



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Luciany Ferreira Felicio Moraes de Souza

**A ELABORAÇÃO DAS DIRETRIZES CURRICULARES
DO SISTEMA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE LAGES
NAS ORIENTAÇÕES PARA O TRABALHO COM A ALFABETIZAÇÃO
DIANTE DAS DEMANDAS DECORRENTES DA BNCC E DA PNA**

Florianópolis
2021

Luciany Ferreira Felício Moraes de Souza

**A ELABORAÇÃO DAS DIRETRIZES CURRICULARES
DO SISTEMA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE LAGES
NAS ORIENTAÇÕES PARA O TRABALHO COM A ALFABETIZAÇÃO
DIANTE DAS DEMANDAS DECORRENTES DA BNCC E DA PNA**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Santa Catarina para a obtenção do título de Mestra em Educação
Orientador: Profa. Dra. Maria Aparecida Lapa de Aguiar.

Florianópolis

2021

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Souza, Luciany Ferreira Felício Moraes de
A elaboração das diretrizes curriculares do sistema municipal de educação de Lages nas orientações para o trabalho com a alfabetização diante das demandas decorrentes da BNCC e da PNA / Luciany Ferreira Felício Moraes de Souza ; orientadora, Maria Aparecida Lapa de Aguiar, 2021.
188 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2021.

Inclui referências.

1. Educação. 2. Políticas Públicas. 3. Alfabetização. I. Lapa de Aguiar, Maria Aparecida . II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

Luciany Ferreira Felício Moraes de Souza

**A ELABORAÇÃO DAS DIRETRIZES CURRICULARES
DO SISTEMA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE LAGES
NAS ORIENTAÇÕES PARA O TRABALHO COM A ALFABETIZAÇÃO
DIANTE DAS DEMANDAS DECORRENTES DA BNCC E DA PNA**

O presente trabalho em nível de mestrado foi avaliado e aprovado por banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Prof.^a Dra. Maria Aparecida Lapa de Aguiar – UFSC – Orientadora

Prof.^a Dra. Graziella Souza dos Santos – UFSC – Membro interno

Prof.^a Dra. Leonete Luzia Schmidt – UNISUL – Membro externo

Prof. Dr. Juares da Silva Thiesen – UFSC – Suplente

Certificamos que esta é a **versão original e final** do trabalho de conclusão que foi julgado adequado para obtenção do título de mestre em Educação.

Amurabi Pereira de Oliveira
Coordenação do Programa de Pós-Graduação

Prof.^a Dra. Maria Aparecida Lapa de Aguiar
Orientador(a)

Florianópolis, 2021.

Dedico este trabalho a Deus, razão da minha existência, a meus pais, Antônio Tadeu Felício e Clevis Ferreira Felício, pilares da minha vida, a meu esposo, Selmir Moraes de Souza, parceiro dedicado e motivador e a nosso filho, Matheus Felício de Souza, motivo da minha inspiração.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, pelo dom da vida, a graça da inspiração, a coragem, a perseverança, o equilíbrio e as conquistas a mim concedidas.

Agradeço à Prefeitura Municipal de Lages, por meio da Secretaria Municipal de Educação, por ter oportunizado a licença remunerada durante o período de formação acadêmica, bem como o incentivo à pesquisa e ao aprimoramento profissional.

À minha amada orientadora, professora Dra. Maria Aparecida Lapa de Aguiar, que me ensinou tanto! Agradeço o carinho, a paciência, a confiança, o acolhimento, os direcionamentos e as provocações. Que honra ter sido sua orientanda!

À professora Leonete Luzia Schmidt (UNISUL), a professora Graziella Souza dos Santos (UFSC) e ao professor Juarez da Silva Thiesen (UFSC) pelas imensas possibilidades de contribuições, ampliações e pelas valiosas orientações dadas no Exame de qualificação e na Defesa da dissertação.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina e à linha de pesquisa SUPED/UFSC pela oportunidade de cursar o mestrado e aos seus professores pelos conhecimentos partilhados, por todos os ensinamentos e discussões, indispensáveis na minha formação acadêmica, profissional e pessoal.

Ao grupo de estudo FOPPE/UFSC, que possibilitou primorosas discussões acerca das diferentes temáticas que envolviam minha pesquisa, dando-me horizontes e me acolhendo dentro da universidade.

Aos meus pais, Antônio Tadeu Felício e Clevis Ferreira Felício, que sempre me apoiaram e incentivaram na busca de novos conhecimentos, dando o suporte necessário para atingir meus objetivos. Também aos meus irmãos e cunhadas pelo carinho, apoio e incentivo.

Ao meu marido, Selmir Moraes de Souza, pela paciência e apoio durante este processo. Por sempre me incentivar a continuar progredindo profissionalmente e a não desistir dos meus objetivos. Agradeço também a meu filho, Matheus Felício de Souza, meu companheiro de estudos vespertinos, por compreender as minhas ausências e momentos de reclusão. Minha gratidão a ambos por sonharem junto comigo este sonho.

À Regina Delduque, a amiga que o mestrado me apresentou, pela parceria, trocas e conversas mesmo à distância, por conta da pandemia causada pela Covid-19, pudemos nos apoiar, dialogar, trocar experiências e, assim, amenizar as dificuldades que encontrávamos.

A todos que de alguma forma contribuíram para esse momento tão significativo da minha vida, fornecendo apoio, carinho e cumplicidade, minha gratidão sincera.

Para a concepção crítica, o analfabetismo nem é uma “chaga”, nem uma “erva daninha” a ser erradicada, nem tampouco uma enfermidade, mas uma das expressões concretas de uma realidade social injusta. Não é um problema estritamente linguístico nem exclusivamente pedagógico, metodológico, mas político como a alfabetização por meio da qual se pretende superá-lo. Proclamar a sua neutralidade, ingênua ou astutamente, não afeta em nada a sua politicidade intrínseca.

(FREIRE, Paulo. **A Alfabetização de Adultos**: crítica de sua visão ingênua; compreensão de sua visão crítica. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981, p.16).

RESUMO

A investigação apresentada é vinculada à Linha de Pesquisa Sujeitos, Processos Educativos e Docência do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Santa Catarina. A pesquisa tem como objetivo: compreender como as Diretrizes Curriculares do Sistema Municipal de Educação de Lages vêm se organizando para as orientações no trabalho com a alfabetização diante das demandas decorrentes da BNCC e da PNA. Apresenta abordagem qualitativa, tendo a análise documental como pilar para o desenvolvimento do trabalho, como também a leitura de diversas outras fontes bibliográficas que contribuíram para os estudos realizados. Como desdobramento do objetivo geral, os objetivos específicos visam: aprofundar conhecimentos sobre as políticas voltadas à alfabetização; adensar a compreensão em torno da história da alfabetização e de suas perspectivas teóricas; e averiguar aspectos das perspectivas de alfabetização presentes na BNCC e PNA, no cotejamento com as Diretrizes Curriculares do Sistema Municipal de Educação de Lages. Na primeira etapa, procurou-se explorar o campo de interesse por meio de um levantamento de pesquisas correlatas (dissertações e artigos) no domínio do Banco de Dados do Portal CAPES, no site da *Scientific Electronic Library Online - SciELO* e em artigos apresentados em reuniões da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPEd, a fim de averiguar o que essas produções concernentes ao tema podiam contribuir para nossas reflexões. Em seguida, realizou-se estudos sobre as políticas de alfabetização no Brasil, a história da alfabetização, as abordagens teóricas que envolvem esse tema, com aprofundamentos específicos sobre a Base Nacional Comum Curricular, a Política Nacional de Alfabetização e as Diretrizes Curriculares do Sistema Municipal de Educação de Lages. Para efetuar a análise, partiu-se de fontes teóricas basilares sobre a temática da alfabetização, recorrendo aos/às seguintes autores/as: Mortatti (2019); Smolka (2012); Goulart (2014); Gontijo (2014), Leite (2010); Soares (2018), além de autores/as voltados/as para as políticas públicas educacionais, tais como: Shiroma (2011), Ball (2011), Saviani (2008), Ferreira Jr. (2010), Ghiraldelli (2001), Romanelli (1998), dentre outros. Após a trajetória de estudos dos textos e dos documentos, procedeu-se a análise dos dados com base nas categorias: perspectiva histórico-cultural, perspectiva discursiva de alfabetização e perspectiva do letramento. Constatou-se no cotejamento realizado, que as Diretrizes Curriculares do Sistema Municipal de Educação de Lages, apesar de algumas ressalvas, aproximam-se mais dos aspectos apresentados na BNCC e se distanciam da PNA, justamente por estarem também apoiadas no Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense, cuja fundamentação é alicerçada na perspectiva histórico-cultural. Ressalta-se ainda que as Diretrizes Curriculares de Lages se apoiam também fortemente em pressupostos freirianos. Conclui-se, portanto, que as orientações para a alfabetização presentes nas Diretrizes Curriculares do Sistema Municipal de Educação de Lages tendem a uma compreensão de que alfabetizar significa ensinar-aprender a ler e produzir textos, compreendendo o texto como unidade de sentido e objeto de ensino-aprendizagem da língua escrita, em torno do qual se organizam as aprendizagens específicas da etapa da alfabetização e as atividades para o seu desenvolvimento na escola, amparados pelos vários aspectos da vida humana, sobretudo daqueles que precisam ser os maiores beneficiados: as crianças.

Palavras-chave: Alfabetização. Políticas públicas. Ensino e Aprendizagem.

ABSTRACT

The investigation presented is linked to the Subjects, Educational Processes and Teaching Research Line of the Graduate Program of the Federal University of Santa Catarina. The research aims to understand how the Municipal Education System of Lages' Curriculum Guidelines have been organized to guide the work with literacy in the face of demands arising from the BNCC and the PNA. It presents a qualitative approach, having documental analysis as a pillar for the work development, as well as the reading of several other bibliographic sources that could contribute to the studies carried out. As a result of the general objective, the specific objectives aim to: deepen knowledge about policies aimed at literacy; deepen the understanding around the history of literacy and its theoretical perspectives and investigate aspects of literacy perspectives present in the BNCC and PNA in the comparison with the Municipal Education System of Lages' Curriculum Guidelines. In the first stage, we sought to explore the field of interest through a survey of related research (dissertations and articles) in the domain of the CAPES Portal Database, on the Scientific Electronic Library Online - SciELO website, and in articles presented in meetings of the National Association of Graduate Studies and Research in Education - ANPED, in order to find out what these productions concerning the subject could contribute to our reflections. Then, we opted for the study of literacy policies in Brazil, the history of literacy, theoretical approaches that involve this theme and specifically deepening the Common National Curriculum Base, the National Literacy Policy, and the Municipal Education System of Lages' Curriculum Guidelines. To carry out the analysis, we started with basic theoretical sources on the subject of literacy, using the following authors: Mortatti (2019); Smolka (2012); Goulart (2014); Gontijo (2014), Leite (2010); Soares (2018), in addition to authors focused on educational public policies, such as: Shiroma (2011), Ball (2011), Saviani (2008), Ferreira Jr. (2010), Ghiraldelli (2001), Romanelli (1998), among others. After the trajectory of these documents' studies, data analysis is carried out based on the categories: historical-cultural perspective, discursive perspective of literacy and literacy perspective. It was found in the comparison carried out that the Municipal Education System of Lages' Curriculum Guidelines, despite some reservations, come closer to the aspects presented in the BNCC and distance themselves from the PNA, precisely because they are also supported by the Early Childhood Education's Basic Curriculum and the Territory of Santa Catarina's Elementary School, a document anchored in the historical-cultural perspective, also emphasizing, in a certain way, the Freirian assumptions that support the Lages' Curriculum Guidelines in several senses. It is concluded, therefore, that the guidelines for literacy present in the Municipal Education System of Lages' Curriculum Guidelines tend to an understanding that literacy means teaching-learning to read and produce texts, understanding the text as a unit of meaning and object of teaching-learning of written language, around which the specific learning of the literacy stage and activities for its development in school are organized, supported by the various aspects of human life, especially those who need to benefit the most: children.

Keywords: Literacy. Public policy. Teaching and learning.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Categorias de Análise e seus Desdobramentos	169
--	-----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Pesquisas Selecionadas no Banco de Teses e Dissertações da CAPES/MEC que analisam Políticas Públicas de Alfabetização.....	24
Quadro 2 – Artigos Selecionados no Site da SciELO	29
Quadro 3 – Trabalhos Selecionados no Site da ANPEd.....	31
Quadro 4 – Definição de Políticas Públicas	35
Quadro 5 – Períodos Analisados na Quinta República (a partir de 1985).....	45
Quadro 6 – Políticas Públicas e Iniciativas do Governo Dilma Rousseff	48
Quadro 7 – Políticas Públicas e Iniciativas do Governo Jair Messias Bolsonaro	49
Quadro 8 – Taxa de Reprovação ao Final da 1ª Série do Ensino Fundamental	54
Quadro 9 – Classificação dos Níveis de Desenvolvimento da Criança com Base em Emília Ferreiro	63
Quadro 10 – Lei de Diretrizes e Bases – LDB	83
Quadro 11 – Documentos Norteadores da Educação no Brasil.....	84
Quadro 12 – Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – PROFA	85
Quadro 13 – Ensino Fundamental de Nove Anos	87
Quadro 14 – Parecer CNE/CEB Nº 04/2008	88
Quadro 15 – Parecer CNE/CEB Nº 11/2010	89
Quadro 16 – Formatação do texto	91
Quadro 17 – Programa Formação de Professores Pró-Letramento	93
Quadro 18 – Plano Nacional de Educação – PNE.....	94
Quadro 19 – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.....	95
Quadro 20 – Programa Mais Alfabetização	98
Quadro 21 – Ensino Fundamental – Áreas do Conhecimento.....	102
Quadro 22 – Desenvolvimento das Competências Específicas dos Componentes Curriculares.....	103
Quadro 23 – Eixos que compõem os Currículos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.....	114
Quadro 24 – Organização do Sistema Municipal de Educação de Lages – Estudantes.....	134
Quadro 25 – Organização do Sistema Municipal de Educação de Lages – Professores.....	134
Quadro 14 – Eixos da Língua Portuguesa na Alfabetização apresentados na BNCC.....	146

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT Associação Brasileira de Normas Técnicas
PNAIC Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
IBGE Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
PCNs Parâmetros Curriculares Nacionais
ABE Associação Brasileira de Educação
SENAI Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
INEP Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos
LDBEN Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MOBRAL Movimento Brasileiro de Alfabetização
PMDB Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PDT Partido Democrático Trabalhista
PT Partido dos Trabalhadores
CIEPs Centro Integrados de Educação Popular
FMI Fundo Monetário Internacional
BIRD Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
OMC Organização Mundial do Comércio
MEC Ministério da Educação
UNICAMP Universidade Estadual de Campina
ALLE Grupo de Pesquisa Alfabetização, Leitura e Escrita
BNCC Base Nacional Comum Curricular
UNESCO Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
UNICEF Fundo das Nações Unidas para a Infância
PNUD Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
IBOPE Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística
DCN Diretrizes Curriculares Nacionais
DON Diretrizes Operacionais Nacionais
SAEB Sistema de Avaliação da Educação Básica
CONABE Conferência Nacional de Alfabetização Baseada em Evidências
CAED Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora
BNCC Base Nacional Comum Curricular
PNA Política Nacional de Alfabetização

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	15
2 CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....	23
2.1 LEVANTAMENTO DE PESQUISAS CORRELATAS	23
2.2 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA.....	31
3 CONTEXTUALIZAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL.....	35
3.1 AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DO SÉCULO XX	40
4 A ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL: HISTÓRIA E CONCEPÇÕES.....	52
4.1 A PERSPECTIVA CONSTRUTIVISTA	59
4.2 O IDEÁRIO HISTÓRICO-CULTURAL NA ALFABETIZAÇÃO.....	65
4.3 A PERSPECTIVA DISCURSIVA DA ALFABETIZAÇÃO.....	72
4.4 A PERSPECTIVA DO LETRAMENTO	77
5 DOCUMENTOS DE ALFABETIZAÇÃO ATUAIS NO BRASIL.....	83
5.1 BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR – BNCC.....	98
5.1.1 Concepções e Princípios	100
5.1.2 Estrutura e Organização.....	101
5.1.3 A Alfabetização na BNCC	103
5.1.4 Críticas realizadas à BNCC	107
5.2 POLÍTICA NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO.....	116
5.2.1 Princípios e Fundamentação	117
5.2.2 A Alfabetização no Documento da PNA.....	118
5.2.3 Ações do Governo Federal relacionados à PNA	120
5.2.4 Críticas realizadas à PNA	122
6 AS DIRETRIZES CURRICULARES DO SISTEMA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE LAGES.....	128
6.1 CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DO SISTEMA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE LAGES.....	128
6.2 PRINCÍPIOS E FINALIDADES DAS DIRETRIZES CURRICULARES DO SISTEMA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE LAGES – DCSMEL.....	135
6.3 ANÁLISES DAS DCSMEL E CATEGORIAS EMERGENTES	137

6.3.1 Análises das Perspectivas de Alfabetização nas DCSMEL no cotejamento com a BNCC e a PNA.....	138
<i>6.3.1.1 Aspectos da Perspectiva Histórico-Cultural evidenciados nas DCSMEL no cotejamento com a BNCC e a PNA.....</i>	<i>139</i>
<i>6.3.1.2 Aspectos da Perspectiva Discursiva de Alfabetização evidenciados nas DCSMEL no cotejamento com a BNCC e a PNA.....</i>	<i>152</i>
<i>6.3.1.3 Aspectos da Perspectiva do Letramento evidenciados nas DCSMEL no cotejamento com a BNCC e a PNA.....</i>	<i>160</i>
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	169
REFERÊNCIAS	175
Referências Relativas às Pesquisas Correlatas	186

INTRODUÇÃO

São muitas as razões que conduzem as pessoas ao interesse, ao estudo e à pesquisa por determinado tema. Em nosso caso, no papel de professora alfabetizadora, a preocupação com as questões de alfabetização, leitura e escrita sempre estiveram presentes em nossa trajetória acadêmica e profissional. No ano de 1993 iniciamos o curso de Magistério, em seguida a graduação em Pedagogia Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Durante o curso de Graduação (1997-2000), realizado na UNIPLAC, Universidade do Planalto Catarinense, tivemos a oportunidade de iniciar a carreira profissional trabalhando como professora em uma escola particular do município de Lages.

A primeira turma foi um pré-escolar, onde demos início a um trabalho com a alfabetização. Nessa época, no campo da alfabetização, os trabalhos de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky já influenciavam o desenvolvimento de novas práticas no processo de apropriação da escrita e, por esse motivo, já eram oportunizadas às crianças práticas diferenciadas de leitura e produção de textos, com incentivo a um maior conhecimento sobre gêneros textuais e seus usos sociais. Um dos documentos orientadores eram os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) que traziam em seu texto a defesa da simultaneidade desses dois processos, a escrita alfabética e a compreensão de textos:

A compreensão atual da relação entre a aquisição das capacidades de redigir e grafar rompe com a crença arraigada de que o domínio do bê-á-bá seja pré-requisito para o início do ensino de língua e nos mostra que esses dois processos de aprendizagem podem e devem ocorrer de forma simultânea. Um diz respeito à aprendizagem de um conhecimento de natureza notacional: a escrita alfabética; o outro se refere à aprendizagem da linguagem que se usa para escrever. (BRASIL, 1997, p. 27).

Durante dez anos permanecemos nesta escola trabalhando, posteriormente com primeiros anos e outras turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental. No ano de 2001 iniciamos o curso de Pós Graduação *lato-sensu* em Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental na UNIPLAC, com duração de dois anos e meio. Em 2008 começamos a trabalhar em escolas estaduais e em 2012, após ter acontecido nossa efetivação na rede municipal de Lages, passamos a trabalhar como professora de anos iniciais em escolas municipais.

Nossa maior experiência foi como professora alfabetizadora, durante todos esses anos em sala de aula, sempre estivemos envolvidas com classes de alfabetização. Foram diversas experiências e situações que vivenciamos, ora com poucos, ora com muitos alunos de

todas as classes sociais, alunos com facilidades e com dificuldades de aprendizagem, remetendo-nos a muitas situações desafiadoras com superações de diversas formas. Algumas vezes trabalhando sem remuneração no período contrário a fim de intensificar o trabalho e conseguir sua concretização. Outras vezes utilizando a hora atividade e a ajuda de outros profissionais da escola para solucionar as situações de dificuldades. Essas atividades nos possibilitaram interagir com as crianças nos seus anos iniciais de formação escolar e perceber as implicações decorrentes das relações pedagógicas, sociais, políticas e éticas que se estabelecem neste contexto.

