitalismo e defender as necessidades de domínios de competências básicas para atender à demanda do mercado de trabalho" (OLIVEIRA; GUIMARÃES, 2017, p. 847).

Daí reside o principal problema da PNA, que é secundarizar os fatores essenciais para alfabetização, no sentido mais completo do processo. Claramente, isso foi feito conscientemente, no intuito de perpetuar as contradições fundamentais da sociedade, pois não se pode garantir uma educação científica e universal aos trabalhadores; também o foi conscientemente em serviço ao imperialismo, conforme já relatamos anteriormente. Saviani (2007, p. 1247) aponta o efeito dessas insuficiências, afirmando que:

> Fracassam porque elas são esporádicas, elas são descontínuas, não duram o tempo suficiente para se atingir o ponto de irreversibilidade. Em geral, os alfabetizandos, após alguns meses, chegam a redigir bilhetes simples, chegam a escrever pequenos textos e aí se comemora o feito de que em poucos meses se alfabetizou, dá-se o diploma, faz-se uma festa e depois de um ano os diplomados regridem à condição de analfabetos. Em verdade, a forma própria de se resolver esse problema é a universalização da escola elementar. Não surgiu ainda um mecanismo mais adequado.

Saviani (2007) já apontava para essas incongruências e afirmava que, em geral, a ideia de sucesso da alfabetização estava centrada em práticas ínfimas, como escrever um bilhete simples. Dessa forma, a urgência é compreendermos que uma política de alfabetização deve considerar que o indivíduo se alfabetiza durante o ciclo inicial do ensino fundamental e que uma compreensão profunda de um texto, crítica e socialmente localizada, somente é possível com uma alfabetização integral do indivíduo.

As questões aqui apresentadas nos fazem compreender que uma alfabetização cuja prática pedagógica não considere a prática social dos alfabetizandos pode até

dar conta da operacionalização da leitura e da escrita, mas é incapaz de construir, em cada indivíduo singular, a aquisição dos significados políticos, econômicos e sociais daquilo que se lê e escreve, tampouco de como o mundo funciona.

Por isso, o método fônico, por mais que seja capaz de melhorar, de acordo com a PNA, “significativamente o reconhecimento de palavras, a ortografia e a fluência em leitura oral” (BRASIL, 2019, p. 33), não possibilita, conforme avaliam Dangió e Martins (2018, p. 333), “o direito inalienável de acesso a esse conteúdo linguístico, como meio de emancipação e participação ativa na sociedade”. Ou seja: a principal deficiência do método fônico (o que justifica, inclusive, sua seleção por parte do MEC), é a incapacidade de gerar os conhecimentos necessários para a alfabetização de indivíduos que possam aplicar a leitura e a escrita na compreensão e na transformação da realidade. Além de ser uma volta ao passado, o método fônico é limitante para os alfabetizandos, pois o objetivo é a aprendizagem do sistema alfabético-ortográfico da escrita (SOARES, 2020).

O curso disponibilizado aos professores, por meio do AVAMEC, traz alguns exemplos, na prática, de como será aplicada a metodologia imposta pelo então secretário de alfabetização, Carlos Nadalim: a repetição, além de palavras desconhecidas inseridas sem o mínimo conhecimento prévio das crianças. Na verdade, o plano trata os alfabetizandos como uma tábula rasa, que precisa ser moldada, homogeneíza a todos, não observa a individualidade ou especificidade de cada um e tira a autonomia do professor.

Essa nova política foi formulada com o intuito de descredibilizar os estudos feitos há mais de 30 anos e desconstruir o construtivismo e o letramento, que, nesse governo, são vistos como ‘política da esquerda’, que em nada contribuiu para o combate ao crescimento do analfabetismo. Porém, esquecem-se de que essa política não vai contra partido político ou movimento partidário e sim a pesquisadores e estudiosos da área, que muito se debruçaram em seus estudos, buscando soluções efetivas para sanar o problema do ensino da leitura e da escrita.

Diante dos fatos e pesquisas explanadas, podemos concluir que o processo de alfabetização, se não for alinhado a políticas públicas socioeconômicas, com uma boa formação dos professores e sem a imposição de um método, não será efetivo; então, continuaremos dando voltas e debatendo sobre os mesmos problemas que nos cercam: repetência, evasão escolar, analfabetismo funcional, entre outros. Vejamos o que nos diz Morais (2019, p.71):

> [...] nossas pesquisas, feitas desde o início dos anos 1980, nos levam a ter visões completamente diferentes da PNA tanto a respeito de como crianças aprendem o SEA, quanto sobre a necessidade e adequação de conciliarmos letramento e alfabetização. Nossas investigações também nos ensinam sobre a necessidade de termos metodologias de alfabetização que não abracem métodos fônicos, assegurando a pluralidade de saberes dos docentes e de necessidades de aprendizagem dos alunos e das alunas. Como pesquisadores, não abrimos nem abriremos mão de um olhar construtivista, que supera a visão adulto cêntrica e associacionista de aprendizagem abraçada pelos defensores dos métodos fônicos. É preciso repetir: defendemos o ensino de várias habilidades de consciência fonológica, mas temos evidências de que muitas tarefas de consciência fonêmica são desnecessárias para alguém se alfabetizar e só são resolvidas quando a criança é capaz de recuperar em sua mente a imagem gráfica das palavras. Ademais, nossas pesquisas demonstram que a consciência fonológica é uma condição necessária, mas não suficiente, para as crianças poderem se beneficiar de um ensino sistemático de relações entre letras e sons.

As palavras de Morais (2019) mostram que a imposição de uma só metodologia não atinge o aprendizado integral das crianças, pois o método fônico trabalha com a repetição, com cópias e ditados, não insere textos reais e envolventes, não alfabetiza letrando.

O conceito de literacia de leitura, tal como é definido pelo Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), diz respeito à capacidade dos alunos compreenderem e usarem textos escritos, refletindo sobre o conteúdo e envolvendo-se na leitura, para atingir objetivos pessoais, para adquirir conhecimento, para se desenvolverem e participar na sociedade (BRASIL, 2019).

Dessa maneira, o programa *Tempo de Aprender* leva a cabo as definições da PNA e dissemina as concepções por ela defendida, instituindo-as na prática pedagógica. A partir desse programa, o curso de formação ABC foi instituído juntamente com o curso *Práticas de Alfabetização*.

4.2 O método fônico nos módulos de formação de professores alfabetizadores

Conforme expusemos, são dois os cursos de formação de professores alfabetizadores que compõem o conjunto de programas provenientes da PNA, cujos objetivos estão presentes no capítulo V, art. 8º, que trata da implementação da política, em seus incisos dispostos a seguir:

> IV. promoção de práticas de literacia familiar;
>
> V. desenvolvimento de materiais didático-pedagógicos específicos para a alfabetização de jovens e adultos da educação formal e da educação não formal;

> VI. produção e disseminação de sínteses de evidências científicas e de boas práticas de alfabetização, de literacia e de numeracia;
>
> 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;
>
> VIII. ênfase no ensino de conhecimentos linguísticos e de metodologia de ensino de língua portuguesa e matemática nos currículos de formação de professores da educação infantil e de professores dos anos iniciais do ensino fundamental;
>
> IX. promoção de mecanismos de certificação de professores alfabetizadores e de livros e materiais didáticos de alfabetização e de matemática básica [...] (BRASIL, 2019, p. 53).

Como passo adiante na implantação da PNA, o MEC deu especial ênfase à formação de professores alfabetizadores, sob a lógica de instituir em suas práticas docentes o método por ela proposto: o método fônico. Analisamos, então, como se dá a presença do método fônico nos módulos de formação do curso ABC. Para tanto, seguimos três passos: i) analisar a presença dessa concepção nas apresentações disponíveis nos módulos; ii) compreender como se dá a instituição do método fônico através do Manual do Curso ABC (BRASIL, 2021); e iii) analisar a presença do método fônico nos exemplos práticos disponibilizados no curso. Esses passos ocorreram concomitantemente, pois estão articulados no curso ABC.