Alfabetizar não é tarefa simples, pois a criança aprende um sistema de representação bastante abstrato, trata-se de representar os sons da fala em grafias que visam produzir sentidos. Para que a criança vivencie esse processo é necessário que o/a professor/a entenda como acontece e como se desenvolve, como a criança vai se apropriando do conhecimento desse sistema de representação complexo e abstrato. Assim, o/a professor/a precisa se aproximar de uma compreensão dos fundamentos psicológicos, fonológicos, linguísticos e sociolinguísticos, pois as crianças falam de formas diversas e a fala é diferente da escrita.

Pode se considerar que a aprendizagem inicial da língua escrita se desenvolve por dois processos imbricados, a alfabetização e o letramento. A alfabetização pode ser entendida como o processo de aprendizagem do sistema de representação dos sons da fala, a transformação dos sons da fala em letras ou grafemas, é a ação de ensinar a ler e a escrever. Mas não apenas isso, não basta a criança aprender a codificar e decodificar para dominar a língua escrita. A língua escrita tem a sua função social, a aprendizagem dos usos dessa modalidade é o que se define como letramento, que são as práticas sociais da leitura e escrita. Assim,

Alfabetizar e letrar são duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário: o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja, ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado. (SOARES, 1998 p. 47).

Em 2013 com a implementação de um programa do governo federal denominado Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), tivemos a oportunidade de participar dos encontros de formação como aluna cursista, trabalhando pelo compromisso de alfabetizar crianças, até no máximo oito anos de idade, ao final do ciclo de alfabetização, tendo como tarefa básica ensinar a ler e a escrever ampliando o universo de referências culturais das crianças, contribuindo assim para ampliar suas práticas de letramento.

Em 2017 fomos convidadas para trabalhar como auxiliar de direção em uma das escolas do nosso município, onde aprendemos como acontece o trabalho administrativo e pedagógico de uma unidade escolar e em 2018, passamos a trabalhar com formação de professores dos anos iniciais na Secretaria da Educação. Foi nesse momento que sentimos maior necessidade de intensificar os estudos e a pesquisa, quando nos deparamos com um novo documento orientador, a Base Nacional Comum Curricular que trouxe algumas modificações no sistema educacional, definindo o que os/as estudantes têm o direito de aprender, os currículos apresentando-se com mais especificidades, orientações sobre metodologias de ensino, sobre planejamento das atividades, a recorrência dos novos/velhos termos como competências e habilidades e o delineamento para uma concretização da alfabetização. Todas essas mudanças trouxeram indagações, angústias e até mesmo indignações por parte dos/as professores/as, constatando que as determinações, normativas e políticas públicas sofrem constantes alterações, são contraditórias e baseadas em diferentes concepções.

Dessa forma, percebemos a necessidade de ter uma compreensão sobre as políticas educacionais contemporâneas no âmbito das relações entre a educação e a sociedade. Perspectivamos que tais estudos possam nos levar a pensar sobre o compromisso social e crítico com a educação e, aliado a este, o compromisso pedagógico, no sentido de proporcionar uma educação promotora de humanidade capaz de buscar possibilidades para que o trabalho do/a professor/a se torne um ato político-pedagógico, consciente, voltado para potencializar o desenvolvimento humano.

Sabemos que nenhuma determinação, nenhuma descoberta científica, posição política, posição diante da realidade ou mesmo uma teoria está isenta de ideologia. O currículo define o que será ensinado nos diferentes níveis de ensino, os conhecimentos que devem ser apresentados, o que os indivíduos devem saber, conhecer e se tornar. O conjunto de responsabilidades da escola, as experiências de atividades planejadas e a seleção organizada de conteúdos tomam parte no que se designa “currículo”, termo este que “[...] vem do latim *curriculum*, ‘pista de corrida’, no curso dessa corrida, podemos nos tornar o que somos” (SILVA, 2019, p.15). Do ponto de vista da perspectiva pós-estruturalista,

podemos dizer que o currículo é também uma questão de poder e que as teorias do currículo, na medida em que buscam dizer o que o currículo deve ser, não podem deixar de estar envolvidas em questões de poder. (SILVA, 2001, p. 16).

Selecionar e priorizar conteúdos são ações de poder. O currículo está diretamente ligado com identidade e opera pelo estabelecimento de diferenças e de oposições entre grupos sociais, sendo uma forma de representação e regulação moral e de controle. Segundo Sacristán (2000, p. 17) “o currículo reflete o conflito entre interesses dentro de uma sociedade e os valores dominantes que regem os processos educativos”.

As mudanças relativas à alfabetização e a outras áreas do conhecimento se relacionam a mudanças curriculares se tornarmos a definição de currículo como apontado por Moreira e Silva (1994), não como um veículo de transporte, nem como algo a ser transmitido e absorvido, mas como um lugar em que ativamente se produz e se reproduz a cultura. Currículo refere-se, nessa perspectiva, a criação, contestação e transgressão. À palavra currículo associam-se distintas concepções que derivam dos diversos modos de como a educação é concebida historicamente, bem como das influências teóricas que a afetam e se fazem hegemônicas em um dado momento, portanto,

Diferentes fatores socioeconômicos, políticos e culturais contribuem, assim, para que o currículo venha ser entendido como: os conteúdos a serem ensinados e aprendidos, as experiências escolares a serem vividas pelos alunos, os planos pedagógicos elaborados por professores, escolas e sistemas educacionais, os objetivos a serem alcançados por meio do processo de ensino, os processos de avaliação que terminam por influir nos conteúdos e nos procedimentos selecionados nos diferentes graus da escolarização. (MOREIRA e CANDAU, 2007, p. 18).

Os autores, ao falarem sobre currículo, referem-se às experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, em meio a relações sociais e que contribuem para a construção das identidades de nossos estudantes.

Nos últimos tempos são muitas as políticas públicas relacionadas à alfabetização e sua concretização no sentido de atingir todas as crianças e cada uma delas carrega em si aspectos concernentes há seu tempo, a determinadas concepções do que seja alfabetização. Até meados da década de 1980 a discussão acerca das práticas de alfabetização se relacionava principalmente ao debate sobre os métodos mais eficazes para ensinar a ler e a escrever. Ainda nessa década esses métodos foram criticados devido ao alto índice de repetência e a evasão escolar nas escolas brasileiras. Desde então surgem inúmeras teorias, novas práticas embasadas em abordagens que muitas vezes se autodenominaram de cunho construtivista, ou interacionista, ou histórico-cultural, ou até mesmo mesclando várias abordagens indiscriminadamente que, de certa forma, deram sustentação a muitos dos documentos oficiais como: Parâmetros Curriculares Nacionais, Orientações para o Ensino Fundamental de Nove Anos, propostas curriculares no âmbito de municípios e estados da federação.

Essas e outras abordagens mais recentes (ciência cognitiva, por exemplo), marcam as diretrizes das políticas públicas, tais como: Parâmetros Curriculares Nacionais, Plano Nacional de Educação, Base Nacional Comum Curricular, Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense e Política Nacional de Alfabetização.

Diante desse panorama, emerge nossa questão de pesquisa: **Como as Diretrizes Curriculares do Sistema Municipal de Educação de Lages, no que concerne às orientações no trabalho com a alfabetização, posicionam-se diante das demandas decorrentes da Base Nacional Comum Curricular e da Política Nacional de Alfabetização?**

Para atender a este propósito investigativo, ancoramo-nos em autores que pesquisam políticas educacionais, tais como: Shiroma (2011), Ball (2011), Saviani (2008), Ribeiro (1992), Ferreira Jr. (2010), Ghiraldelli (2001), Romanelli (1998), Shiroma, Moraes e Evangelista (2011), entre outros e autores que desenvolvem pesquisas em torno da história da alfabetização e dos processos e concepções de ensino da leitura e escrita, como por exemplo: Mortatti (2019), Gontijo (2014), Leite (2010), Soares (2018), Smolka (2012), Ferreira e Teberosky (1985), Goulart, Gontijo e Ferreira (2017), Vale (2013), entre outros.

Essa pesquisa tem como **objetivo geral** compreender como as Diretrizes Curriculares do Sistema Municipal de Educação de Lages vêm se organizando para as orientações no trabalho com a alfabetização, diante das demandas decorrentes da BNCC e da PNA. E como desdobramento do objetivo geral, os **objetivos específicos visam:** aprofundar conhecimentos sobre as políticas voltadas à alfabetização; adensar a compreensão em torno da história da alfabetização e de suas perspectivas teóricas; e averiguar aspectos das perspectivas de alfabetização presentes na BNCC e PNA no cotejamento com as Diretrizes Curriculares do Sistema Municipal de Educação de Lages.

Aprender a ler e a escrever é um direito de todos e precisa ser garantido por meio de uma prática educativa baseada em princípios relacionados a uma escola inclusiva, partindo do respeito aos direitos humanos e ao exercício da cidadania fundamentado no reconhecimento das diferenças e na participação dos sujeitos, “a educação é um dos caminhos do exercício dessa cidadania e se faz necessário respeitar os direitos de aprendizagem de todas as crianças, à medida que atende às suas necessidades especiais” (BRASIL, 2012, v.1, p.6). Nessa ótica, o/a professor/a é o/a corresponsável pelas relações de ensino e aprendizagem que ocorrem no espaço escolar.

Com base em Morttatti (2019), podemos afirmar que as políticas públicas relacionadas à alfabetização são baseadas em diferentes concepções e tem seu ponto de convergência principalmente na questão dos métodos de alfabetização que se tornam objeto central de tematizações e normatizações, resultando em permanentes tensões entre modernos e antigos que de maneira conflituosa configuram um movimento histórico complexo.

A autora esclarece que desde as últimas décadas as evidências que sustentam a relação entre a escola e a alfabetização vêm sendo questionadas no que se refere aos efeitos pretendidos com a ação da escola sobre o cidadão. As explicações para esses problemas são, muitas vezes, o método de ensino, o/a aluno/a, o/a professor/a, o sistema escolar, as condições sociais, políticas públicas e demanda soluções urgentes que mobilizam administradores/as públicos, legisladores/as do ensino, intelectuais de diferentes áreas do conhecimento, educadores/as e professores/as.

Desde as décadas finais do século XIX, observam-se repetidos esforços de mudanças, a partir da necessidade de superação daquilo que, em cada momento histórico, considerava-se tradicional nesse ensino e fator responsável pelo seu fracasso. Segundo Mortatti (2019), esses esforços se concentraram sistematicamente na questão dos métodos de ensino da leitura e da escrita e sempre houve disputas entre os que se consideravam portadores de um novo e revolucionário método de alfabetização e aqueles que continuavam a defender métodos antigos e tradicionais.

Não se trata de uma discussão nova e por se tratar de um processo escolarizado, sistemático e intencional, a alfabetização não pode prescindir de método, nem de conteúdos e objetivos. Entretanto, a questão dos métodos não é a mais importante nesse processo multifacetado que vem apresentando como seu maior desafio, a busca de soluções para as dificuldades encontradas por nossas crianças. Temos que levar em conta outras variáveis como: concepções de ensino e aprendizagem, fatores socioeconômicos, aspectos relacionados à formação de professores/as, dentre outras tantas que também impactam nos processos escolares.

Uma orientação para o trabalho com a alfabetização que realmente atenda a todas as crianças têm sido o foco de inúmeras discussões ao longo das últimas décadas. Entretanto, historicamente, pensar em alfabetização para crianças nos remete a práticas diversas do ensino da leitura da escrita, desde as que vão dos métodos sintéticos e analíticos simplesmente, atendo-se apenas ao processo de decifração de um sistema de escrita até as que procuram ir

além, na busca de inserir os/as alunos/as em práticas sociais significativas para as crianças desde o início do processo.

As políticas públicas têm sido contraditórias no que se refere à alfabetização, enquanto algumas repensaram o fazer pedagógico, visando o atendimento a todos os estudantes e a garantia dos direitos de aprendizagem, outras tratam o tema com base no que chamam de evidências científicas e modelos internacionais que priorizam a consciência fonológica desconsiderando o papel da produção de textos na alfabetização e as relações entre leitura e escrita na apropriação do processo inicial do sistema, apresentando reducionismos e apagamentos de diversas ordens, como as que vemos atualmente na Política Nacional de Alfabetização (PNA). Por isso, ainda se faz muito necessário focar nas reflexões sobre uma orientação para o trabalho com a alfabetização como processo de ler e escrever em contexto de sentidos elaborados nas práticas sociais.

Em síntese, este primeiro capítulo, portanto, apresenta nossa trajetória profissional e o panorama mais amplo em que se insere a pesquisa, apontando para as suas bases teóricas, a pergunta orientadora e seus objetivos.

O segundo capítulo expõe o delineamento da pesquisa e sua caracterização e está organizado em duas subseções, na primeira parte se encontra o levantamento das pesquisas correlatas que discorre sobre a busca dos principais autores conectados a políticas públicas e à alfabetização no Brasil, com suas respectivas produções, no formato de teses, dissertações, artigos e trabalhos convergentes com a temática da pesquisa. Na segunda parte, está a caracterização da pesquisa com a teorização da abordagem qualitativa, as peculiaridades da pesquisa documental, bem como a análise de pesquisas relacionadas a políticas públicas.

No terceiro capítulo apresentamos o estudo das políticas públicas e educacionais revelando as características da intervenção de um Estado submetido à forte influência dos organismos internacionais e aos interesses gerais do capital na organização e na administração e que contribuem para assegurar e ampliar os mecanismos de controle social. Nesse contexto, a educação se apresenta como uma das grandes questões públicas da contemporaneidade e sua história no Brasil é marcada pela hegemonia exercida pelos governos e principalmente pelo elitismo e exclusão de algumas camadas sociais.

No quarto capítulo abordamos a alfabetização em destaque no contexto das políticas públicas das últimas décadas constituindo-se como uma das questões sociais mais fundamentais por suas implicações político-econômicas, ultrapassando o âmbito escolar e acadêmico. A questão dos métodos configurando-se como principal responsável pelo fracasso

escolar e abordamos também algumas concepções e teorias que fundamentaram políticas públicas.

O quinto capítulo apresenta documentos orientadores de propostas curriculares norteadoras antigas e atuais no Brasil, enfatizando as questões de rupturas e permanências referentes à alfabetização, leitura e escrita nos primeiros anos do Ensino Fundamental.

No sexto capítulo focamos nas Diretrizes Curriculares do Sistema Municipal de Educação de Lages, a contextualização, fundamentos teóricos, princípios norteadores do documento e análises das questões ligadas à alfabetização, no intuito de compreender como as Diretrizes Curriculares do Sistema Municipal de Educação de Lages vêm se organizando para as orientações no trabalho com a alfabetização, diante das demandas decorrentes da BNCC e da PNA, nosso objetivo principal.

2 CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Nessa seção nos dedicamos a explicitar o delineamento da pesquisa. Para tanto, divide-se em duas subseções. A primeira traz um levantamento de pesquisas correlatas com uma revisão sistemática da literatura, enquanto a segunda aborda a caracterização da pesquisa, com o intuito de situar o leitor sobre os caminhos percorridos na continuidade do presente estudo.

2.1 LEVANTAMENTO DE PESQUISAS CORRELATAS

A presente pesquisa se configura em uma relação entre políticas públicas educacionais brasileiras e os processos de alfabetização em uma perspectiva histórica e contemporânea. Pesquisas em políticas públicas educacionais estão diretamente ligadas ao contexto social e político e se relacionam com as preocupações e disposições acadêmicas. Segundo Ball (2011, p.33) “O desenvolvimento epistemológico nas ciências humanas, como a educação, funciona politicamente e é intimamente imbricado no gerenciamento prático dos problemas sociais e políticos”. Políticas públicas e alfabetização são, portanto, palavras chave na relação com a pesquisa em pauta. Nesse sentido, para essa pesquisa, nossa ancoragem principal foram autores com pesquisas articuladas às políticas públicas e alfabetização, já mencionados na introdução deste trabalho e sentimos também a necessidade de um levantamento de pesquisas correlatas, que explicitaremos em seguida.

Iniciamos nossa busca por trabalhos científicos em portais de indexação de pesquisas com o intuito de verificar as produções acadêmicas envolvendo a temática em estudo. Dessa forma, fizemos três levantamentos: de pesquisas de mestrado e doutorado no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior/Ministério da Educação e Cultura (CAPES/MEC); de artigos científicos no site da *Scientific Electronic Library Online, SciELO*; e de artigos apresentados em reuniões da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED, no Grupo de Trabalho 10 (Alfabetização, Leitura e Escrita).

No Banco de Teses e Dissertações da CAPES/MEC, buscando pela expressão “políticas públicas de alfabetização” encontramos 22 trabalhos. Na busca de trabalhos mais recentes, considerando o período entre 2009 e 2020 foram encontrados 15 trabalhos. Após a leitura dos resumos percebemos que nem todas as pesquisas tratavam especificamente do

assunto da busca, por isso foi feito um recorte: selecionamos somente pesquisas que tratavam do estudo de políticas públicas de alfabetização, totalizando quatorze pesquisas. Dessas pesquisas quatro não puderam ser encontradas por serem anteriores à plataforma Sucupira, restando apenas 10 trabalhos.

Lendo os resumos das dissertações e teses, resultado da nossa busca, encontramos a questão de análises de políticas públicas de Alfabetização em vários contextos:

Na análise de avanços e retrocessos nos processos de alfabetização, ao protagonismo das ONGs na formulação, execução e avaliação das políticas públicas de alfabetização e educação de jovens e adultos, problemas que se defrontam a implementação da política de alfabetização em escolas com baixos índices educacionais, na análise das concepções da proposta de alfabetização do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, no estudo das políticas públicas de alfabetização de adultos e na investigação das atuais políticas públicas de alfabetização no Brasil.

Dentre as pesquisas correlatas apresentadas percebemos a possibilidade de dividi-las em quatro grupos conforme o quadro a seguir:

Quadro 1 - Pesquisas selecionadas no Banco de Teses e Dissertações da CAPES/MEC que analisam Políticas públicas de Alfabetização

Pesquisas de políticas públicas de Alfabetização selecionadas no Banco de Teses e Dissertações da CAPES/MEC		
Pesquisas de Políticas Públicas de Alfabetização de Jovens e adultos	BRITO, Victor. As Políticas Públicas de Alfabetização para a Educação de Adultos em Timor-Leste, no Contexto do Período Pós-Independência' 11/10/2017. F. Doutorado em Educação. Instituto de Ensino: Universidade Federal de Santa Catarina. MORENO, Rosangela Carrilo. ONGS com Mandato para elaborar Políticas Públicas? A participação das ONGS nas políticas de alfabetização e de educação de jovens e adultos no Brasil (1990 – 2010)' 05/08/2016 274 f. Doutorado em Educação. Instituição de Ensino: Universidade Estadual de Campinas, Campinas Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UNICAMP.	
Políticas Públicas de Alfabetização ligadas aos Componentes Curriculares	Matemática	Geografia

	<p>ANDRADE, Eduardo De Almeida. O Ensino da Matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: Implicações das Políticas de Alfabetização' 25/07/2016 115 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal De Minas Gerais, Belo Horizonte Biblioteca Depositária: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da UFMG.</p>	<p>SOLANO, Fernando Bianco. Professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de São Paulo: o que dizem a respeito do ensino de Geografia e do Ciclo de Alfabetização' 21/08/2019 144 f. Mestrado em Educação. Instituição de Ensino: Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos. Biblioteca Depositária: Universidade Federal de São Paulo.</p>
<p>Pesquisas que analisam Políticas Públicas de Alfabetização referentes ao Pacto Nacional pela Alfabetização na idade Certa (PNAIC)</p>	<p>SANTOS, Lais Alice Oliveira. Pacto Nacional Pela Alfabetização Na Idade Certa: Uma Política Vinculada Ao Campo Acadêmico' 07/08/2017 162 f. Mestrado em Educação. Instituição de Ensino: Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia. Biblioteca Depositária: Universidade Federal de Uberlândia.</p> <p>MACHADO, Rosimar Isidoro. A tríade Ciclo de Alfabetização-PNAIC-ANA como um Fluxo Biopolítico Circular que gerencia a alfabetização no Brasil' 11/01/2018 137 f. Mestrado em Educação. Instituição de Ensino: Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande. Biblioteca Depositária: Sib Furg.</p> <p>MENARBINI, Andreia. Trilhares da Alfabetização na Educação Infantil: um estudo sobre a proposta do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)' 11/12/2020 505 f. Doutorado em Educação. Instituição de Ensino: Universidade Nove de Julho, São Paulo Biblioteca Depositária: Prof. José Storópoli.</p>	
<p>Pesquisa de Rupturas e Permanências das Políticas de Alfabetização</p>	<p>WATANABE, Adriana. Políticas públicas de alfabetização na Rede Municipal de Ensino de São Paulo: uma trajetória para a consolidação do direito à educação' 25/02/2016 250 f. Doutorado em Educação (Currículo) Instituição de Ensino: Pontifícia Universidade Católica De São Paulo, São Paulo Biblioteca Depositária: PUC/SP.</p>	
<p>Pesquisas de Políticas Públicas de Alfabetização ligadas aos Problemas sociais e o Fracasso escolar</p>	<p>PINTO, Consuelo Domenici Mozzer. Balço das Políticas Públicas de Alfabetização no Período de 2003 a 2016: um olhar sobre o Município de Juiz De Fora' 14/08/2018 149 f. Mestrado em Educação. Instituição de Ensino: Universidade Católica de Petrópolis, Petrópolis. Biblioteca Depositária: UCP</p> <p>AZEVEDO, Luiz Carlos Tramuja de. Políticas para a Alfabetização: a Implementação em Escolas com Baixos Índices Educacionais (Campo Grande, 2009-2011)' 22/04/2013 142 F. Mestrado Em Educação Instituição De Ensino: Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UFGD.</p>	

Fonte: elaborado pela autora com base na Pesquisa no Banco de Teses e Dissertações da CAPES

Dentre as pesquisas que envolvem as políticas públicas de alfabetização de adultos, destaca-se o trabalho de Brito (2017) que busca conhecer quais e como são desenvolvidas as políticas públicas oficiais voltadas aos processos de alfabetização e ou escolarização de adultos no contexto do período pós-independência no Timor-Leste, dialogando com conceitos do âmbito das políticas públicas e dos processos educativos timorenses. Como principais

resultados indicam-se de que há um movimento no Timor-Leste de buscar a implementação de políticas de educação de adultos, contudo se destaca que ainda há uma taxa elevada de analfabetismo, em sua maioria entre as mulheres, portanto, ainda há muitos desafios para sua concretização efetiva.

A tese de Moreno (2016) visa à compreensão dos processos que levaram ao protagonismo das ONGs na formulação, execução e avaliação das políticas públicas de alfabetização e educação de jovens e adultos no período dos anos de 1990 a 2010. A pesquisa revela, por um lado, o trabalho realizado por agências internacionais para difundir e impulsionar um modelo particular de democracia que pressupõe a participação da sociedade civil em todas as fases da gestão de políticas públicas e, por outro, o interesse de grupos de empresários e intelectuais militantes brasileiros em aderir a esse modelo como forma de viabilizar sua participação na competição política. Entre os efeitos da articulação desses dois movimentos, a análise registra que, dispondo de uma rede estendida de relações no espaço internacional, pôde naturalizar, no regime democrático, a participação das ONGs nas diferentes dimensões das políticas públicas.

Nas pesquisas de políticas públicas de alfabetização ligadas aos componentes curriculares aparece a pesquisa de mestrado de Andrade (2016) que investiga as implicações das políticas públicas de alfabetização no ensino de Matemática nos anos iniciais do ensino fundamental. Os sujeitos participantes dessa pesquisa são professores/as dos anos iniciais do ensino fundamental da Rede Pública Municipal de Teixeira de Freitas, Bahia. Como resultado do estudo em relação às políticas públicas de alfabetização ficou comprovado que os docentes priorizam mais a leitura e a escrita em detrimento do ensino da Matemática. Esta pesquisa propõe aos/às docentes e gestores/as a premente necessidade de investimento, de modo suficiente e eficaz, nos primeiros anos do ensino fundamental, especificamente no ensino da Matemática.

Já a dissertação de Solano (2019) tem por objetivo investigar o que dizem os/as professores/as do Ciclo de Alfabetização da Rede Municipal de São Paulo sobre o ensino das Ciências Humanas e da formação continuada, enfatizando as questões das políticas públicas de alfabetização em uma perspectiva histórica e contemporânea, aproximando as discussões sobre o componente de Geografia com as especificidades do Ciclo de Alfabetização. A pesquisa apresenta elementos que podem contribuir para o debate sobre o Ciclo de Alfabetização, a formação continuada e o ensino das Ciências Humanas.

No que concerne às pesquisas que analisam políticas públicas de alfabetização ligadas ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, encontramos a pesquisa de Santos (2017) que analisa o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) no âmbito político e acadêmico, a fim de compreender os motivos que levam uma política de alfabetização a ser substituída por outra, tal como compreender as relações acadêmicas existentes com o PNAIC, de modo que disseminem uma formação de professores baseados em uma única epistemologia de alfabetização. Como resultado da pesquisa, a meta existente na substituição de uma política de formação de professores/as voltada para a alfabetização por outra política é o aperfeiçoamento das políticas anteriores a partir do acúmulo de experiências nelas vivenciadas, com relação à organização da proposta, o alcance do público-alvo, mudanças curriculares, renovação das metas a serem alcançadas, envolvimento e responsabilização de diferentes instâncias, assim como maior participação de universidades de nosso país.

Machado (2018) analisa as atuais políticas públicas de alfabetização no Brasil, a partir da problematização de como a tríade Ciclo de Alfabetização-PNAIC-ANA e opera sobre o/a professor/a alfabetizador/a investigando os efeitos produzidos no sujeito docente do município de Tavares, RS. Este estudo, justamente por investigar as relações pedagógicas e formativas que se dão no espaço/tempo da escola contemporânea, foca o âmbito da docência na educação básica, sobretudo no Ciclo de Alfabetização. Como resultado da pesquisa foi possível perceber três dimensões de uma biopolítica contemporânea (saber-poder-subjetivação), operando num fluxo complexo de relações que não só acomodam os discursos tomados como verdadeiros numa determinada época, mas também, e justamente pelos fluxos, possibilitam escapes, paradoxos, tensões e resistências à ordem instituída pelas políticas.

Menarhini (2020) em sua tese analisa as concepções dos professores da rede municipal de Santo André, SP, sobre a proposta de alfabetização do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa para a Educação Infantil, a inclusão no PNAIC e influências na sua profissionalidade. Os resultados da pesquisa depreendem que a concepção dos professores sobre a proposta do PNAIC para a Educação Infantil, não é única, diferencia-se conforme a auto concepção de alfabetização e se desvela na prática pedagógica correspondente ao seu percurso pessoal, acadêmico e profissional, constituídos na sua profissionalidade. A autora aponta que na etapa da Educação Infantil, o trabalho deve se debruçar no desenvolvimento das diferentes linguagens, inclusa a leitura e escrita, como forma de expressão infantil e

interações para compreensão do mundo que a rodeia, conforme a cultura em que a criança está inserida e os seus próprios interesses.

No que se refere às pesquisas classificadas como análise de Ruptura e permanências das políticas de alfabetização apresentamos a tese de doutorado produzida por Watanabe (2016) que identifica, por meio das políticas públicas e das práticas educativas, os avanços e os retrocessos no processo de alfabetização da Rede Municipal de Ensino de São Paulo. A conclusão da pesquisa aponta, por um lado, para avanços nas políticas públicas de alfabetização no que se refere: aos indicadores relacionados à educação; ampliação do ensino fundamental de oito para nove anos; definição de Diretrizes Gerais para a Educação Básica; institucionalização do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa; ampliação do tempo para os três anos iniciais destinados para a alfabetização das crianças; aprovação do Plano Nacional de Educação; aprovação do Plano Municipal de Educação de São Paulo; bolsas de estudo e pesquisa no âmbito do PNAIC; e Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA).

Por outro lado, como retrocessos das políticas públicas de alfabetização: as duas avaliações externas no ciclo de alfabetização Provinha Brasil e ANA; a gestão escolar desarticulada das políticas públicas existentes; a fragilidade da Rede de Proteção por não estar totalmente articulada; a lenta efetivação da gestão democrática na educação; as práticas de Medicalização na Educação; as dificuldades para tratar de temas controversos, impedindo a construção de uma cultura escolar dialógica em uma perspectiva libertadora e emancipatória.

Já nas pesquisas de Políticas Públicas de Alfabetização ligadas aos problemas sociais e ao fracasso escolar Pinto (2018) em sua dissertação objetivou evidenciar o contexto histórico, político e social no qual se desenvolveram as políticas de educação no Brasil como fundamento necessário e indispensável para o balanço das políticas públicas de alfabetização no período de 2003 a 2016 com um olhar pontual para o município de Juiz de Fora. Como resultado a pesquisa sinalizou que as ações governamentais, no campo da educação nacional, atuam vinculadas ao exercício da hegemonia mediante a difusão de sua ideologia proclamada no discurso de igualdade (expresso nas legislações, programas e projetos educacionais), ocultando as diferenças sociais e garantindo a coesão social necessária para a continuidade do modelo econômico, cultural e político dominante e impedindo a concretização de políticas eficientes no enfrentamento e erradicação do analfabetismo no Brasil.

A dissertação de Azevedo (2013) discute sobre quais problemas se defronta a implementação da política de alfabetização no âmbito da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande - MS e de escolas municipais com baixos índices educacionais, analisando as

políticas públicas de alfabetização implementadas no período 2009-2011. Como resultado da pesquisa o autor salienta três pontos que são impeditivos da efetividade dos processos de alfabetização: a inexistência de um diálogo entre os formuladores das políticas e os agentes dos processos educacionais os professores e os gestores; a não compreensão das políticas por parte de professores/as e gestores/as, pois esperam soluções pontuais para seus problemas específicos; a falta de parâmetros e objetivos para o processo de alfabetização.

Em relação às pesquisas apresentadas no quadro é possível perceber a relação das políticas públicas com a alfabetização e suas implicações em diferentes estados brasileiros. A respeito dos possíveis diálogos que podemos estabelecer destacamos Azevedo (2013), Pinto (2018) e Machado (2018) por aprofundarem de maneira geral, reflexões que serão abordadas em nosso estudo. O trabalho que mais se aproxima aos nossos propósitos é o de Watanabe (2016) por identificar, por meio das políticas públicas e práticas educativas, os avanços e os retrocessos no processo de alfabetização.

Na busca por trabalhos no site da SciELO, usando a expressão “Políticas públicas de alfabetização”, encontramos 48 resultados. Para refinar nossa busca, consideramos trabalhos publicados no mesmo período que o anterior (de 2009 a 2020) e utilizamos o filtro “Ciências Humanas” para o campo SciELO Áreas temáticas e “Educação e pesquisa educacional” e para o campo WoS (*Web of Science*) áreas temáticas, chegando a 29 artigos.

A partir da leitura dos resumos, descartamos os trabalhos que, assim como no levantamento anterior, discutiam a temática em contextos distintos permanecendo apenas os artigos relacionados com políticas públicas de alfabetização e encontramos as seguintes produções:

Quadro 2 - Artigos selecionados no site da SciELO

Artigos	Estudo
PERTUZATTI, Ieda; DICKMANN, Ivo. Alfabetização e letramento nas políticas públicas: convergências e divergências com a base nacional comum curricular (BNCC). Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação , [S.L.], v. 27, n. 105, p. 777-795, dez. 2019. FapUNIFESP (SciELO).	O artigo apresenta uma análise de conteúdo e documental comparativa sobre as convergências e divergências das indicações e conceitos para o processo de alfabetização e letramento existentes nas leis que regem o Ensino Fundamental, incluindo o documento preliminar da BNCC.
TRINDADE, Iole Maria Faviero; MELLO, Darlize Teixeira de; SILVA, Thaise da. A Atualização dos Primeiros Métodos de Alfabetização em Propostas Contemporâneas. Educação & Realidade , [S.L.], v. 40, n. 3, p. 829-857, set. 2015. FapUNIFESP (SciELO).	Este trabalho contextualiza a trajetória dos discursos na área da alfabetização, cuja contextualização objetiva localizar a atualização dos primeiros métodos de ensino da leitura e da escrita e suas ordens discursivas em propostas de alfabetização contemporâneas.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Um balanço crítico da. Cadernos Cedes , [S.L.], v. 33, n. 89, p. 15-34, abr. 2013. FapUNIFESP (SciELO).	Articuladamente à "Década das Nações Unidas para a Alfabetização" (2003-2012), vêm-se elaborando e implementando no Brasil políticas públicas de educação e de alfabetização, cujos resultados indicam tanto a ruidosa conquista de alguns avanços, quanto o agravamento de muitos problemas históricos. Com base nessa hipótese, apresentam-se, em tom de balanço crítico, reflexões sobre a "Década da Alfabetização", a fim de contribuir para a discussão de problemas e perspectivas para o ensino da leitura e da escrita no Brasil.
MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. Revista Brasileira de Educação , [S.L.], v. 15, n. 44, p. 329-341, ago. 2010. FapUNIFESP (SciELO).	As complexas questões relativas à formulação, implementação e avaliação de políticas públicas para a educação no Brasil, nas últimas décadas, vêm sendo objeto de importantes estudos e pesquisas. Apresentam-se neste artigo conjecturas a respeito da relação entre setores públicos estatais decorrente especificamente do novo tipo de parceria entre órgãos públicos do Estado e docentes pesquisadores das universidades públicas para formulação, implementação e avaliação de políticas públicas para a alfabetização.

Fonte: elaborado pela autora com base na Pesquisa no site da SciELO

Os artigos apresentados no quadro aproximam-se de nossa temática nos aspectos da implementação de políticas de alfabetização no Brasil, seus avanços, rupturas e permanências. Destacando os artigos da Mortatti (2010) e Mortatti (2013) que nos permitem dialogar com importantes questões levantadas nesse estudo como a questão dos métodos de alfabetização e principalmente as relações entre órgãos públicos do Estado e docentes pesquisadores das universidades públicas para formulação, implementação e avaliação de políticas públicas para a alfabetização.

Realizamos também uma busca sistemática na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). Abrindo a página inicial, na barra superior, clicando na palavra biblioteca, aparece a opção itens da biblioteca, com um total de 3.798 resultados. No Grupo de trabalho destinado a publicações sobre alfabetização, leitura e escrita (GT 10) da ANPEd e também utilizando as palavras “políticas públicas de alfabetização” não obtivemos resultado. Continuamos a busca, desta vez com o descritor “alfabetização”, 29 trabalhos foram encontrados, dentre os quais 5 produções aproximam-se do tema de nossa pesquisa. Após a leitura dos resumos selecionamos os trabalhos apresentados no quadro a seguir:

Quadro 3 - Trabalhos selecionados no site da ANPED

Trabalhos selecionados no GT 10 – Alfabetização, Leitura e Escrita	Estudos
ALMEIDA, Ana Caroline de. Ampliação da Escolaridade Obrigatória: alfabetização e letramento com crianças de seis anos no ensino fundamental. In: ANPED, 35., 2012, Porto de Galinhas. Trabalho . São João Del Rei: Anped, 2012. p. 1-17.	O trabalho apresenta a discussão de alguns aspectos da escolarização inicial, entre eles a alfabetização e o letramento, foco de uma pesquisa de caráter etnográfico, realizada em 2010, na qual analisa discursos e práticas alfabetizadoras com crianças de seis anos no EF, em Tiradentes, um município mineiro.
CRUZ, Magna do Carmo Silva; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. A Relação entre as Práticas de Alfabetização e as Aprendizagens das Crianças nos Três Anos Iniciais do Ensino Fundamental em Escolas Organizadas em Série e em Ciclos. In: ANPED, 2012, Porto de Galinhas. Trabalho . S/L: Anped, 2012. p. 1-16. Disponível em: https://anped.org.br/sites/default/files/gt10-2015_int.pdf . Acesso em: 05 abr. 2020.	Este trabalho buscou analisar a construção de práticas de alfabetização na perspectiva do “alfabetizar letrando” e a relação dessas práticas com as aprendizagens das crianças que frequentam escolas pertencentes a sistemas de ensino organizados em série e em ciclos. A pesquisa foi desenvolvida em turmas dos três primeiros anos do Ensino Fundamental, em duas escolas (uma seriada e outra organizada em ciclos), e envolveu a participação de seis professoras e seus respectivos alunos.

Fonte: elaborado pela autora com base na Pesquisa no site da ANPED

Assim, após a leitura dos resumos dos trabalhos relacionados, podemos dizer que o levantamento das pesquisas correlatas contribuiu para delinear a pesquisa realizada, pois nos mostrou o que vem sendo estudado acerca do tema que nos propomos a investigar, o que reforça a relevância do estudo em questão.

2.2 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

A pesquisa em questão, de caráter qualitativo se delinea como uma análise documental com o intuito de elucidar as orientações para o trabalho com a alfabetização que as Diretrizes Curriculares do Sistema Municipal de Educação de Lages apresentam e relacioná-las com dois atuais e importantes documentos, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Política Nacional de Alfabetização (PNA). Para Chizzotti (2003, p.221) o enfoque da abordagem qualitativa de pesquisa implica em:

[...] uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que são perceptíveis a uma atenção sensível e, após esse tirocínio o autor interpreta e traduz em um texto, zelosamente escrito com perspicácia e

competência científicas, os significados patentes ou ocultos do seu objeto de pesquisa.

Segundo Chizzotti (2000) a abordagem qualitativa se fundamenta na ideia de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. Nesse processo,

O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações. (CHIZZOTTI, 2000, p. 79).

Chizzotti (2000) explica que a pesquisa qualitativa apresenta aspectos característicos como delimitação e formulação de um problema, o pesquisador como parte fundamental da pesquisa qualitativa, os pesquisados, reconhecidos também como sujeitos que elaboram conhecimento, os dados que dão um contexto fluente às relações se manifestando em uma complexidade de oposições, de revelações e de ocultamentos e as técnicas que assistem a descoberta de fenômenos latentes se baseando na racionalidade comunicacional.

O uso de documentos para a pesquisa traz uma riqueza de informações, já que elas podem ser utilizadas em várias áreas de ciências humanas e sociais, aproximando o entendimento do objeto na sua contextualização histórica e sociocultural, nesse sentido, Ludke e André (2014, p. 45) afirmam que “a análise documental busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse”.

Nosso objeto de pesquisa são As Diretrizes Curriculares do Sistema Municipal de Educação de Lages e seu posicionamento diante das demandas decorrentes da Base Nacional Comum e da Política Nacional de Alfabetização. A opção pela Base Nacional Comum Curricular se justifica pelo fato de que esta é a política educacional que, em meio a muitas controvérsias, está normatizando a educação básica brasileira no momento. Afinal, ela está sendo utilizada para a definição dos currículos estaduais e municipais. Dessa forma, torna-se necessário conhecermos este documento que interfere diretamente no trabalho realizado nas escolas.

Como nossa pesquisa é direcionada ao processo de alfabetização, nos dedicamos a analisar também a Política Nacional de Alfabetização, instituída pelo governo Jair Bolsonaro. Essa política de alfabetização apresenta rupturas significativas para as orientações do processo de aprendizagem da leitura e da escrita e provoca críticas e polêmicas entre os/as

pesquisadores/as, educadores/as, especialistas e professores/as que defendem diferentes propostas teórico-metodológicas para o ensino da escrita e leitura.

Dessa forma, ao analisarmos as políticas educacionais, temos a clareza de que precisamos tentar compreendê-las, pois desse modo se afasta a ideia de que:

Pesquisar política educacional corresponda necessariamente a avaliá-las. Não as estudamos para aferir se “funcionam”, se são melhores ou piores que as antecessoras, se produzem melhores resultados nem se vão conduzir à etérea “qualidade” da Educação ou à eficácia da escola. Não pretendemos explicar a política em si, tomando-a, em sua lógica interna, auto justificadora porque não é possível compreendê-la isolada da materialidade, da correlação de forças que a produziu. Apartada de suas múltiplas determinações, não podemos encontrar seu sentido, o que, preliminarmente, coloca-nos o alerta de não cairmos na tentação de abstrair o discurso, o texto, o documento, das condições materiais de sua produção (EVANGELISTA; SHIROMA, 2019, p. 84).

Um ponto importante a ser considerado na escolha da pesquisa de análise documental é o estudo das políticas educacionais, já que influenciam as práticas pedagógicas e toda a organização escolar. As autoras Ludke e André (2014) comentam que os documentos são uma fonte rica e estável e salientam que “persistindo ao longo do tempo, os documentos podem ser consultados várias vezes e inclusive servir de base a diferentes estudos, o que dá mais estabilidade aos resultados obtidos” (LUDKE; ANDRÉ, 2014, p. 45).