No módulo A - *As bases neuronais da leitura*[3], Marta Martins aponta que as questões fonológicas estão presentes no cérebro humano enquanto redes neurais. Em uma perspectiva estritamente neurológica, a autora afirma que, nos anos iniciais, a aquisição da leitura e da escrita depende, principalmente, da via fonológica. Tatiana Cury Pollo (2021), por sua vez, explicita que a principal característica da língua portuguesa de que a criança deve ter domínio ao ser alfabetizada é a relação fonema-grafema. O desvalor ao princípio semântico da linguagem é tamanho que, no manual do curso, Pollo (2021, n/p) assim comenta:

> Além de entender que a escrita é representada por fonemas, são muitas as tarefas das crianças que estão aprendendo a ler e escrever em sistemas alfabéticos. As crianças precisam entender que as letras têm valores sonoros fixos, apesar de muitas terem mais de um valor sonoro e certos fonemas poderem ser representados por mais de uma letra. Outros conhecimentos também são cruciais, como entender que nem todas as letras podem ocupar posições no interior das palavras, nem todas as letras podem vir juntas de quaisquer outras, e que uma letra pode se repetir em diferentes palavras e até no interior de uma mesma palavra. Em português as crianças têm que entender também que uma letra pode ser duplicada no interior, mas não no

[3] Disponível em: https://avamec.mec.gov.br/#/instituicao/sealf/curso/12361/unidade/7721/acessar?continue=false

> início de uma palavra, por exemplo. Em sistemas alfabéticos, palavras diferentes compartilham as mesmas letras, com formatos fixos e pequenas variações produzindo mudanças na identidade das mesmas, como em p, q, b, d. Embora uma letra assuma formatos variados (P, p), a ordem das letras no interior da palavra não pode ser mudada. As letras assumem segmentos sonoros menores que as sílabas, e as sílabas podem variar quanto às combinações entre consoantes e vogais (cv, ccv, cvv, cvc, v, vc, vcc, ccvcc, etc). Além disso, no caso do português falado e escrito no Brasil, as vogais podem representar mais de um fonema, entre outras especificidades desse idioma.

Em todo o parágrafo que representa os valores e desafios postos para as crianças, os únicos mencionados são aqueles referentes ao aspecto fonético, ou seja, a autora parte da compreensão de que os desafios da alfabetização estão relacionados exclusivamente a esse aspecto.

Assim, a compreensão tomada pelas referidas pesquisadoras nega (no que está colocado tanto nas aulas disponíveis no módulo quanto em seus aportes escritos) a relação dialética entre a função fonética e semântica da alfabetização; isso incorre na compreensão fonética de alfabetização desconectada do significado do que se aprende.

Para prosseguir, o Professor João Lopes, que ministra o módulo *Ensino e Aprendizagem da Leitura: fundamentos e aplicações*, aprofunda ainda mais essa divisão, expondo que a língua portuguesa tem base na relação fonema-grafema e secundariza a questão semântica. No entanto, Vygotsky (1993, p. 231, *apud* COELHO, 2016, p. 92) explicita que:

> [...] a transição da linguagem interior à escrita exige o que temos denominado semântica voluntária e que pode ser relacionada com fonética voluntária da linguagem escrita. [...] a sintaxe semântica da linguagem interior é totalmente distinta da linguagem oral e escrita. [...] em certo sentido, cabe dizer que a sintaxe da linguagem interior é a contraposição direta da sintaxe da linguagem escrita.

Com o aporte de Vygotsky, é possível aprofundarmos a discussão aqui proposta. Para o curso ABC, o método fônico é suficiente, pois manifesta as relações fonéticas da linguagem; entretanto, a questão essencial, insistimos, é a relação dialética entre a linguagem e a escrita e seu significado.

Nesse sentido, as limitações do curso continuam se expressando. No módulo denominado *Do som à linguagem: perspectiva neuro cognitiva entre a faculdade universal da linguagem e diferenças interlinguísticas*, ministrado por Tomás Goucha, esse professor afirma o seguinte:

> A maioria associa **Linguagem** automaticamente às palavras e aos seus significados. No entanto uma **língua** é muito mais do que isso. Por exemplo, se memorizássemos o dicionário de uma determinada língua por completo e conhecêssemos todas as suas palavras continuaríamos sem poder falar essa língua. No fundo é, sobretudo, a forma como juntamos palavra segundo determinadas regras, para formar frases que caracteriza a linguagem humana (sic) (GOUCHA, 2021)[4].

Para o referido professor, o que define a linguagem, em uma confusão com o conceito de língua, seria a articulação das palavras do idioma em frases, que teriam significados a partir de regras. Na verdade, conforme Luria (1991), a linguagem é o veículo do pensamento, que garante a passagem do sensorial ao racional na leitura do mundo. O reducionismo em que incorre o curso ABC prejudica a compreensão mais aprofundada de conceitos fundamentais para a compreensão da alfabetização.

Na parte B do curso, em *Aprender a escrever palavras*, módulo ministrado por Rebecca Treiman, a pesquisadora retoma as discussões sobre o papel da consciência fonêmica no desenvolvimento da leitura e da escrita. Novamente a base das propostas levantadas pelos pesquisadores enfatiza exclusivamente a relação fonética da linguagem, sem se preocupar com a construção do significado.

Na mesma ordem, em *Consciência fonológica e conhecimento das letras*, Ana Cristina Vale defende sistematicamente o treino da consciência fonêmica e fonológica como pressupostos para a alfabetização; assim, contribui para a defesa do método fônico no contexto do curso de formação.

Definitivamente, é no módulo *Métodos fônicos sistemáticos e ensino da leitura* que o curso defende o método fônico conceitualmente. Desde o início, em suas partes constituintes, o curso vem defendendo esse método, mas finalmente o faz para além das particularidades, enfaticamente, como podemos observar na Figura 3, a seguir:

---

[4] Disponível em: https://avamec.mec.gov.br/#/instituicao/sealf/curso/12361/unidade/7844/acessar?continue=false

Figura 3 - Defesa do método fônico no curso Alfabetização Baseada na Ciência (ABC)

Fonte: Módulo 5 - Curso ABC.

O mesmo módulo aprofunda a discrepância entre as funções fonêmicas e semânticas da língua. Nas propostas de atividades desenvolvidas no módulo, consta a construção de pseudopalavras, isto é, a criação de palavras sem função semântica, cujo único objetivo é medir a consciência fonêmica das crianças. Nesse sentido, Vygotsky (2013) já afirmava que a palavra sem significado é um som vazio.

Portanto, os treinos que o curso propõe se fundamentam na aquisição da consciência fonêmica como pressuposto para a aquisição da leitura e da escrita. O que importa, na visão do curso, não é discutir a alfabetização considerando todos os campos a cercam, mas hegemonizar uma visão exclusivamente fonêmica de alfabetização. Assim, na instrução dos educandos, nega-se que a alfabetização leve em conta os aspectos filosóficos, sociológicos, políticos e econômicos. Essa negação corrobora o que já vínhamos explicitando anteriormente: o método fônico é insuficiente, pois, sem a associação das funções sintáticas e morfológicas com a função fonêmica e, dialeticamente, com a função semântica, esse projeto de alfabetização não permite a aquisição de todos os determinantes que a compõem.

Por essa lógica, Vale (2021) chegou a afirmar que a linguagem tem um campo para além do fonológico, mas conclui dizendo que esses aspectos devem ser, mais tarde, objeto de estudo explícito. Curiosamente, em nenhum dos módulos do curso

ABC esses campos são tratados explicitamente, não apresentando bases para a tratativa do tema nos anos de alfabetização. Sintetizando a perspectiva do curso, Araújo (2021, p. 492) assim comenta:

> [...] hoje compreendemos melhor os precursores do sucesso ou falha na leitura. Sabemos também quais são os ingredientes-chave para uma receita de sucesso no ensino da leitura: a aquisição da consciência fonêmica, favorecida por um treino fônico explícito e sistemático do princípio alfabético e das correspondências grafema-fonema; o treino da fluência de leitura; o treino da compreensão oral e do vocabulário. E sabemos também como estes devem ser cozinhados: atividades ativas e estruturadas de leitura, elevada intensidade do treino de instrução, e realizadas em pequenos grupos. Detemos, portanto, o conhecimento científico necessário para desenhar formas de instrução e de acompanhamento que permitam a todos os aprendizes da literacia a melhor experiência de alfabetização possível. Temos de ser nós, que acreditamos ser possível a prevenção das dificuldades de leitura ou a sua reeducação atempada e eficiente, a pôr em ação essas formas de instrução baseadas em evidência científica.

Assim sendo, como é possível afirmarmos que o curso ABC propõe uma alfabetização eficaz, se ele nega o principal critério das palavras, seu significado, bem como as funções sintáticas e morfológicas da linguagem? Entendemos que esse ‘modelo’ de alfabetização até pode ser eficaz, mas somente se compreendermos que eficácia, aqui, diz respeito à manutenção do *status quo*, se estivermos falando de uma operacionalização mínima da leitura e da escrita, que tenha unicamente o propósito de escamotear o problema da alfabetização nas avaliações externas.