Para tanto, após a seleção dos documentos a serem analisados, partimos para a análise dos dados. A metodologia utilizada é a análise de conteúdo, segundo Chizzotti (2000, p.98) “Análise de conteúdo é um método de tratamento e análise de informações, colhidas por meio de técnicas de coleta de dados, consubstanciadas em um documento. A técnica se aplica à análise de textos escritos ou de qualquer comunicação reduzida a um texto ou documento”. Bardin (2016) conceitua o termo análise de conteúdo como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens (BARDIN, 2016, p. 48).

É importante salientar que ao analisar dados qualitativos “não existe uma forma melhor ou mais correta. O que se existe é a sistematização e coerência do esquema escolhido com o que pretende o estudo” (LUDKE; ANDRÉ, 2014, p. 49). Dessa forma a análise de conteúdo nos possibilita o rigor metodológico para o tratamento dos dados. A análise dos dados contempla as etapas indicadas por Bardin (2016), sendo elas a pré-análise, a análise do

material (codificação e categorização da informação), o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

Sendo assim, na fase da pré-análise, realizamos a leitura dos documentos que se relacionavam à temática da pesquisa e concomitantemente fizemos também estudos de autores/as de referência da área e emergiu uma categoria para reflexão e análise, a saber: A categoria **Perspectivas de Alfabetização** que se desdobrou nas subcategorias: Perspectiva Histórico-Cultural, Perspectiva Discursiva de Alfabetização e Perspectiva do Letramento.

É importante ressaltar que a análise da categoria não foi realizada isoladamente, mas de forma integrada. A categoria de análise e suas subcategorias referentes aos aspectos do processo de alfabetização apresentado nas Diretrizes Curriculares do Sistema Municipal de Educação de Lages e as relações com a Base Nacional Comum Curricular e a Política Nacional de Alfabetização serão explicitados no capítulo seis dessa dissertação onde apresentaremos as reflexões, discussões, pontos e contrapontos sobre o objeto de estudo.

No capítulo a seguir apresentaremos políticas públicas educacionais no Brasil e alguns períodos da história da alfabetização e também da educação brasileira a fim de contextualizar e relacionar o objeto de estudo, as Diretrizes Curriculares da Educação de Lages e o cenário histórico e social.

3 CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL

O tema das políticas públicas é relativamente recente nas pesquisas do Brasil. Apenas nas últimas décadas ele foi impulsionado, em parte pela constituição de grupos temáticos em algumas associações científicas. Segundo Souza (2003), tanto nos países industrializados como nos em desenvolvimento, o crescimento da importância desse tema resultou da combinação de alguns fatores.

O primeiro fator foi a adoção de políticas restritivas de gasto, a partir delas, o desenho, execução e a análise dessas políticas ganharam maior visibilidade. O segundo fator é que as novas concepções sobre o papel dos governos ganharam hegemonia e guiaram a política pública do pós-guerra, foram substituídas pela ênfase no ajuste fiscal. Este implicou a adoção de orçamentos equilibrados entre receita e despesa e em restrições à intervenção do Estado na economia e nas políticas sociais.

O terceiro fator, mais direcionado aos países em desenvolvimento, provém do fato de que a maioria desses países, em especial os da América Latina, não conseguiu equacionar a questão de como desenhar políticas públicas capazes de impulsionar o desenvolvimento econômico e de promover a inclusão social de grande parte de sua população. Embora as políticas públicas não tenham capacidade para enfrentar esses desafios, seus mecanismos de gestão contribuem para o enfrentamento ou o agravamento dos problemas para os quais a política pública é dirigida.

O uso comum do termo política prediz uma diversidade de significados. O termo política deriva de um adjetivo originado de *pólis-politikos* e refere-se a tudo que está ligado a cidade e por consequência, ao urbano, civil, público e social. Uma definição bastante simples de política é oferecida por Schmitter que afirma que “[...] a política é a resolução pacífica para os conflitos” (SCHMITTER, 1984, p 34). Ruz (1998) delimita um pouco mais e estabelece que política são procedimentos formais e informais que expressam relações e que se destinam à resolução pacífica dos conflitos quanto a bens públicos.

Souza (2003) fez um interessante cotejamento sobre algumas das principais definições sobre políticas públicas, as quais podem ser apresentadas pelo seguinte quadro:

Quadro 4 - Definição de Políticas Públicas

Autor	Definição das políticas Públicas	Ano da Obra
Mead	Campo dentro do estudo da política que analisa o governo à luz de grandes questões públicas.	1995
Lynn	Conjunto específico de ações do governo que irão produzir efeitos específicos.	1980
Peters	Soma das atividades dos governos, que agem diretamente ou através de delegação, e que influenciam a vidas dos cidadãos.	1986
Dye	O que o governo escolhe fazer ou não fazer	1984
Laswell	Responder às seguintes questões: quem ganha o quê, por quê e que diferença faz.	1958

Fonte: Souza, 2003

Após esse exercício, a autora apresenta o seu entendimento sobre as políticas públicas:

Campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, “colocar o governo em ação” e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações e ou entender por que o como as ações tomaram certo rumo em lugar de outro (variável dependente). Em outras palavras, o processo de formulação de política pública é aquele através do qual os governos traduzem seus propósitos em programas e ações, que produzirão resultados ou as mudanças desejadas no mundo real. (SOUZA, 2003, p. 13).

É muito comum às pessoas entenderem a política e os políticos como algo prejudicial à sociedade, alguns confundem com ações governamentais e, muitas vezes, preferem manter-se alheias aos processos, como se a política não fosse essencial para a vida social. Para outros, política tende a se confundir com governo, relacionando-se diretamente com ações governamentais.

Com base nos estudos de Hochman (2012), a política pública como área do conhecimento nasce nos Estados Unidos, ao contrário da Europa que surgiu com os desdobramentos dos trabalhos baseados em teorias explicativas sobre o papel do Estado e do governo, surge no mundo acadêmico, não estabelecendo relações com as bases teóricas sobre o papel do Estado, passando direto para a ênfase nos estudos sobre a ação dos governos. No Brasil os estudos sobre políticas públicas são recentes, percebemos que:

Nesses estudos, ainda esporádicos, deu-se ênfase ou à análise das estruturas e instituições ou à caracterização dos processos de negociação das políticas setoriais específicas. Deve-se atentar para o fato de que programas ou políticas setoriais foram examinados com respeito a seus efeitos e que esses estudos foram, antes de qualquer coisa, de natureza descritiva com graus de complexidade analítica e metodológica bastante distintos [...]. Normalmente, tais estudos carecem de um embasamento teórico que deve ser considerado

um pressuposto para que se possa chegar a um maior grau de generalização dos resultados adquiridos. (FREY, 2000, p. 214).

Para Shiroma, Moraes e Evangelista (2011), o conceito de política encadeou-se ao poder do Estado, ou sociedade política, em atuar, proibir, ordenar, planejar, legislar, intervir, com efeitos reguladores a um grupo social definido e ao exercício do domínio exclusivo de um território e da defesa de suas fronteiras. Para o Estado capitalista, é estratégica a importância das políticas públicas sociais, saúde, educação, cultura, previdência, seguridade, informação, habitação, pois, por um lado revelam as características próprias da intervenção de um Estado submetido aos interesses gerais do capital na organização e na administração e contribuem para assegurar e ampliar os mecanismos de cooptação e controle social. Por outro lado, como o Estado não se define por estar à disposição de uma ou outra classe para o seu uso alternativo, não pode se desobrigar dos comprometimentos com as distintas forças sociais em confronto.

As políticas educacionais, mesmo sob semblante humanitário e benfeitor, sempre expressam as contradições citadas, pois ao longo da história a educação redefine seu perfil reprodutor/innovador da sociabilidade humana. Assim adapta seus modos de formação técnica e comportamental adequados à produção e à reprodução das formas particulares de organização do trabalho e da vida. A educação, portanto, cumpre seu papel primordial na mediação entre sujeito e conhecimento historicamente acumulado pela cultura humana e, necessário ao processo de trabalho.

As políticas educacionais são ações planejadas e implementadas¹ pelo governo com o objetivo de organizar, direcionar e ampliar o acesso à educação. As políticas educacionais têm caráter institucional, são estatais e carregadas de intencionalidade. As políticas públicas educacionais brasileiras têm forte influência das determinações internacionais. Segundo Shiroma (2011) muitos projetos de educação para o século XXI da UNESCO e do Banco Mundial recomendam que os Estados latino americanos adotem reformas consideradas exitosas em alguns países centrais. Essas constatações corroboram a tese desenvolvida por Roger Dale (2004, p. 425) sobre a existência de uma “agenda globalmente estruturada para a educação”.

A autora explica que a efetivação de reformas planejadas em nível global nos diferentes países corresponde a um complexo processo social marcado por resistências e

¹ Muitas vezes as políticas educacionais permanecem apenas no papel como meta a ser cumprida.

contradições, em que as recomendações dos *policy-makers* internacionais nem sempre são acatadas. Nesse sentido,

Compartilhamos do entendimento de que planos de educação e textos oficiais (leis, diretrizes, dispositivos jurídico-normativos) são apenas parte da construção de uma política, mas não são capazes de assegurar que será implementada tal como foi pensada, posto que uma política é expressão de embate de interpretações diversas e interesses de classes distintos. Assim, a mera difusão de diretrizes – internacionais ou nacionais – por regulamentação não assegura sua implantação nas escolas. Não obstante, encontramos nos discursos de professores e gestores argumentos muito similares aos presentes nos documentos internacionais analisados e observamos que as instituições educacionais, mesmo quando deles discordes, estão adotando as medidas neles propostas e aproximando-se do feitiço delineado pelos reformadores. (SHIROMA, 2011, p. 16).

As políticas educacionais são um conjunto de ações governamentais contextualizadas nas inter-relações entre os diversos sujeitos educacionais em que, muitas vezes o que é definido em âmbito governamental, não chega às escolas, necessariamente como é programado. Além disso, as escolas e professores podem construir espaços de resistências e até mesmo de produção autônoma de práticas pedagógicas e de gestão.

Conforme Ball (2011) o desenvolvimento epistemológico das ciências humanas, entre elas a educação, funciona politicamente e está ligado ao gerenciamento prático dos problemas sociais e políticos. A ideia de que “as ciências humanas, como os estudos educacionais, permaneçam fora da agenda política de gerenciamento da população tenham status neutro incorporado a um racionalismo progressivo flutuante é um pensamento débil e perigoso”. (BALL, 2011 p. 34).

Para o autor, a pesquisa em política educacional dispõe de várias posições, estilos e preocupações com diferentes posicionamentos em relação aos processos e métodos da reforma e em relação às tradições e práticas das ciências humanas e analisa três pontos relacionados a essa pesquisa.

O primeiro ponto é a diferença entre pesquisas orientadas para a política e pesquisas orientadas para a prática. Segundo o autor, uma grande parte das pesquisas em educação não se refere à política, sendo muitas vezes ignorada. Isso ocorre, particularmente, em pesquisas sobre sala de aula, professores e escolas, que os tratam como autodeterminados. Ou seja, como se não fossem afetados pelas exigências de um currículo nacional.

O segundo ponto está relacionado aos efeitos generativos do fluxo de políticas dos anos 1980 e 1990, cujos estudos tiveram um único foco se concentrando exclusivamente em

uma política, eliminando todas as outras. O terceiro ponto segundo Ball (2011, p.37), é muito importante e converge com o exposto por Shiroma anteriormente:

Introduz um contraste entre a concepção de política que trata as políticas como claras, abstratas e fixas em oposição à outra em que as políticas são vistas como desatualizadas, incompletas, incoerentes e instáveis. A primeira concepção leva facilmente à visão de que as políticas são ou devem ser realizadas da mesma maneira em todos os lugares (parte da fantasia de globalização dos formuladores de políticas). A segunda começa com a assunção de que as condições, recursos, histórias e compromissos locais serão diferentes e que a realização da política vai, por isso, diferir.

Ainda nesse sentido Shiroma, Garcia e Campos (2011) fundamentadas em autores da área da política educacional como Ball, Gold e Bowe (1992), explicam que devido às convergências entre os eixos norteadores das reformas educativas, gestão, financiamento, currículo, avaliação e formação de professores, é preciso analisar o processo de produção das políticas, o contexto em que são produzidas e implementadas, visto que os textos dessas políticas dão margem a interpretações e reinterpretações que geram significados e sentidos diversos a um mesmo termo. Essa análise possibilita uma leitura atenta das influências e determinações, tanto em nível macro, como em nível micro, tomando essas duas dimensões como inter-relacionadas e historicamente condicionadas.

Conforme Ball (2011), normalmente as políticas não dizem o que fazer, apenas criam circunstâncias, as opções disponíveis sobre o que fazer é reduzido em metas particulares ou efeitos estabelecidos. Na questão da mediação e atuação dos sujeitos, tanto as pessoas que fazem a política, quanto as que são confrontadas por elas são deslocadas. Além disso, em muitos estudos sobre implementação as pessoas estão implícitas. Pensando sobre que tipos de pessoas habitam a análise dos textos políticos o autor esclarece:

Também é preciso pensar sobre o engajamento com as identidades social e coletiva dos sujeitos de pesquisa – “o professor”, os “pais”, o formulador da política, seus gêneros, classe, raça, sexualidade e habilidade física. Uma coisa é considerar os “efeitos” das políticas sobre coletividades sociais abstratas, outra é conseguir capturar a interação complexa de identidades, interesses, coalisões e conflitos nos processos e atos das políticas. (BALL, 2011, p. 47).

Para Souza, Lopes e Oliveira (2016), só é possível compreender as políticas públicas educacionais, a educação contemporânea e sua estrutura ao entendermos o movimento do capital, as crises cíclicas, a conjuntura do período histórico em que vivemos, pois a educação como ideal republicano da escola pública, gratuita, universal, laica e obrigatória não se efetiva

completamente, tendo em vista que as diferenças sociais também se apresentam na escola. Como sinalizam as autoras:

Ao longo da história do capitalismo, as ações políticas direcionadas ao setor educacional foram regidas pela premissa básica da sustentabilidade e da necessidades de cada contexto econômico de determinado período histórico da sociedade. (SOUZA; LOPES; OLIVEIRA, 2016 p. 17).

A educação, portanto, está ligada ao contexto econômico de cada período histórico. Assim, para compreendermos as políticas de educação, é preciso perceber a importância de conhecer a trajetória humana. “É pela História que nos formamos como homens, que nos conhecemos e ascendemos à plena consciência do que somos; que pelo estudo do que fomos no passado descobrimos o que somos no presente e o que podemos vir a ser no futuro...” (SAVIANI, 2008, p.51).

Dalmon, Siqueira e Braga (2018), destacam a normalidade de a educação ser uma prioridade para os países nos dias de hoje e lembram que nem sempre foi desta maneira. Na maior parte da história humana, a formação educacional foi privilégio das elites. Após uma longa trajetória, iniciada com a reforma protestante e intensificada com o fortalecimento do papel do Estado, principalmente no contexto europeu, algumas nações expandiram o acesso às escolas na segunda metade do século XIX, para grande parte das crianças. No entanto,

apenas no pós-Segunda Guerra Mundial, com a Declaração Universal dos Direitos Humanos em 1948, a Educação foi proclamada um direito global, cuja importância cresceu continuamente até os dias de hoje, tornando-se uma das grandes questões públicas de nosso tempo. (DALMON; SIQUEIRA; BRAGA, 2018 p. 18).

3.1 BREVE PANORAMA DAS PRINCIPAIS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL DO SÉCULO XX E INÍCIO DO XXI

O Brasil chegou ao final do século XX, após o fim da ditadura militar e a promulgação da Constituição de 1988, sem resolver o problema da questão da escola pública de qualidade de ensino para todos. Ferreira Junior (2010) aponta que a nova conjuntura internacional que se criou após o fim do chamado socialismo real (derrota da URSS em 1991), impôs uma política de submissão do país aos ditames das agências multilaterais do sistema capitalista mundial como o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) e a Organização Mundial do Comércio (OMC), que agravou ainda mais o quadro educacional brasileiro.

As políticas públicas democratizantes da educação que foram adotadas durante a década de 1990 ficaram condicionadas pela dependência financeira que o Brasil mantinha em relação ao capital financeiro internacional². Ou seja,

O Brasil perdeu autonomia no processo de definição das políticas educacionais concernentes à escola pública, pois os empréstimos solicitados pelos governos brasileiros durante os anos 1990, particularmente ao FMI, condicionaram como contrapartida a adoção de políticas educacionais que se traduziram mais na regularização do fluxo existente entre a idade do aluno e a série que deveria cursar, que na efetiva qualidade de ensino ministrado na escola pública. (FERREIRA JUNIOR, 2010, p. 110).

No final do século XX o Brasil já tinha praticamente conseguido resolver o problema quantitativo referente ao acesso à escola pública obrigatória, porém faltava resolver a questão referente à qualidade do ensino ministrado. Ainda existe uma grande tarefa a ser resolvida pela sociedade brasileira contemporânea, “a efetiva consolidação da escola de Estado, pública, laica e de qualidade para todos”. (FERREIRA JUNIOR, 2010, p.110). A escola pública ainda não se constituiu em uma instituição de ensino cuja função principal seja transmitir os saberes fundamentais para formar cidadãos capazes de enfrentar os desafios do mundo contemporâneo.

No século XX houve grandes mudanças no cenário político de nosso país, refletindo significativamente nas políticas públicas da atualidade. Esse século inicia com um período republicano marcado por inúmeras reformas educacionais que tinham como principal meta diminuir o analfabetismo no Brasil.

Conforme Portela (2013), em 1900 o percentual de analfabetos no Brasil era de 75%, entretanto, muitas reformas não passaram de tentativas fracassadas sem continuidade e articulação, reforçando um cenário de forte desigualdade socioeconômica e um sistema de ensino incapaz de atender a todos os brasileiros.

Mesmo com algumas tentativas de “reconstrução da nação” e do ideal “educação para todos”, a partir da criação dos Conselhos Nacional e Estaduais e Estatutos específicos à organização educacional, não foram o suficiente para minimizar uma política pública baseada na dualidade de escola para a elite e escola profissional para os menos favorecidos. Para a autora,

Esta ideologia profissionalizante advém da Revolução de 1930, que corresponde à entrada do Brasil no mundo capitalista, necessitando assim de

² Aprofundaremos questões referentes às políticas públicas educacionais ligadas às exigências do capital financeiro de órgãos internacionais na sequência do capítulo 3.

sua industrialização. A mudança no cenário político-econômico gerou, por parte do governo, investimento na educação por falta de mão-de obra especializada que atendesse à nova característica do mercado. Algumas manifestações contrárias ao sistema político-educacional surgiram como forma de buscar um sistema social mais igualitário. Os intelectuais envolvidos, Anísio Teixeira, Fernando Azevedo, Lourenço Filho, Darcy Ribeiro, dentre outros, viam em um sistema estatal de ensino público, livre e aberto o único meio efetivo de combate às desigualdades sociais da nação. (PORTELA, 2013, p. 3).

O golpe militar de 1964 acabou bloqueando essas tendências libertárias e nesse período a educação foi marcada pela tecnocracia com base nas ideias da Teoria do Capital Humano. A década de 1980 foi marcada pela abertura política e a discussão de uma nova Constituição, a Constituição de 1988, na qual a educação é apresentada como direito fundamental do povo.

Nas décadas de 1970 e 1980 as mudanças que ocorreram no sistema produtivo exigiram novas formas de organização social, a democratização do ensino propiciou oportunidades de acesso à escola as pessoas desfavorecidas em consequência um repensar das políticas públicas educacionais. Em 1990 o governo não tinha uma política concisa que pudesse abranger a educação. “Não havia propostas concretas por parte do governo capazes de mobilizar a sociedade para ações mais abrangentes em educação”. (ARELARO, 2000, p. 96).

Devido ao novo padrão de acumulação, a economia no Brasil se encontrava em crise e os órgãos internacionais visavam o crescimento econômico e propunham financiamentos aos setores sociais. Fonseca (2000) explica que até meados da década de 1960, o financiamento do Banco Mundial (BIRD) privilegiava obras de estrutura física visando o crescimento econômico. No final dessa mesma década, o Banco passa a considerar objetivos voltados para a igualdade e o bem-estar social, visto que o desenvolvimento econômico por si só não garantia a participação das camadas mais pobres nos benefícios do desenvolvimento. Por isso passa a financiar também o setor social, “Com a intenção de diminuir a pobreza nos países subdesenvolvidos e garantir a participação das camadas mais pobres nos benefícios do desenvolvimento”. (FONSECA, 2000, p.169).

Com essas novas propostas, a educação e o trabalho ficam integrados como nova forma de desenvolvimento econômico. O autor ainda assegura que segundo as disposições estatutárias, qualquer país pode aderir ao Bird, sendo estabelecido que não compete ao banco influenciar nos negócios dos Estados. No entanto, “As exigências estabelecidas para a aceitação dos países-membros fundamentam-se em critérios políticos: a adesão prévia ao

FMI, por exemplo, assim como a aceitação de seu código de conduta política”. (FONSECA, 2000, p. 169).

No ano de 1990, com base nas conclusões da Conferência Internacional de Educação para Todos, realizada em Jomtien na Tailândia, para a qual os países foram convocados pela UNESCO, (Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura), UNICEF, (Fundo das Nações Unidas para a Infância), PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento) e Banco Mundial, novas diretrizes passam a ser elaboradas para as décadas futuras. Conforme Fonseca (2000), algumas diretrizes contidas na publicação do Banco Mundial reiteram o objetivo da UNESCO, de eliminar o analfabetismo até o final do século e a preocupação do Banco com certas questões universais, como a proteção ao meio ambiente e o controle do crescimento demográfico. Diferente dos primeiros documentos setoriais, a ênfase do Banco Mundial, desloca-se do ensino técnico de nível secundário para a alfabetização e a educação geral.

As autoras Shiroma, Moraes e Evangelista (2007) asseguram que esse evento foi um marco a partir do qual nove países que tinham as maiores taxas de analfabetismo no mundo, inclusive o Brasil, foram levados a desenvolver ações para a consolidação dos princípios discutidos na Declaração de Jomtien. Seus governos se comprometeram em incentivar políticas educativas articuladas com o Fórum Consultivo Internacional de “Educação para Todos”, coordenado pela Unesco, que durante a década de 1990 realizou reuniões de natureza avaliativa.

Torres (1995) conclui que a Conferência Internacional de Educação para Todos manifestou a intenção de assegurar a educação básica para a população mundial, no entanto, seu mérito foi o de colocar a educação no centro das atenções mundiais, evidenciando sua importância e prioridade. O compromisso assumido pelos países na Conferência foi que a educação deveria realizar as necessidades básicas da aprendizagem de crianças, jovens e adultos.

Conforme Shiroma, Moraes e evangelista (2007) algumas estratégias foram acordadas na Conferência das quais resultaram seis metas a serem executadas durante o decênio. A Conferência de Jomtien deveria funcionar como momento da difusão e expansão países, a Conferência também produziu um diagnóstico sobre os vários Estados para posteriormente traçar o perfil das condições adequadas à concretização do ideário em discussão.

A carta de Jomtien não atribuiu à educação básica apenas à educação escolar, deveria ocorrer em outros setores educativos como família, comunidade e meios de comunicação. O conceito de educação básica prioriza a educação primária que, no caso do Brasil, correspondeu ao ensino fundamental.

As autoras ainda explicam que entre as condições alinhadas ressalta a ideia de negociação entre diferentes forças políticas e econômicas no provimento da educação. Ao lado do Estado, outras organizações são chamadas para realizar essa tarefa social, posto que o que está em risco é a paz mundial, justificando o investimento que todos os países devem dispensar à educação. Como colocam Shiroma, Moraes e evangelista, (2007, p. 52),

Após o impeachment do presidente Collor, em 1992, as bases políticas e ideológicas para a educação lançadas na Conferência Mundial de Educação para Todos começam a fertilizar a mentalidade brasileira, inspirando a publicação do Plano Decenal de Educação para Todos, em 1993, já na gestão do ministro Murílio de Avelar Hingel, no governo Itamar Franco, vice-presidente de Collor e seu sucessor. Com esse plano o Brasil traçava as metas locais a partir do acordo firmado em Jomtien e acenava aos organismos multilaterais que o projeto educacional por eles prescrito seria aqui implantado.

Nesse contexto, as mudanças que ocorreram nas políticas educacionais durante a década de 1990, resultaram nas reformas educacionais da época e na aprovação da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional em dezembro de 1996, atrelada ao Plano Decenal de Educação, em consonância com o que determina a Constituição Federal de 1988.

A década de 1990 no Brasil foi marcada pelas expressões de dinâmica empresarial na organização escolar pública, delegando à educação escolar a responsabilidade do papel de via do desenvolvimento econômico. Essa dinâmica materializada na forma de projetos e programas do governo, contou com a participação, atuação, intervenção do setor empresarial interno e financiamento externo.

Neste contexto, foram elaborados no Brasil no ano de 1997 os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), documento orientador referente aos quatro primeiros anos do Ensino Fundamental que foi apresentado como diretrizes e referenciais de qualidade voltados para renovação e reelaboração da proposta curricular das escolas de todo o Brasil, estabelecendo pilares fundamentais para guiar a educação formal.

O objetivo era de orientar e garantir a coerência das políticas públicas de melhoria na qualidade do ensino e de auxiliar as professoras a fazer com que as crianças fossem capazes de dominar os conhecimentos de que necessitavam para “crescerem como cidadãos plenamente reconhecidos e conscientes de seu papel em nossa sociedade”. (BRASIL, 1997, p.

01). Entretanto, não podemos deixar de sinalizar que tal documento passou por consultorias internacionais que foram determinantes para mudanças nas propostas educacionais, evidenciando os impactos nas políticas externas sobre o contexto nacional.

Cardioli (2011) refere-se ao período compreendido a partir de 1985 como a constituição da quinta república que inicia no governo José Sarney e com base neste autor, sintetizamos o quadro que segue com as principais políticas públicas e ações dos governos voltadas à educação e à alfabetização no Brasil.

Quadro 5 - Períodos analisados na Quinta República (a partir de 1985)

Período	Ações e Políticas Educacionais
Governo José Sarney (1985-1990)	Manteve e administrou a crise fiscal e econômica herdada no Regime Militar. O governo ocupou-se de tentativas de reformas da educação, no entanto, movimento de professores e estudantes ganharam força com as reivindicações nos temas relativos às políticas públicas e direitos sociais principalmente na educação. Em síntese, o período de seu governo foi de mobilização dos profissionais da educação em defesa da escola pública. A educação foi reconhecida como direito de todos e dever do Estado.
Governo Fernando Collor de Melo (1990-1992)	Representou o primeiro governo eleito diretamente após o Regime Militar. Em seu breve governo, Collor iniciou o processo de ajuste estrutural estimulando a redução dos gastos públicos e a privatização de serviços, em particular na educação. Lançou o programa Nacional de Alfabetização e Cidadania e os Centros Integrals de Atenção à Criança (CIACs). Orientado por concepções políticas neoliberais, impulsionou ataques à educação e demais serviços sociais, responsabilizando-os pelo déficit orçamentário do país. Os governos estaduais transferiram parte das responsabilidades para as prefeituras e buscaram formas de privatizar ou reduzir o alcance das escolas públicas. Oliveira (1995) aponta para um descompasso entre as políticas sociais e o desenvolvimento econômico com a grande vitalidade da sociedade civil da época. Essa vitalidade permitiu aos movimentos sociais uma forte resposta às primeiras iniciativas neoliberais, o que foi expresso na mobilização que levou ao impeachment do presidente Fernando Collor de Melo.
Governo Itamar Franco (1993-1994)	Governo com apelo nacionalista, mas vivendo período de crise fiscal com pouco investimento efetivo nas políticas públicas. Durante seu governo, em 1993 foi lançado o Plano Decenal “Educação para Todos”, inspirado na Declaração “Educação para Todos” da Conferência de Jomtien, Tailândia, de 1991. Nesse governo aconteceu o fechamento do Conselho Federal de Educação em 1994 na gestão de Murílio Hingel como ministro da educação e pela Medida Provisória n. 661, de 18 de outubro desse mesmo ano, foi instituído o Conselho Nacional de Educação.

<p>Governo Fernando Henrique Cardoso</p> <p>(1995-1998)</p> <p>(1999-2002)</p>	<p>Implantou uma mudança de conceito fundamental assumindo mais responsabilidades para o governo federal no que se refere à educação básica e a coordenação das políticas educacionais. Dentre as ações do governo federal podemos destacar: - a normatização da educação nacional (a aprovação da LDBN, em 1996, a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) pelo CNE e Diretrizes Operacionais Nacionais (DON) que regulamentam diversas etapas da Educação Básica); - a implementação de uma política pedagógica do governo federal para as educações básicas, (publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, e Referenciais Curriculares Nacionais); - a adoção de um a nova política de financiamento da educação básica; - a instituição do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB); - a implementação do programa de bolsa-escola; - a ampliação dos programas de manutenção e desenvolvimento da educação (MDE); - a formação de professores em curso normal superior (CNS). Além dessas políticas o governo, em virtude da adoção de política monetarista, não conseguiu ampliar o financiamento da educação e nem melhorar as condições salariais dos professores.</p>
<p>Governo Luiz Inácio Lula da Silva</p> <p>(2003-2006)</p> <p>(2007-2010)</p>	<p>O governo é marcado por programas que possuem sempre elementos mobilizadores que procuram envolver governantes, a população ou segmentos específicos dos sujeitos escolares. Ampliou a presença do governo federal na educação básica, disponibilizando mais recursos. O plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, assinado pelos municípios brasileiros e definido pelo Decreto Federal nº 6.094 de 24 de abril de 2007, constituindo-se de uma declaração de princípios que condiciona a adesão das prefeituras e governos estaduais e distritais para o recebimento de projetos federais, recursos financeiros e assessoria técnica do MEC. Planos de carreira e salários dos professores com uma base de remuneração mais equilibrada, recuperando o poder aquisitivo da categoria. O governo modificou a LDBEN de 1996 e instituiu políticas para educação infantil, a partir dos quatro anos de idade e do ensino médio. Ensino fundamental de nove anos implantado como modelo pedagógico de ciclos de formação. Adoção de políticas de combate à evasão escolar e de reinclusão da população em idade escolar que está fora da escola. Reestruturação e ampliação da Educação Profissional e Tecnológica de Nível Médio. Entre tantas outras políticas educacionais e programas que caracterizaram o governo.</p>

Fonte: Adaptado de Cordioli (2011)

As reformas que o Estado sofreu na década de 1990 produziram grande impacto no mundo educacional brasileiro. Com base em Ferreira Jr. e Bittar (2011) essas reformas possibilitaram, devido à estabilidade alcançada mediante a adoção do Plano Real (1994) e a privatização de empresas estatais, a implementação de políticas educacionais que assumiram três objetivos interligados:

1. A transposição de padrões de administração das grandes corporações econômico-financeiras para o sistema nacional de educação.
2. A privatização do campo educacional, com exceção da escola de ensino fundamental de oito séries obrigatórias.
3. A conformação do sistema nacional de educação por meio de um conjunto de um sistema de avaliações.

Portanto, a criação do mercado educacional, resultado da flexibilização do Estado, teve como consequência mais perigosa, o aprofundamento da dualidade que marcou a educação brasileira: o elitismo e a exclusão. Ou seja, as classes dominantes continuaram enviando seus filhos para as instituições escolares de elite, enquanto para os demais, restavam as escolas públicas de ensino fundamental muitas vezes reprodutoras de uma educação precária, como constatamos em outros períodos da educação do país.

No mês de fevereiro do ano 2000 aconteceu a Conferência Regional de Educação para Todos nas Américas onde foi discutido a avaliação da Educação Básica elaborada Pela Unesco e posteriormente, em abril desse mesmo ano, o Fórum Mundial de Educação, em Dakar, Senegal que, segundo Gontijo (2014, p. 08), “evidenciou que as metas relacionadas com a alfabetização e acordadas pelos governos na Conferência Mundial sobre a Educação para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia, em 1990, não foram alcançadas.

Gontijo (2014) afirma que apesar de o século XX ser marcado por mudanças tecnológicas e científicas, a sociedade mundial e as escolas não conseguiram solucionar o problema do fracasso escolar nem tampouco o acesso de todos à escola. Nessa direção, esses fracassos levam a crer que além de a escola não ser capaz de proporcionar a aprendizagem da leitura, escrita e cálculo, também não consegue promover o desenvolvimento de aprendizagens mais complexas. Portanto, a visão de educação básica definida em Jomtien é reiterada pelo Fórum Mundial de Educação que estabelece metas que apontam para a centralidade da alfabetização.

O descumprimento dos compromissos assumidos pelos países que participaram dos movimentos internacionais resulta em maiores investimentos na alfabetização e é por isso que, segundo Gontijo (2014, p. 10),

Não há limites por parte da UNESCO em conseguir mobilizar o debate internacional em torno da alfabetização, e é por isso mesmo que a Década das Nações Unidas para a Alfabetização: educação para todos (resolução nº 56/116, de 19 de dezembro de 2001), declarada pela ONU, integra e reforça um conjunto de ações que visa destacar a alfabetização como elemento essencial das políticas educacionais em todo o mundo, inclusive no Brasil.

Para a concretização desses compromissos, na perspectiva da autora, é necessário repensar o conceito de alfabetização nas políticas públicas, investir nos espaços de formação, recursos humanos que garantam a todas as crianças o aprendizado da leitura e da escrita e a alfabetização ser vista como fator essencial para o desenvolvimento da sociedade e dos indivíduos.

No que diz respeito às tendências metodológicas apontadas por estas políticas, Mortatti (2019) ressalta que houve na década de 2000 uma tentativa de *remetodização* da alfabetização, por meio da reintrodução do método fônico. Esse estudo resultou no documento *Alfabetização Infantil: os novos caminhos e novas evidências* publicado em 2003 elaborado por especialistas estrangeiros e brasileiros, que por sinal, são os mesmos autores da recente Política Nacional de Alfabetização instituída pelo governo Jair Bolsonaro em 2019.

Por meio desses especialistas e do documento de 2003, explica-se a defesa do método fônico como instrução comprovadamente mais eficaz a ajudar o aluno a estabelecer a correspondência grafemas-fonemas, com base em evidências empíricas e científicas em oposição ao construtivismo e ao letramento. Mortatti (2019, p. 39) esclarece:

Aquela proposta de reintrodução do método fônico foi posta em debate pelo então Ministro da Educação Fernando Haddad, no Seminário “Alfabetização e Letramento em Debate”, promovido pelo MEC/SEB e realizado em 2006, no qual foram ouvidas posições de especialistas convidados. Como resultado das discussões, a decisão do ministro foi a de o MEC não incorporar/impor esse método em políticas públicas para a alfabetização no Brasil.

Embora os objetivos dos autores do documento de 2003 não tenham tido êxito, as disputas em defesa do método fônico não deixaram de ocorrer por outros meios como a reedição desse documento “Alfabetização Infantil: os novos caminhos e novas evidências” e também pela forte ofensiva na venda de livros e manuais didáticos sobre o assunto.

No ano de 2019, integrando o projeto político do atual governo (Jair Bolsonaro), esse secular método de alfabetização, com novas “evidências científicas” e seus defensores retornam triunfantes, desta vez fundamentados na ciência cognitiva da leitura de modo institucional por meio da Política Nacional de Alfabetização.

Para melhor visualizarmos as políticas voltadas para a educação nos dois últimos governos, sintetizamos a seguir as principais ações:

Quadro 6 - Políticas educacionais e Iniciativas do Governo Dilma Rousseff

Período	Ações e Políticas Educacionais
Governo Dilma Rousseff (2011-2014) (2015-2016)	<p>O governo Dilma deu continuidade à política educacional do Governo Lula e dentre algumas alterações pontuais destaca dois aspectos de maior relevância. O primeiro se refere à Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013, que, ao ajustar a educação nacional ao disposto na Emenda Constitucional n. 59, de 11 de novembro de 2009, que ampliou a educação obrigatória para a faixa etária dos 4 aos 17 anos, modificou diversos dispositivos da LDB. Em consequência, a educação básica obrigatória passou a abranger a pré-escola (4 e 5 anos de idade), ensino fundamental (6 aos 14 anos) e ensino médio (15 aos 17 anos de idade). O segundo ponto consiste na criação do PRONATEC (Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego), tendo como objetivo oferecer cursos de educação profissional e tecnológica para a população, de forma gratuita, para trabalhadores, estudantes e pessoas em vulnerabilidade social, com direito a auxílio alimentação, auxílio transporte e material escolar. Esse governo também implementou, como política de Alfabetização, o PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa), tornando-se uma das principais referências em política educacional no Brasil, nesse período. Sendo um programa de formação continuada de professores da Educação Básica, que integra a meta 5 no Plano Nacional da Educação (PNE), um compromisso assumido pelo Governo Federal, Estados, Distrito Federal e Municípios.</p>

Fonte: Quadro elaborado pela autora com base em texto de Saviani (2018)

Quadro 7 - Políticas educacionais e Iniciativas do Governo Jair Messias

Bolsonaro

Período	Ações e Políticas Educacionais
Governo Jair Messias Bolsonaro	<p>- Criação do projeto “Future-se”³, um programa formulado pelo Ministério da Educação (MEC), com o objetivo de incentivar as Universidades Federais a captarem recursos privados. - aprovação e homologação da resolução 02/2019 em substituição a resolução 02/2015 que define as Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial dos Professores da Educação Básica instituindo a Base Nacional Comum - BNC para a formação inicial dos professores da Educação Básica. Editada pelo Conselho Nacional de Educação durante a</p>

³ Durante os Governos Lula e Dilma Rousseff foram aprovadas duas medidas que integram o movimento de subordinação mais aprofundada da educação ao mercado: a Lei 11.079/2004 que estabelece as parcerias público-privadas, legitimando e possibilitando a criação de Organizações Sociais para gerir o setor público; e o Novo Marco Legal da Ciência e Tecnologia, criado pela Lei 13.243/2016 que estende o financiamento público de C&T para a “inovação nas empresas” abrindo a possibilidade de compartilhamento de pessoal, recursos financeiros e materiais do setor público com o privado. Essas medidas proporcionam fundamentação legal a diversos projetos de educação do atual Governo Bolsonaro, a exemplo do projeto Future-se. (LOBO, 2020, p. 01)

(2019 -2022)	pandemia da COVID 19; - Criação e instituição da Política Nacional de Alfabetização ⁴ (PNA) pelo Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019. Foram criadas algumas ações ligadas a ela como programa Tempo de Aprender, Formação Continuada para Profissionais da Alfabetização e Curso ABC (Alfabetização Baseada na Ciência), também destinado aos profissionais que trabalham com alfabetização de crianças; - apresentação do decreto 10.502 de setembro de 2020 que institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida.
--------------	--

Fonte: elaborado pela autora

O Programa Future-se, além de não ter sido aceito pela comunidade acadêmica, gerou críticas que estão centradas na suposta perda de autonomia universitária e financeira das universidades e na precarização do ensino público, além da falta de detalhamento técnico do projeto. A resolução 02/2019 também apresentada foi criticada por ter sido homologada sem consulta e diálogo com as universidades e a sociedade civil organizada do campo progressista que estuda e pesquisa Formação de Professores. Com o objetivo de extrema padronização, a BNC resulta no aprisionamento das escolas, redes e professores ao currículo padronizado, reduz o campo curricular, descaracteriza os cursos de formação e desconstrói os cursos de licenciatura atrelando-os à BNCC.

A Política Nacional de Alfabetização, baseada em evidências científicas, impõe um método pedagógico específico como solução para os problemas de alfabetização no Brasil. A Política Nacional de Educação Especial foi bastante criticada pela comunidade acadêmica, professores e demais profissionais da educação por ser considerada uma negação do direito à educação para as pessoas com deficiência, cooptação, capacitismo e segregação institucionalizada.

Observando as políticas públicas educacionais das últimas décadas podemos perceber que o que tem acontecido em nosso país, nesses últimos tempos, é um olhar aguçado para as disputas em torno do currículo escolar, que é fragmentado e responsabilizado pelas mazelas da educação e também pelo fracasso da escola, mostrando as suas insuficiências e deixando de lado a chamada crise na educação, sem levar em conta a crise econômica permanente. É fundamental a compreensão de como a crise permanente chega à educação e ao currículo, como colocam os autores Cury, Reis e Zanardi (2018, p. 76),

A dita crise da educação é uma crise que se desenvolve no interior de um sistema seletivo e meritocrático que não consegue contemplar todas as

⁴ No capítulo 4 abordaremos especificamente sobre princípios, concepções, estrutura, organização e críticas da Política Nacional de Alfabetização.

pessoas em uma sociedade capitalista. A desigualdade é inerente ao sistema e não um efeito indesejado. Quando são colocados projetos curriculares como forma de proporcionar a igualdade de oportunidades em busca da redução das desigualdades, somos colocados diante de uma proposta ilusória que não consegue se aprofundar no cerne do problema, qual seja, a incapacidade de nosso sistema socioeconômico proporcionar a igualdade.