Por outro lado, uma alfabetização cuja forma e conteúdo neguem a função semântica da linguagem não é capaz de oferecer os saberes sistematizados à classe trabalhadora, tampouco de proporcionar condições de libertação, de superação do estado atual das coisas, de construção de um novo tipo de sociedade.

Dessa maneira, o método fônico empregado pelo governo Bolsonaro, através dos cursos de formação do MEC, é eficaz para as classes dominantes e ineficaz para a classe trabalhadora, exatamente porque o interesse desse governo é negar as condições acima citadas e, assim, aprofundar as condições de exploração.

No mais, o módulo *ABC Práticas* apoia as teses aqui levantadas, pois parte de atividades cujo interesse é a aquisição da consciência fonêmica, com fins de alcançar a decodificação alfabética e ortográfica. Didaticamente, podemos observar que a prática proposta se baseia na ludicidade, enquanto ferramenta de ensino, e no método fônico, enquanto pressuposto dos conteúdos. O referido módulo foi desenvolvido pelo CIIL e é claro em propor condições pré-leitoras, identificando os conceitos que

compõem o método fônico como condições que antecedem o desenvolvimento da leitura e da escrita plenamente consolidadas pelos alunos.

Essa parte do curso propõe uma série de atividades de fixação dos conteúdos relacionados à função fonológica da língua. Ao tratar da segmentação e contagem dos fonemas das palavras, as atividades desenvolvidas não explicitam como se dá o ensino e a aprendizagem desse aspecto, centrando-se na fixação por meio de atividades lúdicas.

Outro aspecto importante para compreendermos o módulo prático do curso é a relação que parte da aquisição da consciência fonológica para a consciência fonética e, enfim, para a decodificação ortográfica. Uma parte das atividades não utiliza palavras escritas, tomando principalmente imagens e sons como como recursos.

Somente a partir do módulo 10, que trata do princípio alfabético, a linguagem escrita passa a permear as atividades desenvolvidas. Todavia, os recursos utilizados permanecem principalmente sonoros e visuais. Na atividade “Eu sou um som”, por exemplo, os cartões disponibilizados às crianças trazem figuras e seu correspondente escrito, mas, em alguns casos, o correspondente não é equivalente, como em “zumbido” e “zangão”, em que a imagem é de uma abelha, em ambos os casos.

O módulo prático se reporta também a aspectos históricos da formação continuada de professores: “A preocupação está centrada no **fazer** e não no conhecimento teórico. É o conhecimento técnico de como fazer, como executar as atividades que já vêm elaboradas nos módulos” (SOUZA, 2014, p. 183). Nesse sentido, os fundamentos epistemológicos são explicitados, mas a prática está centrada nas atividades relacionadas e não na assimilação do conteúdo por meio da relação ensino-aprendizagem.

O curso que disponibiliza as possibilidades relacionadas à transmissão dos conhecimentos é o curso *Práticas de Alfabetização*, que explicita como a aquisição da consciência fonêmica - no sentido da decodificação alfabética e ortográfica - leva à aquisição da leitura e da escrita propriamente ditas. Esse curso parte de aspectos particulares da língua para temas gerais. Na lógica da PNA, segue dos sons ao texto, isto é, aplica conscientemente o método fônico como princípio para a alfabetização e propõe uma alfabetização aquartilhada aos moldes de “O vovô viu a uva”, remontando os tempos do regime militar, como podemos verificar no seguinte exemplo:

> A vaquinha vai voando
> vai voando bem veloz.

> Viva a vaca! Viva a vaca!
> — Gritamos a plena voz.
>
> A vaquinha voadora
> voa pelo verde vale,
> voa pelo vasto campo,
> não se vê quem se iguale.
>
> A Vivi, nossa vaquinha,
> voa mais que o gavião.
> Vem voando pelo vento,
> voa feito um avião.
>
> Viva a vaquinha que voa!
> Viva a vaquinha Vivi!
> Essa vaca vale muito,
> vaca assim eu nunca vi.
> (BRASIL, 2020, aula 3.2)

Assim, sob ‘textos’ repetitivos, que exacerbam o uso de palavras como forma de fixação do som e sem sentido claro, consideram os aspectos da alfabetização sob concepções reducionistas, desvinculadas das práticas sociais dos alunos.

Outrossim, a alfabetização de crianças baseada no método fônico disposto no referido curso de formação continuada expõe as crianças à assimilação dos sons como pressuposto para a aquisição da leitura e da escrita. Há validade no que se propõe, no entanto, o que sobressai é a prevalência do aspecto fonológico da língua sobre o aspecto semântico, que proporciona significado ao que se lê e escreve.

As análises mais aprofundadas das palavras dispostas para os alunos não perpassam o campo da fonética, exceto quando se trata de aquisição e desenvolvimento do vocabulário, conforme observamos nas aulas do módulo 5. Assim, a base do método fônico e sua expressão nos módulos do curso *Práticas de Alfabetização* está na fragmentação entre o som e o significado das palavras.

Outro aspecto que manifesta as insuficiências do método fônico está presente nas discussões relacionadas à compreensão de textos, que não ultrapassam aspectos morfológicos e sintáticos. Na visão do curso, “A compreensão é o objetivo final da leitura. Envolve extrair os significados, identificar as mensagens implícitas e explícitas, conhecer a intenção do autor e relacionar o texto às informações já sabidas” (BRASIL, 2020, aula 6.1). Nessa perspectiva,

> Mais perguntas devem ser feitas, conforme a complexidade do texto e necessidade de compreensão. Como mostrado na seção "Variações e Adaptações” da ficha, assim que as crianças dominarem o “quem” e “o que”, apresente-lhes o “onde” e “quando”. Desenvolva, em seus alunos, o hábito

> de se questionarem sobre esses aspectos e sobre outros. Você verá que a compreensão textual melhorará substancialmente (BRASIL, 2020, aula 6.5).

É exatamente sob essa perspectiva que o módulo é conduzido; portanto, não se aprofunda a interpretação dos textos, nem poderia, pois os textos utilizados não têm qualquer significado real nem estão articulados com a realidade concreta, nem apresentam interdisciplinaridade. Identificar “quem” escreve, “o que” escreve, “onde” e “quando” vai além do que está escrito: é identificar o texto histórica e socialmente. A introdução a esses aspectos faz-se necessária desde a alfabetização.

Por fim, podemos sintetizar da seguinte forma:

a) para os alfabetizadores, o curso *Práticas de Alfabetização* propõe a roteirização do trabalho pedagógico, sob a perspectiva técnica, isto é, o desenvolvimento de aulas baseadas na repetição, na transmissão dos sons da linguagem em detrimento de sua semântica, na descontextualização histórica e crítica dos componentes a serem desenvolvidos;
b) para os alfabetizandos, o método e o desenvolvimento proposto pelo curso significam uma “aprendizagem” por meio de palavras sem significado, cuja única relação que aprenderá é a que a dita palavra tem com os fonemas; temos aí uma aquisição incompleta da leitura e da escrita enquanto saberes e técnicas históricas, que representam a cultura e as relações humanas estabelecidas. A longo prazo, temos a incapacidade de o aluno se aprofundar no que está escrito, de estabelecer relações críticas com o que lê e vive.

4.3 As contradições entre os métodos e processos de alfabetização

Todos os métodos apresentados neste trabalho, sejam analíticos ou sintéticos, têm sua fragilidade e muitos podem não favorecer a alfabetização no ambiente de sala de aula, pois não encontramos uma sala de aula homogênea, sem seres humanos individuais, com características inerentes a cada personalidade, sem contar a cultura, a educação, a estrutura familiar.