É inegável que tivemos um curto período de tempo de redução da pobreza e conquista de direitos, avanços nas áreas sociais com um projeto de nação diferenciado. Entretanto, de 2018 para cá deparamo-nos com uma violenta interrupção, com retrocessos inimagináveis rumo a um outro projeto de nação bastante contundente que se afasta das políticas de base para a população mais vulnerável.

Estamos diante dessa e de outras inúmeras políticas públicas de retrocesso na educação como a Política Nacional de Alfabetização – PNA que, baseada em evidências científicas, impõe um método pedagógico específico como solução para os problemas de alfabetização no Brasil e ações ligadas a PNA como programa Tempo de Aprender, formação continuada para profissionais da alfabetização e Curso ABC - Alfabetização Baseada na Ciência, também destinado aos profissionais que trabalham com alfabetização de crianças.

Além desses retrocessos, o atual governo Federal também apresentou o decreto 10.502 de setembro de 2020 que institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida que infelizmente é também uma negação do direito à educação para as pessoas com deficiência, cooptação, capacitismo e segregação institucionalizada, entre outras ações que vão afetando diretamente a escola pública, a formação e o trabalho do professor.

Este capítulo sintetiza políticas públicas educacionais relevantes em nosso país em diferentes momentos históricos, políticas estas marcadas pela intervenção de um Estado submetido aos interesses gerais do capital em sua organização e administração. Essas são importantes reflexões para nossa formação e a contextualização histórica do objeto de pesquisa.

O capítulo a seguir, apresenta um panorama geral da alfabetização no Brasil com suas tensões, contradições, bases políticas e projetos de nação. Discorre sobre questões referentes às discussões em torno do fracasso escolar, as relações entre escola e alfabetização, a questão dos métodos de alfabetização no Brasil, concepções de alfabetização e o conceito de letramento.

4 A ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL: HISTÓRIA E CONCEPÇÕES

Enfrentar as dificuldades de nossas crianças em aprender a ler e a escrever, bem como o problema do fracasso da escola e da educação em nosso país, constituem-se em demandas de cunho político e social, que vem sendo discutidas no Brasil desde, pelo menos, o final do século XIX.

A alfabetização é um direito humano e social que envolve ações políticas, caracterizando-se como dever do Estado e direito constitucional do cidadão, em contrapartida, o analfabetismo continua a ser um problema que surpreende a sociedade, sobretudo porque “ele está ligado às fragilidades da irrealização de um Estado democrático de direito, cuja reposição das injustiças e das desigualdades sociais acena para uma promessa de igualdade que não se tornou tão pública assim para determinadas camadas da sociedade”. (GONTIJO, 2014, p. 02).

A alfabetização tem se constituído uma das questões sociais fundamentais por suas implicações para a política e para a economia e por se evidenciar instrumento de uma política educacional que ultrapassa amplamente o âmbito escolar e acadêmico.

Conforme Mortatti (2009), a partir especialmente das duas últimas décadas do século XIX, os esforços de instauração de uma nova ordem política e social no Brasil, foram acompanhados de tentativas de organização de um sistema de instrução pública de acordo com os ideais do novo regime político. A escola se consolidou então como um lugar institucionalizado para novas gerações, por meio da leitura e da escrita. A alfabetização se tornou fundamento da escola obrigatória, laica e gratuita e, por consequência, a leitura e a escrita, objeto de ensino e aprendizagem de caráter escolarizado. Desse ponto de vista, a alfabetização se apresenta como signo mais evidente e complexo da relação problemática entre educação e modernidade, tornando-se o principal índice de medida e testagem de eficiência para a educação escolar.

Em nosso país, desde o final do século XIX, principalmente com a proclamação da República, a institucionalização e universalização da escola assumiu importante papel como instrumento de modernização, progresso do Estado, como principal propulsora do esclarecimento das massas iletradas, visto que anteriormente era restrita a poucos. Saber ler e escrever se tornou um privilégio de aquisição do conhecimento e do saber e fundamentos da escola obrigatória, laica, gratuita e as práticas de leitura e escrita passaram a ser submetidas a

ensino organizado, sistemático, metódico e intencional, demandando a preparação de profissionais especializados.

No entanto, desde as últimas duas décadas do século XX, especialmente, as evidências que sustentam a associação entre escola e alfabetização, vem sendo questionadas devido às dificuldades de se concretizarem as promessas da ação da escola sobre o cidadão. Como bem enfatiza Mortatti (2019, p. 31), “Explicada como problema decorrente ora dos métodos de ensino, ora do aluno, ora do professor, ora do sistema escolar, ora das condições sociais, ora das políticas públicas, a recorrência dessas dificuldades de a escola dar conta de sua tarefa não são exclusivas de nossa época”.

Segundo Stieg e Araújo (2017) a criança tem sido uma referência recorrente na formulação de políticas ao longo dos séculos no Brasil, principalmente em contextos cujas condições de vida das crianças socialmente desprivilegiadas demandam uma ação direta do Estado. Ao mesmo tempo vão se constituindo também estratégias para equacionar os riscos iminentes que a pobreza e a desproteção social poderiam causar à nova sociabilidade requerida pelo capitalismo emergente em expansão. As estratégias em torno das políticas de alfabetização para a infância privilegiaram um conjunto de programas e projetos, cuja preocupação real foi a busca pelo melhor método e pela teoria mais adequada o que acabou por desvirtuar o sentido público de sua formulação, quando a preocupação em torno da educação das crianças vai muito além do que apenas ensinar a ler e a escrever.

A educação tem a função de acolher a crianças no mundo, esse mundo que entramos ao nascer e a criança deve ser introduzida aos poucos, portanto:

A educação tem por responsabilidade compartilhar as heranças históricas e culturais do modo com que as crianças possam aos poucos renová-las tendo em vista um mundo comum e público, diferente de um a concepção de educação concebida como um investimento privado ou uma perspectiva pragmática de seus meios e fins. (STIEG; ARAÚJO, 2017, p. 92).

Nos diferentes processos em torno das políticas de alfabetização para a infância no Brasil, muitas vezes se sobressai uma racionalidade utilitarista mais próxima de um apelo comercial com fábricas de cartilhas e apostilas do que uma experiência entrelaçada com diferentes linguagens e um modo de conhecer e partilhar o legado de heranças materiais e simbólicas com as crianças. É o que percebemos nas distintas estratégias de alfabetização dos últimos anos que se constituem em controversos projetos e programas, cujos efeitos aparecem em políticas educativas centradas em competências e habilidades das crianças.

Passados mais de cem anos desde a implantação do modelo republicano de escola têm-se como ponto consensual de discussão, debates e denúncias relativas à educação e o fracasso da escola pública brasileira em dar conta da sua tarefa histórica e fundamental e, portanto, de responder as urgências sociais e políticas que lhes dão sustentação. A recorrência desse fracasso é apresentada como um problema que demanda soluções urgentes e mobilizando administradores/as públicos/as, legisladores/as, professores/as, pesquisadores/as e profissionais de diferentes áreas da educação gerando exasperadas discussões em torno do ensino inicial da leitura e da escrita. Sabemos que a repetência reiterada gera um grande desperdício de dinheiro público, o quadro abaixo apresenta a taxa de reprovação ao final da primeira série nas décadas de 1980 e 1990.

Quadro 8 - Taxa de Reprovação ao final da primeira série do Ensino Fundamental

1956	1987	1988	1989	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996
56,6%	51%	52%	49%	48%	48%	48%	49%	46%	46%	41%

Fonte: IBGE (1986)

Soares (2020) apresenta dados divulgados pelo Ministério da Educação, de cada mil crianças que, no Brasil, ingressaram na 1ª série em 1963, apenas 449 passaram para a 2ª série; em 1974, a cada mil crianças que ingressaram na 1ª série, apenas 438 chegaram a 2ª série no ano seguinte. Na década de 1980 a situação não foi diferente, segundo as estatísticas apresentadas anualmente, não ocorreram grandes progressos nessas décadas o que mostra o fracasso na alfabetização.

Apesar de esses dados sempre estarem disponíveis, apenas recentemente começaram a ser considerados e iniciou-se uma busca por caminhos para mudar a situação. Conforme anais do Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação (2001) há de se questionar como foi possível aceitar essa situação por mais de cinquenta anos. Para responder a essa questão é necessário analisar o sistema escolar brasileiro anterior à LDB da Educação Nacional atual.

A LDB anterior a 1971, quando foi separado o que se designava de ensino primário (anos iniciais) do antigo ginásio (anos finais), criou uma política pública de garantia de acesso, mas não de progressão. Não garantiu que as crianças chegassem ao fim da escolaridade obrigatória, nem que aprenderiam o que precisavam aprender na escola, pois se pensava que a reprovação era o único dispositivo capaz de garantir a qualidade da educação,

como acontece muitas vezes até os dias de hoje, visto que os que têm poder de influenciar as políticas governamentais sempre tiveram uma visão elitista de educação, uma visão excludente e meritocrática.

Dentro dessa falsa meritocracia é que se pode entender o massacre intelectual de metade dos alunos no fim do primeiro ano da escolaridade obrigatória. A escola era obrigatória, mas não significava que era para todos, apenas para os mais capazes, que na maioria das vezes são os mais ricos, ou menos pobres.

O fracasso escolar é uma preocupação em muitos e diferentes países. Na década de 1960, muito dinheiro foi investido em pesquisas para entender o que havia de errado com as crianças que não aprendiam. Supunha-se que a aprendizagem dependia de pré-requisitos e que as crianças que fracassavam não dispunham dessas habilidades prévias. O fato de as dificuldades se apresentarem em crianças mais pobres era explicado por uma incapacidade das próprias famílias de estimularem as crianças, tanto cognitiva quanto linguisticamente. Baterias de exercícios de estimulação foram criadas como remédio para curar o fracasso. Nos anos 1970, no Brasil foi largamente difundida a ideia de que todas as crianças deveriam fazer esses exercícios conhecidos como prontidão para a alfabetização.

Outra explicação para o fracasso escolar era a pobreza e desnutrição. Esse motivo levou sucessivos governos a expandir continuamente o Programa da Merenda Escolar, que se tornou um dos maiores programas sociais do país. Conforme anais do Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação (2001), políticas públicas voltadas para o fracasso escolar e mais especificamente para o fracasso de mais de 50% dos alunos na alfabetização inicial acabaram dando os primeiros passos e mudando o olhar da sociedade brasileira para a questão da educação. Essas preocupações permitiram que fosse aprovada no congresso uma Lei de Diretrizes e Bases que buscou garantir, não apenas o acesso universal à escola, mas também o favorecimento da progressão dentro dela. Nesse sentido,

Apesar de o século XX ter sido palco de mudanças tecnológicas e científicas, jamais observadas ao longo da história humana, a sociedade mundial e as escolas não conseguiram solucionar o problema do fracasso escolar, além de também não terem conseguido garantir o acesso de todos à escola. (GONTIJO, 2014, p. 08).

As discussões em torno do fracasso escolar foram se configurando ao longo do tempo, principalmente na questão dos métodos, pois desde aquela época, houve repetidos esforços de mudança a partir do que se considerava ensino tradicional, que passava a ser responsável pelo fracasso de aprendizagem e precisava ser superado. Araújo (1996), divide a história da alfabetização em três grandes períodos, o primeiro inclui a Antiguidade e a Idade

Média, quando predominou o método da soletração; o segundo teve início pela reação contra o método da soletração entre os séculos XVII e XVIII e se estendeu até a década de 1960, caracterizando-se pela criação de novos métodos sintéticos e analíticos; e o terceiro período marcado pelo questionamento e refutação da necessidade de se associar os sinais gráficos da escrita aos sons da fala para aprender a ler, iniciou-se em meados da década de 1980 com a divulgação da teoria da Psicogênese da Língua Escrita. Mortatti (2019) para contribuir com a compreensão desse processo histórico, toma como exemplo a situação paulista e, analisando com base em fontes documentais o ocorrido nessa província/estado em relação à questão dos métodos de ensino inicial da leitura e escrita, desde as décadas finais do século XIX, divide esse espaço em quatro momentos cruciais, caracterizados pela disputa em torno de certas tematizações, normatizações e concretizações relacionadas com o ensino da leitura e da escrita, e considerada novas e melhores em relação ao que em cada momento era tido como antigo e tradicional nesse ensino.

O primeiro momento, denominado a metodização do ensino da leitura – até o final do Império Brasileiro - o ensino precisava de organização, as salas eram adaptadas, funcionavam para alunos de todas as séries e em prédios pouco apropriados. Em decorrência das precárias condições, o ensino dependia muito mais do empenho do/a professor/a e alunos/as para permanecer. Os materiais também eram precários, habitualmente, iniciava-se o ensino da leitura com as chamadas “cartas de ABC” e depois liam e se copiavam documentos manuscritos. “Uma aprendizagem centrada na grafia, ignorando as relações oralidade-escrita, fonemas-grafemas, como se as letras fossem os sons da língua, quando, na verdade representam os sons da língua”. (SOARES, 2018, p.17). Para o ensino da leitura usavam-se os métodos de marcha sintética, (da parte para o todo): da soletração, alfabético, partindo do nome das letras; fônico, (partindo dos sons correspondentes às letras); e de silabação, (emissão de sons), partindo das sílabas, sempre de acordo com certa ordem crescente de dificuldade.

As primeiras cartilhas brasileiras, produzidas no final do século XIX, sobretudo por professores fluminenses e paulistas, baseavam-se nos métodos da marcha sintética (de soletração, fônico e de silabação) e circulavam em várias províncias/estados do país e por muitas décadas. Em 1876 foi publicada em Portugal a Cartilha Maternal ou Arte da Leitura, escrita pelo poeta português João de Deus. A partir do início da década de 1880, o “método João de Deus”, contido nessa cartilha passou a ser divulgado sistemática e programaticamente e, em especial nas províncias de São Paulo e do Espírito Santo, por Antônio da Silva Jardim,

positivista militante e professor de português da Escola Normal de São Paulo. Esse primeiro momento se estende até o início da década de 1890 e nele tem início uma disputa entre os defensores do método “João de Deus” e aqueles que continuavam a utilizar os métodos sintéticos: alfabético, fônico e silábico.

O segundo momento na perspectiva de Mortatti (2019), – denominado de a institucionalização do método analítico – a partir de 1890, implementou-se a reforma da instrução pública no estado de São Paulo, pretendendo servir de modelo para os demais estados da federação. Do ponto de vista didático, a base da reforma estava nos novos métodos de ensino, em especial o então, considerado novo e revolucionário método analítico para ensino da leitura. “O método analítico insere no contexto educacional o conceito de que as habilidades do aluno devem ser consideradas. Há uma grande influência da psicologia e de técnicas de ensinar que priorizam as habilidades de falar, ouvir e escrever”. (VALLE, 2013, p. 60). A partir da primeira década republicana, professores/as formados/as pela Escola Normal de São Paulo, passaram a defender esse método e a disseminá-lo a outros estados por meio de “missões de professores” paulistas, produzindo cartilhas e artigos apondo-se ao método sintético. Embora houvesse reclamações por parte dos/as professores/as das escolas primárias pela lentidão dos resultados, a obrigatoriedade de utilização desse método no estado de São Paulo, perdurou até se fazerem os efeitos da “autonomia didática” proposta na “Reforma Sampaio Dória”, Lei 1750 de 1920”.

Diferentemente dos métodos de marcha sintética, até então utilizados, o método analítico, sob forte influência norte-americana, baseava-se em princípios didáticos resultantes em uma nova concepção da criança, cuja forma de apreensão do mundo era entendida como sincrética. Com base no método analítico, o ensino da leitura deveria ser iniciado pelo “todo”, para depois se proceder a análise de suas partes constitutivas. Contudo o processo de desenvolvimento desse método aconteceu de forma diferenciada, dependendo do que seus defensores consideravam o “todo”, a palavra, a sentença ou a historieta. As cartilhas produzidas no âmbito do segundo momento, especialmente no início do século XX, passaram a se basear programaticamente no método de marcha analítica (processos da palavração e sentencição), buscando se adequar as instruções oficiais paulistas. Nesse segundo momento que se estende até aproximadamente meados dos anos 1920, a discussão sobre métodos continuou incidindo no ensino inicial da leitura, já que a escrita era entendida como uma questão de caligrafia, tipo de letra usada, o que demandava treino, exercícios, cópias e ditado.

O terceiro momento - a alfabetização sob medida – devido à “autonomia didática” e proposta pela Reforma Sampaio Dória e de novas urgências políticas e sociais, a partir de meados da década de 1920, os/as professores/as começaram a resistir ainda mais a utilização do método analítico e começaram a buscar novas propostas para solucionar problemas de aprendizagem do ensino e aprendizagem inicial da leitura e da escrita. A disputa entre os/as defensores/as dos dois métodos não cessaram, porém foram se diluindo gradativamente à medida que se acentuava a tendência de relativização da importância do método e, mais restritamente, a preferência por métodos mistos ou pelo método global, defendido mais enfaticamente em outros estados brasileiros. Segundo Rego:

Toda essa tradição está vinculada a uma concepção de alfabetização segundo a qual a aprendizagem inicial da leitura e da escrita tinha como foco o aluno chegar ao reconhecimento das palavras, garantindo-lhe o domínio das correspondências fonográficas. [...] tratava-se de uma visão comportamental de aprendizagem que era considerada de natureza cumulativa, baseada na cópia, na repetição e no reforço. A grande ênfase era nas associações e na memorização das correspondências fonográficas, pois se desconheciam a importância de a criança desenvolver a sua compreensão do funcionamento do sistema de escrita alfabética e de saber usá-lo desde o início em situações reais de comunicação. (REGO, 2007, p. 01).

A partir dessa época, aproximadamente, as cartilhas passaram a se basear predominantemente em métodos mistos ou ecléticos e começaram a ser produzidos os manuais do professor que as acompanhavam. A escrita continuou sendo entendida como uma questão de habilidade caligráfica e ortográfica, onde o aprendizado de ambas demandava um “período preparatório” que consistia em exercícios de coordenação viso-motora, enquanto a alfabetização envolvia obrigatoriamente uma questão de medida e o método de ensino se subordinava ao nível de maturidade das crianças em classes homogêneas. Nesse terceiro momento que se estende até aproximadamente o final da década de 1970, fundou-se outra nova tradição: a alfabetização sob medida, onde as questões de ordem didática encontravam-se subordinadas as de ordem psicológica.

O quarto momento considerado por Mortatti (2019) e denominado de alfabetização, construtivismo e desmetodização situa-se - a partir da década de 1980 em que a tradição dos métodos passou a ser sistematicamente questionada, visto que novas urgências políticas e sociais se fizeram acompanhar de propostas de mudanças na educação com o objetivo de enfrentar o fracasso da escola na alfabetização de crianças, buscando soluções para esse problema, introduziu-se no Brasil o pensamento construtivista sobre alfabetização, resultante

das pesquisas sobre a psicogênese da língua escrita desenvolvida pela pesquisadora argentina Emilia Ferreiro e colaboradores.

Para Soares (2020), a Teoria da Psicogênese da Língua Escrita desenvolvida por Emilia Ferreiro, teve o foco na progressiva compreensão do sistema da escrita pela criança ao longo do seu desenvolvimento linguístico e cognitivo e esclarece a origem do desenvolvimento psicológico da criança, por isso psicogênese.

O construtivismo se apresenta não como um método novo, mas como uma “revolução conceitual”, demandando, entre outros aspectos, abandonarem-se as teorias e práticas tradicionais, desmetodizar-se o processo de alfabetização e se questionar a necessidade das cartilhas. A partir desse momento houve um esforço de convencimento dos alfabetizadores por parte das autoridades educacionais e pesquisadores, mediante divulgação massiva de artigos, teses acadêmicas, livros, sugestões metodológicas e ações de formação continuada, visando a garantir a institucionalização, para a rede pública de ensino de certa apropriação do construtivismo.

Inicia-se assim, uma disputa entre os defensores dos métodos tradicionais e os que acreditavam em um novo tipo de ecletismo processual e conceitual em alfabetização. De qualquer modo, neste quarto momento, tornam-se hegemônicos o discurso institucional sobre o construtivismo e as propostas de concretização decorrentes de certas apropriações da teoria construtivista. E tem-se a institucionalização, em nível nacional, de vestígios do construtivismo em alfabetização nos Parâmetros Curriculares Nacionais, dentre tantas outras iniciativas.

A seguir, apresentaremos em linhas gerais o que caracterizou cada uma das concepções que permearam as propostas curriculares a partir da década de 1990 até a atualidade e o modo como movimentaram historicamente a alfabetização no Brasil.