De acordo com Morais (2019, p. 73), do ponto de vista teórico, a perspectiva assumida pela PNA é muito inadequada, “porque desconsidera o modo como a criança funciona, não leva em conta como suas concepções evoluem”. Do ponto de vista didático, o autor afirma que:

> [...] ela é desastrosa por diversos motivos. Além de praticar um ensino padronizado, que ignora o que a criança pensa e que não enfrenta a

> diversidade de conhecimentos dos alfabetizandos que estão numa mesma sala de aula, a perspectiva da PNA não tem compromisso com a motivação e com os direitos da criança, quando se trata de ter prazer brincando com palavras ou de cedo se deleitar com livros e outros textos do universo infantil. A didática proposta por certos pesquisadores – que ficam em seus laboratórios e que pouco conhecem o que é a instituição escolar – se permite esse tipo de autoritarismo que casa perfeitamente com os interesses empresariais de grandes grupos que querem vender pacotes padronizados para as redes públicas de ensino (MORAIS, 2019, p.73)

Dentro da sua prática, Franchi (2012) demonstra como os métodos e suas contribuições podem dar conta, no sentido popular, de alfabetizar as crianças. Nas suas considerações finais, a autora traz um breve resumo das questões dos métodos, dos quais ela aproveitou algumas técnicas que supôs serem relevantes para a aplicação do conteúdo no momento:

> Nesse caso, há qualquer coisa de ecletismo. Estamos, porém, falando de técnicas, variáveis e variavelmente adaptáveis às condições específicas da sala de aula, de sua realidade e das relações que nela se estabelecem. Mas falo de método em um sentido mais amplo e abrangente: aquela reflexão e planejamento que envolvem pressupostos e concepções sobre o objeto do ensino/aprendizagem, atitudes e princípios gerais norteadores da prática.
>
> **Resumo**:
>
> - concebe-se a linguagem como um trabalho, uma atividade construtiva, constitutiva, histórica e social que supõe a interação;
>
> - nessa atividade se constituem as significações e as representações;
>
> - o aprendizado da escrita deve ser desde o início significativo e, pois, contextualizado discursivamente;
>
> - essa contextualização se dá pela mediação da oralidade;
>
> - a mediação da oralidade supõe um grande respeito à realidade linguística da criança;
>
> - enquanto nas atividades orais se mantém e se desenvolve a criatividade verbal do aluno, o alfabetizador cuida de instrumentá-lo nos aspectos técnicos da escrita (alfabetização);
>
> - nesse caso, é preciso estabelecer, com base em pressupostos cognitivos, linguísticos e psicológicos, os passos graduais da alfabetização segundo uma hierarquia de dificuldades;
>
> - durante e concomitantemente a este processo, é fundamental a participação do educando em vários eventos, práticas e interações sociais diversas para que, através de sua oralidade se promova o uso efetivo da escrita (letramento);
>
> - semeada no discurso oral, a escrita progride e desabrocha na produção efetiva de pequenos textos (FRANCHI, 2012, p. 210-211).

A autora percebeu, na sua prática, que não dá para escolher um ou outro método e que a linguagem é essencial, não da forma que está sendo imposta pela PNA, como única e correta, pois, está no campo da ciência. “Seu trabalho foi

respaldado em uma concepção de linguagem como atividade constitutiva; linguagem como prática social e interativa” (FRANCHI, 2012, p. 9).

Podemos usar métodos diferentes e chegar ao mesmo objetivo. Na *Revista Brasileira de Alfabetização*, Morais (2019) demonstra que a forma de pensar autoritária, neoliberal e capitalista da PNA é infrutífera. O autor enfatiza que a educação deve ser pensada de forma ampla e que o professor precisa ser sujeito autônomo. Na percepção do autor,

> [...] 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 da neurociência e de pesquisas da psicologia cognitiva exclusivamente experimentais que vão conseguir impor suas didáticas desrespeitosas e nada motivadoras. Como, ao lado de pesquisas experimentais, fazemos outras, em que observamos as práticas de ensino e aprendizagem nas salas de aula reais, temos evidências de que docentes com diferentes trajetórias e metodologias podem ser excelentes alfabetizadores com suas singularidades. E que, portanto, merecem respeito. (MORAIS, 2019, p. 72).

A imposição de um método de alfabetização é um retrocesso e os programas do PNA, como o *Tempo de Aprender*, trazem orientações pautadas em uma visão associacionista, cujo enfoque está na repetição e memorização de fonemas e grafemas e não no processo de construção de conhecimento. Trata-se de uma visão reducionista, que busca deslegitimar a riqueza de concepções e práticas presentes no processo de alfabetização desenvolvido das escolas brasileiras.

4.4 Por uma alfabetização histórico-crítica

O presente estudo se fundamenta em um referencial que afirma a necessidade de uma educação unilateral, com a superação do capitalismo, em que seja possível “uma associação onde o livre desenvolvimento de cada um é a condição do livre desenvolvimento de todos” (MARX; ENGELS, 1987, p. 126).

No campo pedagógico, assumimos como referencial a pedagogia histórico-crítica, por ser uma pedagogia revolucionária, que concebe a escola como parte da luta de classes, cujo papel revolucionário deve ser o de “[...] promover a elevação do senso comum, do saber espontâneo e assistemático, à consciência filosófica, ao saber elaborado, sistematizado, condição necessária para a elaboração teórico-prática de outro projeto de sociedade” (COELHO, 2016, p. 73).

É nesse sentido que concebemos a pedagogia histórico-crítica como uma opção revolucionária na educação, para a construção de uma educação que contribua com o processo de superação da sociedade atual. Essa tendência foi pensada, inicialmente, pelo Prof. Dr. Dermeval Saviani, importante pesquisador brasileiro na área da educação. Para que essa pedagogia tenha realmente o caráter transformador, seu pilar epistemológico não pode ser outro senão uma teoria revolucionária. Saviani (2011) aponta que a base metodológica da pedagogia histórico-crítica é a dialética, expressa no materialismo histórico de Marx e Engels.

Para a pedagogia histórico-crítica, no trabalho pedagógico, o fundamental “[...] é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2011, p. 13). Esse pensamento corrobora a perspectiva socialista de que os conteúdos devem munir os estudantes para a construção de uma nova sociedade (PISTRAK, 2000). Desse modo, o que se leva em conta não é o método, mas o interesse em desenvolver o trabalho pedagógico. De acordo com Saviani (2008, p. 55-56),

> Uma pedagogia articulada com os interesses populares valorizará, pois, a escola; não será indiferente ao que ocorre em seu interior; estará empenhada em que a escola funcione bem; portanto, estará interessada em métodos de ensino eficazes. Tais métodos situar-se-ão para além dos métodos tradicionais e novos, superando por incorporação as contribuições de uns e de outros. Serão métodos que estimularão a atividade e iniciativa dos alunos sem abrir mão, porém, da iniciativa do professor; favorecerão o diálogo dos alunos entre si e com o professor, mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levarão em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, mas sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos.

A pedagogia histórico-crítica não é uma receita; é uma perspectiva teórico-metodológica que proporciona aportes para a promoção de práticas pedagógicas capazes de transformar o trabalho pedagógico. Para a pedagogia histórico-crítica, "[...] a natureza dos conteúdos escolares prescreve as formas pelas quais possam ser ensinados, e as formas, por seu turno, assentam-se nos objetivos e alcances da atividade de estudo" (MARTINS; MARSIGLIA, 2015, p. 32).

Assim, a forma subjuga-se ao conteúdo, que é entendido como o aporte necessário para a elaboração de uma nova consciência, que perpasse o senso comum e alcance o conhecimento filosófico (SAVIANI, 2011). Desse modo, o

conteúdo é o eixo central na prática pedagógica para a pedagogia histórico-crítica. A este respeito, Saviani (2008) é incisivo:

> Os conteúdos são fundamentais e sem conteúdos relevantes, conteúdos significativos, a aprendizagem deixa de existir, ela se transforma num arremedo, ela se transforma numa farsa. Parece-me, pois, fundamental que se entenda isso e que, no interior da escola, nós atuemos segundo essa máxima: a prioridade de conteúdos, que é a única forma de lutar contra a farsa do ensino. Por que esses conteúdos são prioritários? Justamente porque o domínio da cultura constitui instrumento indispensável para a participação política das massas. Se os membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer os seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominadores, que servem exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar a sua dominação. Eu costumo, às vezes, enunciar isso da seguinte forma: o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação (SAVIANI, 2008, p. 55).

A assimilação dos conteúdos é fundamental para a prática política da massa e, consequentemente, para a luta pela superação do capitalismo e construção do socialismo. Mas não bastam quaisquer conteúdos: há de ser conteúdos significativos. É exatamente nessa questão, a do saber objetivo, que reside três tarefas precípuas da pedagogia histórico-crítica, conforma apontadas por para Saviani (2011, p. 8-9):

> a) Identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção e compreendendo as suas principais manifestações, bem como as tendências atuais de transformação.
>
> b) Conversão do saber objetivo em saber escolar, de modo que se torne assimilável pelos alunos no espaço e tempo escolares.
>
> c) Provimento dos meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas apreendam o processo de sua produção, bem como as tendências de sua transformação.

Todavia, o valor desses saberes e o significado que lhes é atribuído enquanto eixos da pedagogia histórico-crítica não implica na desvalorização do método de sua realização. Isto quer dizer que o trabalho pedagógico não deve ser realizado de forma espontânea, mas que tenha os fundamentos necessários.

Encontramos em Gasparin (2005) o aprofundamento daquilo que já foi apresentado por Saviani (2011) no que tange aos princípios metodológicos básicos da aplicação da pedagogia histórico-crítica na realidade escolar. Tomando como ponto de partida a prática social inicial, Gasparin (2005, p. 161-162) tece as seguintes considerações acerca das etapas que caracterizam o método para uma didática da pedagogia histórico-crítica:

> a) [os alunos] mostram sua vivência do conteúdo, isto é, o que já sabem sobre o tema a ser trabalhado, e tudo será anotado pelo professor.
>
> b) Perguntam tudo o que gostariam de saber sobre o novo assunto em pauta. O professor anota também esses desafios.
>
> 1. A Prática Social Inicial pode ser feita como um todo no início da unidade e retomada, em seus aspectos específicos, a cada aula, conforme o conteúdo a ser trabalhado. Ou, a cada aula, o professor destaca a prática social especifica do conteúdo que vai trabalhar naquele dia.
>
> 2. A Problematização consiste em dois momentos:
>
> a) Identificar os principais problemas postos pela prática e pelo conteúdo curricular, seguindo-se uma discussão sobre eles, a partir daquilo que os alunos já conhecem.
>
> b) Explicitar que o conhecimento (conteúdo) vai ser construído (trabalhado) nas dimensões conceitual, científica, social, histórica, econômica, política, estética, religiosa, ideológica etc. transformadas em questões problematizadoras.
>
> 3. A Instrumentalização é a apresentação sistemático-dialógica do conteúdo científico, contrastando-o com o cotidiano e respondendo às perguntas das diversas dimensões propostas. É o exercício didático da relação sujeito-objeto pela ação do aluno e mediação do professor. É o momento da efetiva construção do novo conhecimento.
>
> 4. A Catarse representa a síntese do aluno, sua nova postura mental; a demonstração do novo grau de conhecimento a que chegou, expresso pela avaliação espontânea ou formal.
>
> 5. A Prática Social Final é a manifestação da nova atitude prática do educando em relação ao conteúdo aprendido, bem como do compromisso em pôr em execução o novo conhecimento. É a fase das intenções e das propostas de ações dos alunos (GASPARIN, 2005, p. 161-162)

Apesar de extensa, essa citação é necessária para esclarecer as particularidades dos passos que caracterizam uma didática da pedagogia histórico-crítica. Esses passos constituem a metodologia desta pedagogia, em que tomamos a prática como ponto de partida e ponto de chegada (SAVIANI, 2011). Gasparin (2005) ainda afirma que os cinco passos supramencionados (prática social inicial, problematização, instrumentalização, catarse e prática social final) não são estanques, mas estão interligados.

Ademais, a pedagogia histórico-crítica não se limita a compreender as questões interpretativas da educação; abarca muito mais do que a compreensão acerca dos sentidos da educação. Para essa tendência, é na elaboração em sala de aula, nos mais variados estágios, que se coloca o verdadeiro sentido de sua existência.

Dessa maneira, na aplicação da pedagogia histórico-crítica para crianças em alfabetização, não podemos deixar de considerar o desenvolvimento dessas crianças. Nesse sentido, é fulcral para a pedagogia histórico-crítica, buscar os aportes da psicologia histórico-cultural. Essa vertente também tem origem no materialismo

histórico-dialético e, ainda, no calor da luta de duas linhas que vigoraram na União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (U.R.S.S.) foi pensada pelos psicólogos Lev Vygotsky, Alexei Leontiev e Alexander Luria. Aqui nos atemos às questões do desenvolvimento das crianças, para compreender como se manifestam essas posições na prática pedagógica histórico-crítica na alfabetização. De acordo com Moro Rios e Rossler (2017, p. 31),

> Para a Psicologia Histórico-Cultural, entretanto, os estágios do desenvolvimento psíquico são histórica e socialmente determinados. Isso significa que dependem do modo com que cada sociedade organiza a apropriação das experiências acumuladas pela humanidade, bem como da posição social ocupada pelo indivíduo. O critério básico que delimita os estágios da vida é a atividade principal (dominante ou guia), entendida como a maneira fundamental de o indivíduo se relacionar com a realidade. Por meio dessa atividade socialmente mediada ocorrem as principais mudanças no psiquismo e na personalidade.

No desenrolar da teoria histórico cultural, o que propõem os psicólogos soviéticos é a questão sobre como o desenvolvimento psíquico da criança se dá por meio de dois movimentos: o interpessoal, isto é, da prática social e o intrapessoal, da assimilação dessa prática e do desenvolvimento biológico (MARTINS, 2011). Destarte, os estudos relacionados à psicologia do desenvolvimento, na perspectiva da psicologia histórico-cultural, nos dão as bases necessárias para compreender que "[...] a gênese do desenvolvimento do psiquismo humano radica-se no trabalho social e este, é o aspecto fundante do processo de humanização" (DANGIÓ; MARTINS, 2018, p. 35).

Assim, a pedagogia histórica-crítica se contrapõe à tendência construtivista, desfraldada principalmente por Jean Piaget, que parte do individual para o social. A psicologia histórico-cultural defende que o desenvolvimento psíquico realiza o movimento inverso, em uma relação dialética.

Com relação aos suportes dados à educação, a psicologia histórico-cultural nos permite compreender que a aprendizagem e o desenvolvimento psíquico compõem uma relação dialética. Se compreendermos esse fato, poderemos averiguar que: "O desenvolvimento do pensamento se revela uma conquista advinda de condições que o promovam e o requeiram - e, como tal, depende em alto grau das dimensões qualitativas da formação escolar" (MARTINS, 2011, p. 215). A autora ainda explica que:

> Por isso, a proposição de Vigotski segundo a qual o bom ensino se adianta ao desenvolvimento para poder promovê-lo não significa “ensinar” à criança aquilo que ela ainda não é capaz de aprender, mas inserir o ato de ensino nas relações mútuas entre as possibilidades e limites que se põem de manifesto no desempenho da criança, limites que, uma vez superados, avançam sob a forma de novas possibilidades (MARTINS, 2011, p. 224-225).

É exatamente desse ponto que devemos pensar o papel da pedagogia histórico-crítica no desenvolvimento psíquico da criança. O ensino mobiliza o desenvolvimento da criança, levando-a à superação dos limites antes impostos a ela. Então, o trabalho pedagógico media o desenvolvimento intelectual da criança; por meio da instrumentalização do saber historicamente produzido, a criança sai de sua zona de desenvolvimento real e alcança a área de desenvolvimento iminente. A alfabetização de crianças serve de exemplo para esse processo.

Vale esclarecer que os estudos sobre a alfabetização, na perspectiva da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural, ainda são embrionários, mas extremamente necessários para que possamos avançar na compreensão teórica, prática e política da alfabetização e sua importância na formação integral do ser humano (TRINDADE; SOUZA, 2021, p.104).

Isto posto, a alfabetização consiste no processo de aquisição da leitura e da escrita, que, por sua vez, “significa dominar instrumentos que permitem compreender a sociedade, sua dinâmica e relações contraditórias, históricas e a totalidade dos fenômenos” (MARSIGLIA, 2011, p. 59). Assim, a alfabetização é o primeiro momento da aquisição de conhecimentos que fazem o aluno capaz de interpretar a realidade social e, por conseguinte, modificá-la. Para tanto, [...] é preciso promover situações de apreciação, reflexão, elaboração e revisão de textos, que apresentem tanto aqueles com os quais já convive quanto aqueles com que não teve contato, mas que fazem parte da cultura humana a ser apropriada (MARSIGLIA, 2011, p. 59),

Essa é uma verificação prática de como se manifestam as posições teórico-metodológicas da pedagogia histórico-crítica na alfabetização de crianças, com destaque para a leitura como parte deste processo. A alfabetização indica o processo no qual o educando tanto entra em contato com o conteúdo necessário para seu aprendizado, como adquire os meios necessários para assimilação dos demais conteúdos a serem trabalhados pela escola (COELHO, 2016). Saviani (2011) argumenta que:

> Ora, esse fenômeno está presente também no processo de aprendizagem através do qual se dá a assimilação do saber sistematizado, como o ilustra,

> de modo eloquente, o exemplo da alfabetização. Também aqui é necessário dominar os mecanismos próprios da linguagem escrita. Também aqui é preciso fixar certos automatismos, incorporá-los, isto é, torná-los parte de nosso corpo, de nosso organismo, integrá-los em nosso próprio ser. Dominadas as formas básicas, a leitura e a escrita podem fluir com segurança e desenvoltura. À medida que se vai libertando dos aspectos mecânicos, o alfabetizando pode, progressivamente, ir concentrando cada vez mais sua atenção no conteúdo, isto é, no significado daquilo que é lido ou escrito. Note-se que se libertar, aqui, não tem o sentido de se livrar, quer dizer, abandonar, deixar de lado os ditos aspectos mecânicos. A libertação só se dá porque tais aspectos foram apropriados, dominados e internalizados, passando, em consequência, a operar no interior de nossa própria estrutura orgânica (SAVIANI, 2011, p. 18).