4.1 A PERSPECTIVA CONSTRUTIVISTA

A teoria construtivista foi desenvolvida pela pesquisadora argentina Emilia Ferreiro e colaboradores, que expôs uma longa pesquisa visando descrever o processo de elaboração conceitual, construído pela criança desde os primeiros rabiscos até a construção das hipóteses relacionadas com a natureza alfabética da escrita. Emilia Ferreiro revolucionou o conceito que se tinha sobre alfabetização, quando publicou, em 1979, no Brasil em 1985, juntamente com Ana Teberosky, suas pesquisas no livro *Psicogênese da Língua Escrita*.

A pesquisa tinha o objetivo de descobrir como a criança aprende a escrever, quais mecanismos utiliza até chegar à escrita convencional, tirando da escola o monopólio da alfabetização e voltando o foco dessa prática para o ser que aprende. Assim, “Baseada na teoria piagetiana, a autora defende que a criança constrói um sistema de representação por meio de uma progressão regular até chegar a uma clara compreensão do caráter alfabético da escrita”. (LEITE, 2010, p. 23).

Segundo Mendonça e Mendonça (2007), essa regularidade se expressa em três grandes momentos de diferenciação que a criança estabelece no que se refere à escrita: diferenciação das representações icônicas⁵ das não-icônicas, por meio de letras, números e sinais; diferenciação entre variedade e quantidade de grafias, o que chama de eixos qualitativo e quantitativo; o processo de fonetização das letras, cujo início a autora afirma coincidir com a fase silábica de representação da escrita.

Ferreiro contribuiu significativamente para a compreensão do processo de aprendizagem, percebendo a existência de mecanismos no sujeito que aprende, que aparecem como resultado da interação com a linguagem escrita e que surgem de forma particular em cada um dos sujeitos. “Para Ferreiro existe um sujeito que conhece e que, para conhecer emprega mecanismos de aprendizagem. Há na sua concepção um papel ativo do sujeito na interação com os objetos da realidade”. (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 2008, p. 140).

Ferreiro entende que a aprendizagem da escrita é evolutiva e que a criança, muitas vezes demora a descobrir que a escrita representa a fala e nem sempre faz de início, a associação entre letras e sons. Essa associação acontece quando são oferecidas à criança, situações em que a escrita se torna objeto do pensamento. “É importante colocar a criança em situações de aprendizagem, em que ela possa utilizar as suas próprias elaborações sobre a linguagem, sem que exija dela ainda o domínio das técnicas e convenções da norma culta”. (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 2008, p. 140).

Nas décadas de 1980, as práticas de alfabetização eram baseadas em métodos sintéticos e analíticos, era muito comum a reprovação na primeira série de grande parte da população que frequentava a rede pública de ensino, resultando, muitas vezes na evasão escolar. Esses métodos ensinavam em uma ordem hierarquicamente estabelecida, do mais fácil para o mais difícil, em que os alunos partiam de um ponto inicial e iam progredindo de maneira ordenada. Frequentemente eram feitos testes e avaliações para que o professor

⁵ Segundo Ferreiro (2001), o modo de representação icônico e não-icônico são escritas intrafigurais, com a utilização de desenhos para a representação do que quer se dizer e/ou escritas de objetos diferentes empregando sempre as mesmas letras.

verificasse a aprendizagem das crianças. Caso não tivesse aprendido, tudo era repetido novamente até que a aprendizagem acontecesse. Se mesmo repetindo várias vezes, não fosse possível, então, os alunos atrasados eram remanejados para classes especiais, para que não atrapalhassem os que progrediram. Essas práticas passaram a ser muito criticadas à luz das teorias construtivistas e interacionistas.

Desse modo, Ferreiro contrapôs o modelo de alfabetização da época, mostrando que para uma alfabetização plena, não é necessário à criança repetir exercícios mecânicos. “É preciso considerar que há um movimento interno no sujeito que aprende que o faz refletir sobre o que está construindo”. (VALLE, 2013, p. 40). Quando apenas se copia ou segue um modelo estabelecido, como era comum nas práticas tradicionais de alfabetização, não há uma reflexão e o sujeito, segundo Ferreiro e Teberosky (1985), não pode ser considerado ativo. Portanto,

Um sujeito intelectualmente ativo não é um sujeito que “faz muitas coisas”, nem um sujeito que tem uma atividade observável. Um sujeito ativo é um sujeito que compara, exclui, ordena, categoriza, reformula, comprova, formula hipóteses, reorganiza, em ação interiorizada (pensamento), ou em ação efetiva (segundo seu nível de desenvolvimento). Um sujeito que está desenvolvendo algo materialmente, porém segundo as instruções ou o modelo para ser copiado, dado por outro, não é, habitualmente um sujeito intelectualmente ativo. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985, p. 29).

A concepção de alfabetização se abriu para a ideia de que o aluno precisa pensar para ser alfabetizado, o que foi de fundamental importância, levando em conta o contexto da época em que havia pré-requisitos que se constituíam em um conjunto de habilidades perceptuais conhecidas como prontidão para aprender, as crianças precisavam alcançar uma maturidade que era aferida a partir de avaliações das habilidades da criança.

Conforme os estudos de Soares (2019), no que se refere à leitura, Ferreiro e Teberosky, com base no método clínico piagetiano, identificaram que mesmo antes de aprender a ler as crianças atribuem aspectos formais do texto escrito como: a quantidade e variedade de letras para que se possa ler uma palavra, distinção entre desenho e texto, relação entre desenho e palavras, desenho e orações, reconhecimento das letras do alfabeto, diferenciação entre números e letras, letras e sinais de pontuação, orientação espacial da leitura, separação entre palavras na escrita, interpretação de atos de leitura, silenciosa e oral, reconhecimento de diferentes portadores de texto. As autoras se orientam por uma perspectiva evolutiva, mesmo não havendo uma teoria geral de níveis de leitura, identificam níveis de desenvolvimento em diferentes dimensões da relação da criança com a leitura.

Em relação à escrita, são definidos explicitamente os níveis de desenvolvimento. Demonstrando que a escrita alfabética não era apenas um código, que se aprenderia a partir de repetições e memorização, as autoras propuseram uma concepção de língua escrita como um sistema de notação que é alfabético. Segundo Brasil (2012), no processo de apropriação do Sistema da Escrita Alfabética, as pesquisadoras Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, perceberam que as crianças precisariam compreender o funcionamento do processo, entendendo o que a escrita nota, representa e como a escrita cria essas notações ou representações. O que a escrita alfabética nota no papel são os sons das partes das palavras, considerando segmentos sonoros menores que a sílaba, fonemas.

Para as autoras, no processo de apropriação da escrita alfabética, as crianças passariam por diferentes fases relacionadas à forma como concebem a escrita, quatro níveis ou períodos nos quais têm diferentes hipóteses ou explicações de como a escrita alfabética funciona. No nível 1, chamado de pré-silábico, fazem diferenciação entre duas modalidades básicas de representação gráfica, o desenho e a escrita. Registram garatujas e rabiscos que ainda não são letras, desenhos sem configuração e mais tarde desenhos com figuração. Na sequência registram símbolos e pseudoletas (traçado que reflete seu modo particular de escrever), misturadas com letras e números. À medida que vão observando as palavras ao seu redor, passam a usar letras, mas sem estabelecer relação entre elas e as partes orais da palavra que querem escrever. Apresentam inclusive, o que os estudiosos chamam de realismo nominal, que levam a pensar que coisas grandes são escritas com muitas letras, ao mesmo tempo em que coisas pequenas escritas com poucas letras.

No nível 2, silábico, ocorre uma revolução, a criança descobre que o que coloca no papel tem a ver com as partes orais que pronuncia, mas pensa que as letras substituem as sílabas que pronuncia. Fazem uso de uma letra para cada sílaba da palavra, inicialmente letras reunidas de forma aleatória, sem correspondência com as propriedades sonoras das sílabas, posteriormente letras com valor sonoro representando um dos fonemas da sílaba.

No nível 3, conhecido como silábico-alfabético, ocorre um novo salto qualitativo quando a sílaba começa a ser analisada em suas unidades menores (fonemas), e combinam-se na escrita de uma palavra, letras representando uma sílaba. Ao notar uma palavra, ora a criança coloca duas ou mais letras para escrever determinada sílaba, ora volta a pensar conforme a hipótese silábica e põe apenas uma letra para cada sílaba inteira.

O nível 4, alfabético, é o final do processo de compreensão do sistema da escrita, apesar de apresentarem erros de grafia, as crianças conseguem ler e expressar graficamente o

que pensam ou falam, compreenderam que cada um dos caracteres da escrita correspondem a valores sonoros menores que a sílaba e realizam sistematicamente uma análise sonora das palavras que irão escrever.

Quadro 9 – Classificação dos Níveis de Desenvolvimento da Criança com Base com Emilia Ferreiro

	Pré- silábico	Silábico	Silábico-alfabético	Alfabético
Boneca	(garatuja)	bnc/oea	bonc	boneca
Hipopótamo	(garatuja)	iooao	popotmo	hipopótamo

Fonte: Valle, (2013)

Na atualidade, algumas críticas ainda são feitas em relação ao construtivismo, em geral sem saber exatamente do que se trata. Pessoas usam o termo como se fosse um método de alfabetização, quando o que foi proposto pela autora foram evidências científicas de como a criança vai construindo o sistema da escrita. Uma teoria do conhecimento de base cognitivista acabou sendo reduzida a uma teoria de aquisição da língua escrita, a transformação de uma pesquisa acadêmica em um método e começaram a usar as fases que ela propôs como critérios para classificar as crianças e organizá-las em fases, o que pode ser prejudicial. A teoria dos níveis de leitura de Ferreiro e Teberosky tem como referência a teoria do desenvolvimento cognitivo de Piaget e por esse motivo é uma teoria não propriamente de aprendizagem, mas de apropriação do conhecimento:

Dizemos apropriação do conhecimento, e não aprendizagem de uma técnica. Com tudo o que essa apropriação significa, aqui como em qualquer outro domínio da atividade cognitiva: um processo ativo de reconstrução por parte do sujeito que não pode se apropriar verdadeiramente de um conhecimento senão quando compreendeu seu modo de produção, quer dizer, quando o reconstitui internamente. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985, p. 275).

Leite (2010), em seu livro Alfabetização e Letramento: pontos e contrapontos, descreve o impacto que a teoria construtivista teve na área da alfabetização escolar, que enfatiza o papel do aluno como sujeito do processo educacional, participando ativamente da construção do próprio conhecimento:

É inegável que a teoria construtivista desempenhou um papel muito importante no processo de ressignificação das relações-ensino aprendizagem, de modo geral, e na alfabetização, em especial. A principal

contribuição da teoria é a reformulação do papel do erro e a consequente revisão das práticas tradicionais de avaliação. [...] No entanto, o trabalho de Emília Ferreiro enfrentou uma série de problemas, principalmente após a fase do deslumbramento vivenciado, em especial pelas autoridades responsáveis pelos órgãos centrais das secretarias de educação. (LEITE; COLELLO, 2010, p. 24).

A teoria construtivista demanda o processo de construção do conhecimento ser centrado no sujeito, portanto, no aluno, dessa forma o/a professor/a é um/a facilitador/a, responsável pela organização de um ambiente também facilitador para relações que devem ocorrer entre a criança e a escrita, dessa forma houve a compreensão de que o/a professor/a seria como mero/a observador/a no processo de ensino-aprendizagem. Conforme Dangió e Martins (2018), para o construtivismo o/a professor/a tem a tarefa de acompanhar o desenrolar do processo educativo, não como transmissor/a de conhecimentos, mas como alguém que auxilia o/a aluno/a em sua própria construção. “Para essa concepção, a aprendizagem conquista maior qualidade quando alcançada pela criança em seu percurso individual, sem interferência incisiva do professor”. (DANGIÓ; MARTINS, 2018, p.7).

Klein (2002), em seu livro *Quem tem medo de Ensinar?*, desenvolveu uma pesquisa sobre as implicações da teoria construtivista e aponta três mitos produzidos por ela, os quais devem ser desconstruídos, 1) a ideia de que o aluno constrói o conhecimento, o que segundo a autora, nega o caráter social da escrita e sugere uma proposta educacional espontaneísta; 2) a ideia de que o professor deve respeitar as características individuais, o que segundo a autora é incompatível com o processo educacional, que visa levar o indivíduo a avançar no seu processo de desenvolvimento; 3) a ideia de que o professor deve respeitar o erro do aluno, dado o seu caráter construtivo, o que para a autora também é incompatível com as funções do professor (o que não significa que corrigir deve ser uma tarefa punitiva para o aluno).

Soares (2003), no mesmo sentido, argumenta que o construtivismo dirigiu o foco muito mais para o processo de construção do sistema da escrita pela criança, subestimando a natureza do objeto de conhecimento em construção, desconsiderando suas dimensões linguísticas, fonética e fonológica e produziu a concepção de que a alfabetização escolar é incompatível com a proposta de métodos pedagógicos. A esses equívocos acrescenta-se o falso pressuposto de que a alfabetização só ocorre a partir do convívio intenso com o material escrito que circula nas práticas sociais, ou seja, a alfabetização como processo de aquisição do sistema convencional de uma escrita alfabética e ortográfica de certa forma foi obscurecida pelo letramento.

Gontijo (2002), por exemplo, desenvolve pesquisas com crianças apoiando-se nos pressupostos da investigação de Luria e faz uma contraposição bastante instigante entre a investigação deste pesquisador sobre a pré-história da linguagem escrita em uma perspectiva histórico-cultural e o que apontam as pesquisadoras, mentoras do construtivismo.

Enfim, há vários autores que se ancoram em outras perspectivas teóricas e que questionam os níveis apontados pelas pesquisadoras Ferreiro e Teberoski, pois muitas vezes podem ser tomados como universais, como se ocorresse com todos os sujeitos, independente de suas possibilidades contextuais.

4.2 O IDEÁRIO HISTÓRICO-CULTURAL NA ALFABETIZAÇÃO

Ainda na década de 1980 também estavam presentes, numa perspectiva histórica, as diferentes concepções de alfabetização e as distintas formas de compreensão da linguagem delas decorrentes. Trazemos nessa seção, o ideário vigotskiano que se pauta em uma concepção da língua como prática social.

A teoria de Vigotski⁶ defende que o ser humano se faz humano na interação com seus semelhantes, sendo o seu EU formado a partir das relações que estabelece com outras pessoas. Para esse pensador russo, interação é a palavra-chave, o que nos faz refletir sobre a interação da criança com os outros que a cercam para o desenvolvimento da sua linguagem. Nessa abordagem, “As interações da criança com as pessoas do seu ambiente desenvolvem-lhe, pois, a fala interior, o pensamento reflexivo e o comportamento voluntário”. (VIGOTSKI, 1991, p. 101). Conforme Bock, Furtado e Teixeira (2008), o desenvolvimento infantil é visto a partir de três aspectos: instrumental, cultural e histórico.

O aspecto instrumental refere-se à natureza mediadora das funções psicológicas complexas, o aspecto cultural da teoria envolve os meios socialmente estruturados pelos quais a sociedade organiza os tipos de tarefa que a criança em crescimento enfrenta e os tipos de instrumento que dispõe para dominar as tarefas. O aspecto histórico funde-se como cultural, pois os instrumentos que o ser humano usa para dominar seu ambiente e seu próprio comportamento foram criados e modificados ao longo da história social da civilização.

⁶ Lev Semenovich Vygotsky nasceu em 1896, na Bielorrússia e faleceu prematuramente aos 37 anos de idade. Foi um dos teóricos que buscou uma alternativa dentro do materialismo dialético para o conflito entre as concepções idealista e mecanicista na psicologia. Ao lado de Luria e Leontiev construiu propostas teóricas inovadoras sobre temas como a relação pensamento e linguagem, a natureza do processo de desenvolvimento da criança e o papel da instrução no desenvolvimento. (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 2008, p.125).

Para Vigotski⁷ a história da sociedade (filogenia) e o desenvolvimento do humano (ontogenia) estão de tal forma intrincados que um não seria o que é sem o outro. Com essa perspectiva Vigotski estudou o desenvolvimento infantil. Dessa forma:

As crianças, desde o nascimento estão em constante interação com os adultos, que ativamente procuram incorporá-las em suas relações e a sua cultura. No início as respostas das crianças são dominadas por processos naturais, especialmente aqueles proporcionados pela herança biológica. É pela mediação dos adultos que os processos psicológicos mais complexos tomam forma. Inicialmente esses processos são intersíquicos, isto é, só podem funcionar durante a interação das crianças com os adultos. À medida que a criança cresce, os processos acabam por ser executados dentro das próprias crianças, intrapsíquicos. (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 2008, p. 127).

O desenvolvimento, portanto, está alicerçado sob o plano das interações. Para Coelho (2011), o desenvolvimento dos estudos da natureza psicolinguística, permitiu a percepção da linguagem como um sistema simbólico complexo. As descobertas de Vigotski (1988) acrescentaram a esses estudos a ênfase nos processos mentais superiores que são, memória, percepção, pensamento, imaginação e vontade, que possibilitam ao ser humano a sua introdução no mundo dos símbolos, mediados pelas influências socioculturais e regidos pelas leis da internalização. Por meio dessa concepção os atos humanos evidenciam uma característica de superioridade no reino animal. “A atividade que inicialmente se desenvolve em nível interpessoal ou intersíquico passa a ocorrer em um esquema que envolve relações intrapessoais ou intrapsíquicas”. (COELHO, 2011, p. 58).

Para que este fenômeno aconteça, a criança precisa se relacionar conscientemente com sua prática educativa escolar para que desenvolva controle sobre seus processos de aprendizagem e os internalize. Vigotski tem parte de sua obra dedicada às questões escolares e há importantes considerações feitas por ele que contribuem com os chamados problemas de aprendizagem, sob nova perspectiva, a das relações sociais que caracterizam o processo de ensino-aprendizagem. Para o autor a aprendizagem inclui relações entre as pessoas, pois não há um desenvolvimento pronto e previsto dentro de nós que vai se atualizando conforme o tempo passa e recebemos influência externa. Dessa forma:

⁷ Várias têm sido as formas de grafia para o nome desse autor, a partir da transliteração do alfabeto russo, dependendo do lugar e das formas linguísticas adotadas. É o caso da grafia Vygotsky, bastante utilizada nas traduções estadunidenses e inglesas. Por sua vez nas edições espanholas tem prevalecido a grafia Vygotski; na Alemanha Wygotski. Contudo, em obra do campo da psicologia, publicadas pela editora estatal soviética dos idos vividos por este autor - a Editora Progresso de Moscou- traduzido diretamente para o espanhol, bem como em edições recentes publicadas no Brasil, verifica-se a adoção da grafia Vygotski. Assim, preservadas as grafias adotadas pelo referencial consultado para este estudo, esta última se define como opção gráfica para o texto e o conteúdo em questão.

O desenvolvimento não é pensado como algo natural, nem como produto exclusivo da maturação do organismo, o contato com a cultura produzida pela humanidade e as relações sociais que permitem a aprendizagem. E aí aparece o “outro” como alguém fundamental, pois é quem nos orienta no processo de apropriação da cultura. O desenvolvimento é um processo que se dá de fora para dentro. É no processo de ensino-aprendizagem que ocorre a apropriação da cultura, a objetivação do homem e consequente desenvolvimento do indivíduo e a transformação permanente do mundo. (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 2008, p. 141).

A teoria de Vigotski (1984) destaca que é preciso considerar dois níveis de desenvolvimento: o real e o potencial. Conforme Valle (2013) entende-se por nível de desenvolvimento real a aprendizagem que já se tornou conhecimento, o que a pessoa já sabe, já aprendeu. No caso da criança, trata-se do que já sabe fazer sozinha, de forma independente, processos mentais da criança que já foram estabelecidos. O nível de desenvolvimento potencial se refere ao que a criança ainda não consegue fazer sozinha, porém pode fazer com mediação de outra pessoa. O que se destaca nessa teoria é a zona de desenvolvimento iminente⁸, que nas palavras do autor é:

Distância entre o seu desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível do seu desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (VIGOTSKI, 1991, p. 86).

Vigotski desenvolve o conceito de zona de desenvolvimento iminente para lidar com duas questões: a avaliação dos conhecimentos prévios das crianças e a avaliação das práticas de instrução. É importante pensarmos no processo interativo da criança, pois não é a figura do/a professor/a e nem do/a próprio/a aluno/a, que tem a maior importância, mas sim, o campo interativo que foi criado. Essa interação está entre as pessoas e é nesse espaço que as transformações acontecem. As ações compartilhadas entre aluno/a e professor/a em torno do conhecimento, devem ser vistas como momentos de ações convergentes entre si em que todo o desencadear de discussões e trocas, colabora para que objetivos traçados sejam alcançados.