Saviani (2011) compreende que o processo de alfabetização requer, de um lado, o saber sistematizado e, de outro, a mecanização e a incorporação de automatismos ao organismo; por isso é um processo que só se completa na consolidação desses dois aspectos. Nesse sentido, a leitura e a escrita são, ao mesmo tempo, um saber e uma ferramenta.

Tecemos nossas considerações nesses dois campos que constituem a alfabetização (a leitura e a escrita), mas devemos esclarecer que esses campos não se resumem à alfabetização, uma vez que são instrumentos para a apropriação de formas mais elaboradas de conhecimento (COELHO, 2016). Nesse sentido, a aquisição da leitura, de acordo com Angeletti e Hurtado (1995, *apud* DANGIÓ; MARTINS, 2018) consiste em ler e reproduzir a sonoridade das palavras, segundo seus modelos gráficos.

Cagliari (1999) considera que a alfabetização é um problema linguístico e afirma que:

> Aprender a ler não é *entender*, porque a compreensão do conteúdo de uma mensagem depende crucialmente do conhecimento geral da língua e o que está escrito precisa desse conhecimento de linguagem oral para ser assimilado corretamente. Portanto, ler em uma primeira abordagem é decifrar e transformar o que está escrito em material da linguagem oral e, somente depois disto, a compreensão de um texto se processa. Como a alfabetização trabalha com textos de fácil compreensão pelos alunos, não é preciso fazer exegese de texto com alfabetizandos ou, como diz mais comumente a escola, não é preciso fazer *interpretação de texto*. Todo texto é uma caixa fechada, uma porta trancada, se não for decifrado, em primeiro lugar. Portanto, ler é decifrar no contexto das atividades de alfabetização. Todo trabalho posterior com textos exige que o aluno consiga decifrá-lo, em primeiro lugar. Por esta razão, as noções básicas para se aprender a ler estão voltadas exclusivamente para problemas linguísticos relacionados com a tarefa de decifrar o nosso sistema de escrita (CAGLIARI, 1999, p. 134).

Então, em primeiro lugar, no início da alfabetização, a leitura consiste na aquisição da operacionalização da decodificação do que está escrito. À medida que

se conquista essa instrumentalização da leitura, a alfabetização é levada e aprofundada, visando à compreensão de texto. Por isso, o que se coloca para professores e crianças é a decodificação do sistema de escrita. No entanto, embora a perspectiva fonética seja fundamental para a assimilação da linguagem, somente a associação desta com a perspectiva semântica permitirá a aquisição da leitura e da escrita de maneira integral. Essa unidade - negada tanto sob a perspectiva fonética de alfabetização, como é o caso do conjunto de políticas aqui analisada, como pelo letramento - é imprescindível para a concretização da alfabetização. Coelho (2016, p. 79) comenta que:

> A palavra sem significado, dirá Vigotski, é um som oco. E é a multiplicidade de sentidos que a palavra pode adquirir numa comunicação verbal ou num texto o elo que poderá nos permitir trabalhar a dimensão crítica da alfabetização. Uma palavra possui sentidos variados para diferentes sujeitos. Ao dizer casa, tenho em minha consciência os traços essenciais deste conceito, sei ao que se refere, mas a depender de fatores histórico sociais, de minha condição econômica, da qualidade da educação a mim conferida, este conceito adquire conteúdo diferenciado para mim do que pode ter para quem nasceu “em berço de ouro”. Portanto, pensamos ser plausível inferir que a problematização dos variados sentidos e significados da palavra que será utilizada para a sistematização do trabalho com os grafemas e fonemas seja importante para garantir a concepção da linguagem escrita como sistema simbólico, tal como proposto por Vigotski e colaboradores.

Dessa forma, a alfabetização histórico-crítica pressupõe a construção de uma relação dialética entre o seu sentido fonético e seu sentido semântico. Por sua vez, o desenvolvimento da linguagem escrita no processo de alfabetização da criança apresenta fases, conforme aponta Coelho (2016, p. 98):

> [...] a linguagem escrita possui uma pré-história na qual todas as fases são perpassadas pela ideia de representação, mas caminha no sentido de se afastar da representação direta do objeto para se articular e integrar com a fala. Essa pré-história caracteriza-se, inicialmente, nas palavras de Vigotski, pela apropriação da representação através dos gestos. Posteriormente, e através do gesto, desenvolvem-se o jogo simbólico e a brincadeira. Logo, a criança aprende a representar objetos e situações pelo desenho, evidenciando já o uso de uma linguagem escrita real, que se consolida no uso de pictogramas.

Essas etapas naturais no desenvolvimento da criança constituem a história da relação das crianças com a linguagem escrita. Vigotski (2001) explica que a linguagem escrita exige que a criança tenha consciência da sonoridade de cada fonema a que se refere. É por essa tomada de consciência do processo de escrever que se difere a alfabetização da pré-história da escrita.

Para a pedagogia histórico-crítica, a aquisição da linguagem escrita tem sua importância em ser mais que um processo meramente técnico ou na conquista de um saber técnico, haja vista que “a criança passará a estudar ciências naturais, história, geografia, aritmética através da linguagem escrita, isto é, lendo e escrevendo de modo sistemático. Dá-se, assim, o seu ingresso no universo letrado” (SAVIANI, 2011, p. 20). De acordo com o referido autor,

> A essa habilidade só se pode chegar por um processo deliberado e sistemático. Por aí se pode perceber por que o melhor escritor não será, apenas por esse fato, o melhor alfabetizador. Um grande escritor atingiu tal domínio da língua que terá dificuldade em compreender os percalços de um alfabetizando diante de obstáculos que, para ele, inexistem ou, quando muito, não passam de brincadeira de criança. Para que ele se converta num bom alfabetizador, será necessário aliar ao domínio da língua o domínio do processo pedagógico indispensável para se passar da condição de analfabeto à condição de alfabetizado. Com efeito, sendo um processo deliberado e sistemático, ele deverá ser organizado. O currículo deverá traduzir essa organização dispondo o tempo, os agentes e os instrumentos necessários para que os esforços do alfabetizando sejam coroados de êxito. (SAVIANI, 2011, p. 19).

Para a pedagogia histórico-crítica - compreendendo o papel fulcral que tem para a aquisição dos saberes sistematizados futuros, os conteúdos nas diversas áreas do conhecimento - a alfabetização é um dos pilares da educação escolar; então, é impossível falar em aquisição do saber historicamente produzido e sistematizado nem em transformação da sociedade sem falar na aquisição dessa habilidade.

Por fim, tendo em vista aqui apresentamos, tomamos a pedagogia crítica como pressuposto necessário para uma prática alfabetizadora que rompa com a visão pragmática de alfabetização, que permita aos educadores alfabetizadores um conjunto teórico que os leve a uma nova consciência do papel da alfabetização na aquisição dos saberes sistematizados. Mais do que isso, concebemos que a pedagogia histórica é a única que associa a aprendizagem desses saberes à libertação e à superação do capitalismo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desta dissertação, averiguamos que as políticas de alfabetização instituídas historicamente estão associadas aos interesses do capitalismo, tanto das classes dominantes no Brasil quanto do imperialismo, que é quem elabora as diretrizes a serem seguidas. O conceito de imperialismo nos ajudou a compreender os interesses pelos quais foram estabelecidos métodos diversos ao longo da história da alfabetização no país.

Dentre os métodos que direcionaram as políticas públicas e o debate em alfabetização, destacam-se os métodos sintéticos e analíticos, que foram dominantes no Brasil a partir do século XX. Já no século XXI, as discussões sobre alfabetização, para além dos métodos, passou a ser tratada no âmbito do letramento, do uso social da leitura e da escrita. Apesar disso, não se abandonou a gama de métodos do século passado; na verdade transformou-se a alfabetização em uma prática eclética, centrada na finalidade da leitura.

A PNA instituída pelo governo Bolsonaro apresenta aportes teóricos que respondem exatamente às concepções de letramento, negando-as veementemente. Para tanto, partem de dois princípios, a saber: o método fônico, enquanto base metodológica da alfabetização e a ciência cognitiva, de base biopsicofísica, para justificar as condições de aprendizado do código escrito, em uma essência individual, em detrimento de uma relação social. Aferir esses dois princípios nos proporcionou reconhecer os fundamentos, objetivos e metas da PNA.

Quanto ao método fônico, desde o *Caderno da PNA* (2019) o governo Bolsonaro já apontava para essa direção e defendia abertamente esse método em detrimento de outros. Como demonstramos em nossa pesquisa, essa defesa se aprofundou nos cursos de formação continuada de professores alfabetizadores, com aulas que baseadas em práticas fonológicas e aprendizado centrado na repetição de palavras e frases vazias de significado. Assim, os módulos dos cursos de formação pressupõem práticas de alfabetização, além de ineficientes, meramente técnicas.

O campo da ciência cognitiva foi a base utilizada pelo governo Bolsonaro para justificar o emprego do método fônico e também para constituir as bases dos programas *Tempo de Aprender* e *ABC*, além de defender a ideia de que a alfabetização é um aprendizado essencialmente interno e as relações externas, portanto sociais, não exercem impacto maior que a primeira. Portanto, a PNA

preconiza, sistematicamente, que a formação inicial de professores alfabetizadores se dê com ênfase nesse campo da ciência. O objetivo da alfabetização estabelecido pela PNA, conforme expõem os módulos dos cursos de formação, é a compreensão do que se lê; porém não é uma compreensão crítica, em que se pense a finalidade social do que se lê, mas uma compreensão morfológica e sintática.

Compreendemos que a PNA é uma política autoritária e anticientífica, primeiro porque foi implementada sem discussão com professores alfabetizadores do Brasil, sem consulta ou contribuição de pesquisadores e pesquisas nacionais sobre alfabetização, com exceção daqueles que partem das ciências cognitivas e, segundo, porque, ao negar os outros campos da ciência que investigam a alfabetização, essa política nega ricas contribuições científicas.

A PNA faz parte do bojo de políticas que condicionam a formação dos filhos da classe trabalhadora a critérios mínimos e condições ínfimas de aprendizagem, retrocede nas discussões em alfabetização e institui, diretamente, as diretrizes do imperialismo para a formação mínima da força de trabalho. A busca pelo método eficaz acoberta as demais necessidades de uma educação de qualidade, que passa pelas individualidades das crianças, pelas condições econômicas, pela a formação dos professores e pelos recursos escolares.

Desse estudo, concluímos que, no campo da alfabetização, urge uma pedagogia que compreenda a aquisição dos conhecimentos sistematizados, destacadamente a relação fonema-grafema e a incorporação da automatização ao organismo. Para tanto, entendemos que a única defesa possível é a de uma pedagogia histórico-crítica, que não só se contraponha a essa política, mas que promova a consciência filosófica, a aquisição do saber elaborado enquanto condição necessária para a construção de um outro projeto de sociedade.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, S. A dislexia e a alfabetização: da evidência científica à sala de aula, In: BRASIL. Ministério da Educação. **Alfabetização Baseada na Ciência**: Manual do Curso ABC. Brasília: MEC/CAPES, 2021. Disponível em: https://alfabetizacao.mec.gov.br/images/pdf/manual_do_curso_abc.PDF. Acesso em: 10 jan. 2022.

BARROS-MENDES, A. N. N.; GOMES, R. A alfabetização e as condições para alfabetizar. **Revista Brasileira de Alfabetização**, v. 1, n. 10, 2020. Disponível em: https://www.revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/373. Acesso em: 24 jul. 2022.

BATISTA, A. A. **Pró-Letramento**: programa de formação continuada de professores dos anos/séries iniciais do Ensino Fundamental. Fascículo do tutor. Brasília: MEC, 2016.

BELUZO, M. F.; TONIOSSO, J. P. O Mobral e a alfabetização de adultos: considerações históricas. **Cadernos de Educação**: Ensino e Sociedade, Bebedouro-SP, v. 2, 1. ed, 2015. Disponível em: https://unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/cadernodeeducacao/sumario/35/06042015200716.pdf. Acesso em: 17 dez. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Lei n. 9.394/96. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 18 set. 2022.

BRASIL. Secretária de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: apresentação dos temas transversais, ética. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro081.pdf. Acesso em: 09 março 2022.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. **Programa de formação de professores alfabetizadores**: documento de apresentação. Brasília: MEC/SEF, 2001.

BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Secretaria de Planejamento e Investimentos Estratégicos. **Plano plurianual 2004-2007**. Brasília: MOG, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 11/2010**, de 7 de julho de 2010. Sobre as diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental de 9 anos. Brasília: CNE/CEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Manual do Pacto**: pacto pela alfabetização na idade certa: o Brasil do futuro com o começo que ele merece. Brasília, 2012.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 2014.

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

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **Programa tempo de Aprender/Secretaria de Alfabetização**. Brasília: MEC/SEALF, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Formação continuada em práticas de alfabetização do Programa Tempo de Aprender**. Brasília: MEC, 2020a. Disponível em: http://avamec.mec.gov.br/#/instituicao/sealf/curso/5401/visualizar. Acesso em: 12 jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Alfabetização baseada na ciência: manual do Curso ABC**. Brasília: MEC/CAPES, 2021. Disponível em: https://alfabetizacao.mec.gov.br/images/pdf/manual_do_curso_abc.PDF. Acesso em: 10 jan. 2022.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e linguística**. 10ª ed. São Paulo: Scipione, 2013.

CAPOVILLA, A. G. S.; CAPOVILLA, F. C. **Alfabetização fônica**: construindo competência de leitura e escrita (Livro do aluno). São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

CARVALHO, A. D. **O revisionismo albanês de Amazonas e sua crítica "demolidora" do maoísmo**. Rio de Janeiro: Difusora, 2006.

COELHO, I. T. **Pedagogia histórico-crítica e alfabetização**: elementos para uma perspectiva histórico-crítica do ensino da leitura e da escrita. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2016.

DANGIÓ, M. C. dos S.; MARTINS, L. M. **A alfabetização sob o enfoque histórico-crítico**. Campinas: Autores Associados, 2018.

DOMINGUES, C. L. K.; EBERT, S. F. Alfabetização e ditadura militar: relação entre a cartilha e os métodos de alfabetização. **Debates em Educação**, Maceió, v. 7, n. 15, jul./dez. 2015. Disponível em: https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/download/1758/1571/7737. Acesso em: 19 ago. 2022

DUARTE, N. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (por que Donald Schön não entendeu Luria). **Educação e sociedade**, Campinas, v. 24, n. 83, p. 601-625, ago. 2003. Disponível em: http://hdl.handle.net/11449/212637. Acesso em: 15 nov. 2022.

DUARTE, N. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões**? Quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. Campinas: Autores Associados. 2003.

DUARTE, N. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. In: DUARTE, N.; MARTINS, M. L. Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

FRADE, I. C. A. da S. **Métodos e didáticas de alfabetização**: história, características e modos de fazer de professores. Caderno do professor. Belo Horizonte: CEALE/FAE/UFMG, 2005. Disponível em: https://orientaeducacao.files.wordpress.com/2017/02/col-alf-let-08-metodos_didaticas_alfabetizacao.pdf. Acesso em: 08 de dez. 2022

FRADE, I. C. A. da S. Métodos de alfabetização, métodos de ensino e conteúdo da alfabetização: perspectivas históricas e desafios atuais. **Educação** [en linea]. 2007. Disponível em: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=117117311003. Acesso em: 30 de nov. 2020.

FRADE, I. C. A da S.; MONTEIRO, S. M. Política Nacional em foco: olhares de pesquisadores e professores. **Revista Brasileira de Alfabetização**. Belo Horizonte, v. 1, n. 10 (Edição Especial). p. 10-13, jul./dez. 2019.

FRANCHI, E. P. **Pedagogia do alfabetizar letrando**: da oralidade à escrita. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FRATI, R. C. **As políticas de alfabetização na visão do Banco Mundial e suas consequências para o Brasil**. 2022. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Carlos. Sorocaba, 2022.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados; Cortez, 1989.

FREIRE, A. M. de A. **Paulo Freire**: uma história de vida. 2ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

GASPARIN, J. L. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 3ª ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GONTIJO, C. M. M. Políticas públicas de alfabetização no Brasil. **Revista Brasileira de Alfabetização**. n. 16, 2022.

GOUCHA, T. **Do som à linguagem**: perspectiva neuro cognitiva entre a faculdade universal da linguagem e diferenças interlinguísticas. Curso ABC. Disponível em:

https://avamec.mec.gov.br/#/instituicao/sealf/curso/12361/unidade/7844/acessar?continue=false.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**. n. 14, p. 108-130. 2002. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1413-24782000000200007. Acesso em: 10 jan. 2022.

IBGE. **Censo demográfico**: mapa do analfabetismo no Brasil. Brasília: IBGE, 2013.

JANNUZZI, G. S. M. **Confronto pedagógico**: Paulo Freire e o Mobral. São Paulo: Cortez; Moraes, 1979.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LENIN, V. I. **Imperialismo**: etapa superior do capitalismo. São Paulo. Navegando, 2011.

MACHADO, R. **Pedagogia libertadora e pedagogia histórico-crítica**: um estudo crítico de pedagogias contra-hegemônicas brasileiras. 2016. 209 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2016.

MARIANI, B. S. C.; LAIA, F. G. de; MOURA, T. F. de. As políticas de alfabetização dos governos FHC (1995-2002) e Lula (2003-2010): "Alfabetização Solidária" e "Brasil Alfabetizado". **Pensares em Revista**, n. 17, jan. 2020. Disponível em: https://www.epublicacoes.uerj.br/index.php/pensaresemrevista/article/view/46937. Acesso em: 05 ago. 2022.

MARSIGLIA, A. C. G. **A prática pedagógica histórico-crítica na educação infantil e ensino fundamental**. São Paulo: Autores Associados, 2011.

MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar**: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Tese (Concurso público para obtenção de título de Livre-Docente em Psicologia da Educação) – Universidade Estadual Paulista, 2011.

MARTINS, L. M.; MARSIGLIA; A. C. G. **As perspectivas construtivistas e histórico-crítica sobre o desenvolvimento da escrita**. São Paulo: Autores Associados, 2015.

MARX, K.; ENGELS, F. **Manifesto do partido comunista**. Lisboa: Progresso, 1987

MORAIS, A. G. de. Análise crítica da PNA (Política Nacional de Alfabetização) imposta pelo MEC através de Decreto em 2019. **Revista Brasileira de Alfabetização**. Belo Horizonte, v. 1, n. 10 (Edição Especial), 2019. Disponível em: https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/357. Acesso em: 15 ago. 2022.

MORO RIOS, C. F.; ROSSLER, J. H. Atividade principal e periodização do desenvolvimento psíquico: contribuições da psicologia histórico-cultural para os

processos educacionais. **Perspectivas en Psicología**: Revista de Psicología y Ciencias Afines, v. 14, 2017. Disponível em: https://www.redalyc.org/pdf/4835/483555396003.pdf. Acesso em: 15 out. 2022.
MORTATTI, M. do R. L. História dos métodos de alfabetização no Brasil. In: SEMINÁRIO ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO EM DEBATE: MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL 171 - MEC/SEB. Brasília: MEC/SEB, 2006.

MORTATTI, M. do R. L. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. **Revista Brasileira de Educação** (Impresso), v. 15, p. 329-341, 2010. Disponível em: http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4723126P1&-tokenCaptchar. Acesso em: 12 out. 2019.

MORTATTI, M. do R. L. Um balanço crítico da "Década da Alfabetização" no Brasil. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 33, n. 89, p. 15-34. 2013. Disponível em http://www.cedes.unicamp.br. Acesso em: 10 jun. 2022.

MORTATTI, M. do R. L. História dos métodos de alfabetização no Brasil (2006**)** In: **Métodos de alfabetização no Brasil: uma história concisa.** São Paulo: Editora Unesp Digital, 2019. Disponível em: editoraunesp.com.br/catalogo/9788595463394, métodos-de-alfabetização-no-brasil Acesso em: 4 jun. 2020.

MORTATTI, M. do R. L. A "Política Nacional de Alfabetização" (Brasil, 2019): uma "guinada" (ideo) metodológica para trás e pela direita. In: **Revista Brasileira de Alfabetização**, v. 1, n. 10, p. 26-31, jul./dez. 2019a.

OLIVEIRA, L. M. M.; GUIMARÃES, L. T. A influência dos organismos multilaterais internacionais na formação das políticas brasileiras de alfabetização. **e-Curriculum**, São Paulo, v.15, n.3, 2017. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/download/30709/23738/94572. Acesso em: 13 dez. 2022.

PEIXOTO, E. M. de M.; LOPES, V. P. M.; ESPÍRITO SANTO FILHO, E. E. S.; SOUSA, I. S. O Capital contra a educação da classe trabalhadora. **Germinal**: marxismo e educação em debate, *[S. l.]*, v. 11, n. 1, 2019. Disponível em: https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/33557. Acesso em: 04 jan. 2023.

PIRES, A.; SCHNEKENBERG, M. O contexto de influência na perspectiva do Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC: alguns fatos e vozes influentes. **Cadernos de Pesquisa em Educação** - PPGE/UFES15. v. 20, n. 47, p. 213-231, Jan / jul 2018. Disponível em: https://periodicos.ufes.br/educacao/article/view/19786/pdf. Acesso em: 15 dez. 2022

PISTRAK, M. **Fundamentos da escola do trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2000.

POLLO, T. Conhecimento da língua: fonologia e ortografia do português do Brasil, In: BRASIL. Ministério da Educação. **Alfabetização Baseada na Ciência: Manual**

do Curso ABC. Brasília: MEC/CAPES, 2021. Disponível em: https://alfabetizacao.mec.gov.br/images/pdf/manual_do_curso_abc.PDF. Acesso em: 10 jan. 2022.
ROMANELLI, O. O. **História da educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1996.

SAVIANI, D. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 17ª ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

SAVIIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007a.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política. (Edição comemorativa). Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11ª ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, D. Pedagogia histórico-crítica e pedagogia da libertação: aproximações e distanciamentos. In: **Germinal**: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 13, n. 3, p. 170-176, dez. 2021. Disponível em: https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/download/47177/25792/186706. Acesso em: 15 out. 2022.

SEBRA, Alessandra Gotuzo, DIAS, Natália Martins. **Métodos de alfabetização: delimitação de procedimentos e considerações para uma prática eficaz.** In: Rev. Psicopedagogia. 28, ed. 87, 2011.

SOARES, G. H. M. **A teoria do capital humano e as pedagogias liberais pós-modernas presentes nas políticas de formação de professores**. 2016. 157f. Dissertação (Programa de Pós-graduação em Educação) – Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2016.

SOARES, M. B. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. In: 26ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED - GT Alfabetização, Leitura e Escrita. Poços de Caldas, 7 de outubro de 2003.

SOARES, M. B. Letramento e escolarização. In: SOARES, M. B. (Org.) **Letramento no Brasil**: reflexões a partir do INAF 2001. 2ª ed. São Paulo: Global, 2004.

SOARES, M. B. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**. Minas Gerais, 2014.

SOARES, M. B. **Letramento**: um tema em três Gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

SOARES, M. B. Aprendizagem da língua materna: problemas e perspectivas. **Em Aberto**, Brasília, v. 2. janeiro, 2018.

SOARES, M. B. **Alfabetização**: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2018a.

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

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. 6ª ed. Porto Alegre: Penso, 2018.

SOUZA, M. M. de. **Imperialismo e educação do campo**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014.

TFOUNI, L. V. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2015.

UNESCO. **MOBRAL**: the Brazilian Adult Literacy Experiment. Paris: UNESCO, 1975. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000011905. Acesso em: 13 dez. 2022.

VAL, M. G. C. O que é ser alfabetizado e letrado? In: CARVALHO, M. A. F. de; MENDONÇA, R. H. (Orgs.). **Práticas de leitura e escrita**. Brasília: MEC, 2006.

VALE, A. P. Métodos fônicos sistemáticos no ensino da leitura. In: BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Alfabetização baseada na ciência**: manual do curso ABC. Brasília: MEC/CAPES, 2021. Disponível em: https://alfabetizacao.mec.gov.br/images/pdf/manual_do_curso_abc.PDF. Acesso em: 10 jan. 2022.

VYGOTSKY, L. A. **A formação social da mente**. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

WCEFA - World Conference on Education for All/Conferência Mundial de Educação para Todos. **Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, Tailândia, 1990.

WORLD BANK. **Brazil** - **Economic and social development**. Employment and education in the Northeast (Vol. 5). Washington DC: World Bank, 1973. Disponível em: https://documents1.worldbank.org/curated/en/319871468230955804/pdf/380v50ESW0REVI04B00PUBLIC00Untitled.pdf. Acesso em: 18 dez. 2022.

WORLD BANK. **World development report 2018**: learning to realize education's promise. Washington DC: World Bank, 2018. Disponível em: https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/28340. Acesso em: 19 dez. 2022.

WORLD BANK**. Ending learning poverty**: What will it take? Washington DC: World Bank, 2018. Disponível em: https://documents1.worldbank.org/curated/en/395151571251399043/pdf/Ending-Learning-Poverty-What-Will-It-Take.pdf. Acesso em 20 dez. 2022.