A escola é o lugar onde acontece a sistematização do conhecimento e é preciso estar atenta às interações do processo de ensino-aprendizagem em um contexto específico. É na sala de aula que ocorrem negociações e conflitos diante do novo, daquilo que não é conhecido e que deve ser apresentado à criança de forma problematizadora, realizando mediações para ampliar conceitos e a linguagem da criança.

⁸ Preferiu-se usar o termo “iminente” no lugar de “proximal” pelas críticas e atualização das traduções de Vygotsky feitas por Prestes (2012). (Conferir.: PRESTES, Zoia. **Quando não é quase a mesma coisa.** Traduções de Lev Simionnovitch Vigotski no Brasil. Campinas, SP: Autores Associados, 2012).

Para Marsiglia e Della Fonte (2017), na psicologia histórico-cultural, a aprendizagem não deve ser orientada pelas demandas espontâneas do sujeito e nem manter-se à espera de maturidade biológica que possibilite aprender, mas deve tomar como ponto de partida a área de desenvolvimento iminente, a possibilidade de aprender segundo os domínios já conquistados e transformá-los em desenvolvimento efetivo que se refere ao “nível de desenvolvimento das funções psicointelectuais da criança que se conseguiu como resultado de um específico processo de desenvolvimento já realizado”. (VIGOTSKI, 2010, p. 111).

Para que esse processo se efetive, os conhecimentos precisam ser disponibilizados aos sujeitos, pois é a qualidade do conteúdo que coloca o psiquismo em funcionamento. Como assinala Martins:

[...] o grau de complexidade requerido nas ações dos indivíduos e a qualidade das mediações disponibilizadas para a sua execução representam os condicionantes primários de todo o desenvolvimento psíquico. Em suma, funções complexas não se desenvolvem na base de atividades que não as exijam e as possibilitem. Nessa tarefa radica, a nosso juízo, o objetivo maior da transmissão dos conhecimentos clássicos – historicamente sistematizados. (MARTINS, 2013, p. 276).

Marsiglia e Della Fonte (2017) argumentam ainda que o desenvolvimento do psiquismo tem uma profunda ligação com os processos educativos que se realizam, considerando os conteúdos que privilegiam e os sujeitos aos quais se destinam. O desenvolvimento da consciência acontece na diversidade (de conteúdos) da unidade, (de apreensão do conhecimento), por isso “a escola precisa elencar, selecionar, categorizar diferentes tipos de conhecimento, reconhecer sua importância para a formação humana”. (MARSIGLIA; DELLA FONTE, 2017, p. 28).

Neste mesmo sentido, na concepção de Bock; Furtado; Teixeira, (2008, p. 142):

A escola é o lugar privilegiado para esse desenvolvimento, pois é o espaço onde o contato com a cultura é feito de forma sistemática, intencional e planejada. “O desenvolvimento, que só ocorre quando situações de aprendizagem o provocam, tem seu ritmo acelerado no ambiente escolar. O professor e os colegas formam um conjunto de mediadores da cultura o que possibilita um grande avanço no desenvolvimento da criança”.

Para Dangió e Martins (2018) na perspectiva da psicologia histórico-cultural o desenvolvimento psíquico identifica-se com a formação dos comportamentos complexos culturalmente edificados, instruídos pela apropriação dos signos, representantes semióticos da cultura humana. Dessa forma, o grau de desenvolvimento orgânico e o grau de domínio sobre as objetivações culturais condicionará a formação do psiquismo como imagem subjetiva da realidade objetiva. Por esse motivo são de fundamental importância as contribuições já

consolidadas pela psicologia histórico-cultural sobre o processo de alfabetização, ao apresentar o domínio da leitura e da escrita em direta relação com a qualificação das funções psíquicas.

Para a psicologia histórico-cultural a linguagem eleva o psiquismo humano por meio do universo simbólico criado pelo coletivo dos seres humanos, por isso a importância da leitura e da escrita em sua requalificação. Sabemos que mulheres e homens se produzem como ser humano nas relações sociais que estabelecem, criando condições necessárias à edificação de suas mais complexas capacidades. Para Dangió e Martins (2018) a escrita e sua apropriação mantém estreitas e dependentes as relações com a natureza da linguagem e essa é uma das mais complexas funções psíquicas que se relacionam com outras, especialmente a do pensamento. Acerca dessa questão Martins (2013 p. 168) esclarece:

Segundo Vigotski (1995), o desenvolvimento da linguagem representa, antes de tudo, a história da formação de uma das funções mais importantes do desenvolvimento cultural, na medida em que sintetiza o acúmulo da experiência social da humanidade e os mais decisivos saltos qualitativos dos indivíduos, tanto do ponto de vista filogenético, quanto do ontogenético.

A apropriação da escrita pela criança não se limita à aprendizagem de sons e letras, o seu processo histórico, a sua origem e suas relações para converter-se nesse poderoso meio cultural. Assim, “A escrita precisa como um processo de aprendizagem de um amplo sistema de desenvolvimento das funções psíquicas ao longo do percurso histórico-cultural da criança”. (DANGIÓ; MARTINS, 2018, p. 25).

Conforme Smolka (2012), que também se posiciona a partir de uma abordagem discursiva de linguagem, a elaboração do conhecimento sobre a escrita se processa no jogo das representações sociais, das trocas simbólicas, dos interesses circunstanciais e políticos, é permeada pelos usos e funções sociais de linguagem e de interação verbal. Nesse processo, o papel do outro como constitutivo do conhecimento é de maior relevância e significado, ou seja, o que o outro me diz é constitutivo do meu conhecimento.

Os estudos desenvolvidos por Luria (2010), um dos colaboradores de Vigotski, enfocam os procedimentos requeridos ao processo de apropriação da escrita, esse autor buscou entender como acontece o processo de internalização do signo linguístico. Sobre esse processo afirma:

O momento em que a criança começa a escrever seus primeiros exercícios escolares em seu caderno de anotações, não é, na realidade, o primeiro estágio do desenvolvimento da escrita. As origens desse processo remontam há muito antes, ainda na pré-história do desenvolvimento das formas superiores do comportamento infantil; podemos até mesmo dizer que quando

uma criança entra na escola, ela já adquiriu um patrimônio de habilidades e destrezas que a habilitarão a aprender a escrever em um tempo relativamente curto. (LURIA, 2010, p. 143).

Luria desenvolveu sua pesquisa com crianças não leitoras, buscando encontrar instrumentos para análise pedagógica e possíveis encaminhamentos didáticos, observando o caminho percorrido por elas, suas invenções e descobertas em relação à escrita, “desde a cópia imitativa, mecânica, puramente externa dos movimentos da mão do adulto quando escreve, até o domínio inteligente desta técnica” (LURIA, 2010, p. 148). Assim, o desenvolvimento da escrita da criança percorre um longo caminho, desde o primeiro estágio dos rabiscos não diferenciados até o signo diferenciado, demandando complexos processos de ensino-aprendizagem.

Para Dangió e Martins (2018), o papel do/a professor/a na identificação do uso dos signos e suas origens na criança, principalmente por meio de planejamento consciente de atividades imbricadas aos processos psíquicos infantis, torna-se extremamente importante para o desenvolvimento da simbolização na criança. É muito importante o/a educador/a compreender as tentativas e invenções ao longo dos estágios que passa na pré-história da escrita. Diante disso, Luria (2010), enaltece o ensino e sua influência no desenvolvimento da criança e afirma que “não é a compreensão que gera o ato, mas é muito mais o ato que produz a compreensão, na verdade o ato precede a compreensão” (LURIA, 2010, p. 188).

Conforme Dangió e Martins (2018), há uma relação entre a psicologia, que trata do desenvolvimento humano e a pedagogia que trata do ensino que a promove. Nessa pedagogia denominada histórico-crítica, a alfabetização deve estar estreitamente ligada a processos educativos desenvolventes que cumpram o papel de instrução das convenções da língua e da comunicação, como uma condição para a integração de todos na vida social e profissional, promovendo assim, a humanização das funções psíquicas em sua conversão em funções culturais.

A pedagogia histórico-crítica representa esse ideal, visto que suas concepções de ser humano, sociedade e da função da educação escolar estão fundamentadas na filosofia materialista histórico-dialética. Uma pedagogia com aporte teórico-filosófico comprometido com a emancipação do ser humano e com a superação da sociedade capitalista, por esta razão, serve de pano de fundo para uma concepção de desenvolvimento humano que orienta as ações pedagógicas e se concilia com uma abordagem de linguagem como interação humana. As autoras destacam que:

Para essa teoria pedagógica, cabe à educação escolar cumprir uma função social imprescindível: a de socializar os conhecimentos historicamente socializados acerca da realidade social, oportunizando os indivíduos a interpretação em sua essência. O que isso significa? Significa, de partida, entendermos como as coisas acontecem ao nosso redor e quais mecanismos são necessários para intervir sobre elas. (DANGIÓ; MARTINS, 2018, p.59).

Cabe à escola favorecer a apropriação dos conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos necessários à emancipação humana e à democratização do saber historicamente sistematizado. O processo educativo escolar tem como tarefa a organização do ensino e a aprendizagem buscando o desenvolvimento do ser humano em todos os seus aspectos. Em consonância com a sociedade letrada em que estamos inseridos, há capacidades culturalmente formadas para a apropriação de conhecimentos sistematizados necessários à ascensão do psiquismo. Conforme Saviani (2011), entre essas capacidades, aprender e ler e a escrever torna-se a primeira exigência ao acesso à cultura letrada. Portanto, a aprendizagem da leitura e da escrita é a base para outras aprendizagens.

Nesse sentido, para Dangió e Martins (2018), o objetivo da educação escolar é a alfabetização de todas as crianças e a assimilação do saber sistematizado, devendo ocorrer a partir do trabalho pedagógico, traduzido em um planejamento dosado e sequenciado de modo que a criança passe gradativamente do seu não domínio ao seu domínio, significando a garantia da apropriação, por todos/as os/as alunos/as, das máximas elaborações e criações culturais da humanidade.

Para as autoras a complexidade dessa tarefa exige a intencionalidade do trabalho pedagógico na transmissão pelo/a professor/a e na apropriação dos conhecimentos pelo/a aluno/a. O planejamento precisa ter objetivos claros, considerando elementos como conteúdos, forma e destinatário. Para a concretização dos ideais da pedagogia histórico-crítica, o processo educativo deve ser consciente para o/a professor/a e para o/a estudante. O/a professor/a precisa ter intencionalidade clara das demandas educacionais, orientar os/as alunos/as na tomada de consciência sobre seu aprendizado e oportunizar o desempenho de um papel ativo nesse processo organizado por ele.

A abordagem histórico-cultural, apesar de ter sido oficializada no currículo e ter grande relevância nas produções acadêmicas, não ganhou um espaço considerável nos documentos oficiais como o construtivismo, por exemplo, porém, muitos aspectos dessa proposta foram incorporados, de forma eclética, em propostas e programas governamentais da época e se mantêm até os dias atuais.

4.3 A PERSPECTIVA DISCURSIVA DE ALFABETIZAÇÃO

Segundo Mortatti (2019), ainda no que a autora tratou como quarto momento na história da alfabetização no contexto da década de 1980, observa-se a emergência da perspectiva teórica que denomina interacionismo linguístico, baseado em uma concepção de linguagem como forma de interação, que foi ganhando destaque em propostas e práticas de alfabetização e gerando algumas disputas entre seus defensores e os do construtivismo. Essas disputas foram perdendo a força à medida que alguns aspectos de apropriação do interacionismo linguístico foram sendo conciliados com a apropriação do construtivismo. Nesse sentido “Essa conciliação foi subsumida (e silenciada) no discurso institucional das políticas públicas para a alfabetização escolar” (MORTATTI, 2019, p. 41).

Esse modelo teórico foi apresentado para a compreensão do processo de aprendizagem da leitura e da escrita, que podemos denominar como “perspectiva discursiva” advindo das propostas dos pesquisadores brasileiros João Wanderley Geraldi e Ana Luiza Smolka. Para Mortatti as tematizações sobre essa perspectiva, apresentavam,

[...] um discurso “mais novo” e, em certos aspectos destoante da teoria construtivista. Fundamentando-se na relação entre pensamento e linguagem de acordo com as teorias de L. S. Vygotsky, M. Bakhtin e M. Pêcheux, e propondo um “confronto” pedagógico epistemológico com os resultados das pesquisas de Ferreiro, Smolka aborda a alfabetização como um processo discursivo, enfocando as relações de ensino como fundamentais nesse processo e deslocando a discussão de *como* para *por quê* e *para quê* ensinar e aprender a língua escrita na fase inicial de escolarização de crianças. (MORTATTI, 2000, p. 275, grifos da autora).

Chamar a atenção para a linguagem é a proposta quando se evidencia a alfabetização como processo discursivo. A participação e apropriação da linguagem pela criança é percebida como prática social, de produção humana, histórica e cultural. É ressaltada “a importância de se aprender a ler e escrever como enunciação, como movimento enunciativo, discursivo” (SMOLKA, 2012, p. 31).

A perspectiva discursiva de alfabetização é vista como uma ferramenta teórica com o objetivo de desenvolver a compreensão do alfabetizado para o real significado da alfabetização. Alfabetizar está muito além da simples apresentação do sistema de escrita para a criança a partir de letras, sílabas, fonemas, consciência fonológica ou uma técnica para ler e escrever, estamos pensando em um sujeito se apropriando da cultura, do seu discurso e principalmente do seu discurso por escrito.

A alfabetização é um processo essencialmente discursivo que envolve relações dialógicas e interações discursivas. Não podemos considerar como objeto da alfabetização o sistema da língua, mas a linguagem concebida como constitutiva do ser humano e que envolve um sistema de escrita. Conforme Bakhtin (2009), não se adquire a língua, mergulha-se no fluxo ininterrupto de enunciados que a constituem. Nesse sentido,

Se o objeto da alfabetização é a linguagem e esta se constitui de enunciados dialógicos e ideológicos, o discurso verbal, que envolve as interações discursivas, apresenta-se como unidade privilegiada para o ensino da escrita. O desprezo às condições sociais e culturais da produção do conhecimento tem levado, ao analfabetismo funcional, uma legião de crianças, jovens e adultos que soletram para ler, sem compreender, e copiam, para escrever, sem ideia do sentido do enunciado. A linguagem só existe porque os sujeitos lhe dão vida. (CORAI, 2019, p. 07).

As contribuições de Vigotski e Bakhtin são as bases prioritárias dessa teoria que se fundamenta no pressuposto de que a atividade humana é iminentemente social e, portanto, a atividade discursiva (tanto a que se manifesta, quanto a que é elaborada mentalmente) se organiza por meio das interações e mediações próprias do contexto em que a criança se insere. A linguagem compõe a atividade humana, ocorre pelas interações possibilitadas e atua na mediação do conhecimento. Ora, se a interação tem papel importante, o processo de ensinar e aprender se torna algo inerente ao/à professor/a e ao/à aluno/a e concomitantemente entrelaçados às práticas construídas historicamente.

A importância vital da linguagem para a criança é enfatizada por Vigotski (1991, p. 21),

(1) A fala da criança é tão importante quanto a ação para atingir um objetivo. As crianças não ficam simplesmente falando o que elas estão fazendo; sua fala e ação fazem parte de uma mesma função psicológica complexa, dirigida para a solução do problema em questão.

(2) Quanto mais complexa a ação exigida pela situação e menos direta a solução, maior a importância que a fala adquire na operação como um todo. Às vezes a fala adquire uma importância tão vital que, se não for permitido seu uso, as crianças pequenas não são capazes de resolver a situação.

Nas discussões acerca da relevância dessa proposta de alfabetização encontramos em Goulart (2019) uma grande dedicação nas pesquisas nessa área, que traz referenciais fundamentais na discussão e reflexão sobre o ensino-aprendizagem da escrita na escola. A autora nos remete a esse processo quando afirma:

A dimensão discursiva dos processos de aprendizagem da escrita compreende relações com as experiências de vida dos sujeitos,

atravessadas e pontuadas pela presença da escrita, envolvendo também seus valores. Não basta providenciar um contexto para as unidades de trabalho, sejam fonemas, letras, palavras, sílabas e textos, no caso da linguagem escrita. As conversas, as notícias e os sustos que as crianças levam para a sala de aula são os textos primeiros. É a realidade vivida que se expressa em seus discursos e provoca novos, numa cadeia interminável de falas que são povoadas por outros enunciados: o que ouvem em casa, dos amigos, da TV, na escola, os textos que são lidos para as crianças, marcas muitas vezes que passam despercebidas e que de repente aparecem, surgem no espaço sempre tensionado dos textos escolares.(GOULART, 2019, p. 71).

Na pesquisa realizada por Smolka (1987) em sua tese de doutorado que se materializa em um livro *“A Criança na Fase Inicial da Escrita: a alfabetização como processo discursivo”*, a autora traz um texto, fazendo lugar a uma epígrafe, um pequeno diálogo entre um adulto e uma criança:

*“A professora escreve na lousa:
 “A mamãe afia a faca” e pede para uma criança ler.
 A criança lê corretamente.
 Um adulto pergunta à criança:
 - Quem é a mamãe?
 - É a minha mãe, né?
 - E o que é “afia”?
 A criança hesita, pensa e responde;
 - Sou eu, porque ela (a mamãe) diz: vem cá minha “fia”.
 A professora desconcertada, intervém:
 - Não, afia é amola a faca!”*

Com a apresentação desse texto, a autora nos desafia a refletir questões diversas no fazer pedagógico, seja quando abordamos o tema sobre os textos produzidos pela escola que não apresentam significado à criança, seja quando não nos atentamos às variações linguísticas trazidas pelos alunos e que são decorrentes de suas relações histórico-culturais, seja quando não compreendemos a importância da interação pedagógica como promotora de uma aprendizagem significativa.

Smolka (2012) quando analisa o texto ressalta que a elaboração do conhecimento sobre a escrita, processa-se no jogo das representações sociais, das trocas simbólicas, dos interesses políticos; é permeada pelos usos, funções, experiências sociais de linguagem e interação verbal.

Goulart, Gontijo e Ferreira (2017) no livro *“A Alfabetização como Processo Discursivo: 30 anos de A Criança na Fase Inicial da Escrita”* produzido para comemorar e ressignificar a obra escrita de Smolka, publicada em 1988, afirmam que as muitas formas de ação e compreensão que existem na escola ganham visibilidade no diálogo citado e nos

instigam a caminhar nessa mesma direção, desbravando e dando corpo a novas perspectivas para ensinar a ler e a escrever.

Segundo as autoras, Smolka, em sua pesquisa, situa as principais ideias do chamado fracasso escolar que eram: educação compensatória associada à deficiência da criança, à carência cultural, à panaceia da educação pré-escolar e os métodos de ensino que não haviam efetivamente diminuído os índices de repetência e evasão escolar. Smolka também ressalta as condições de trabalho para alfabetizar e ao mito da incapacidade da criança que deu sequência ao mito da incompetência do/a professor/a. Surgem os cursos de treinamento e manuais para os/as professores/as e o livro didático acabou virando método e passando a ter o “estatuto da cientificidade”, onde seu uso era inquestionável.

Goulart, Gontijo e Ferreira (2017) explicam que a intenção da pesquisadora era investigar as estratégias utilizadas por crianças pré-escolares para interpretar a escrita no contexto em que estavam inseridas. Procurava compreender os conceitos que essas crianças desenvolviam sobre a escrita antes de qualquer instrução formal. Segundo as autoras:

Esse estudo evidenciou a influência das condições de vida das crianças no processo de elaboração e construção do conhecimento do mundo, aí incluía a importância da presença de pessoas adultas como interlocutoras e informantes das crianças, ou seja, o aspecto fundamental da interação social. (GOULART, GONTIJO e FERREIRA, 2017, p. 16).

Além de observar o modo como as crianças se relacionavam com a escrita no contexto da sociedade letrada, a autora também refletiu como a prática pedagógica poderia formar e transformar os modos de apropriação da forma escrita de linguagem pelas crianças, ampliando seus modos de participação na cultura.

Os problemas levantados por Smolka puderam ter novos olhares a partir da teoria da enunciação de Bakhtin e na Análise do Discurso apresentada no Brasil por Eni Orlandi. Nessa direção, “A leitura e a escrita, implicadas no processo de alfabetização, são vistas como momentos discursivos e o próprio processo de aquisição da escrita, como uma sucessão de momentos discursivos, de interlocução, de interação”. (GOULART, GONTIJO e FERREIRA, 2017, p. 16).

Muitas vezes nas práticas de sala de aula, percebe-se a falta de interação dialógica para a compreensão de significados importantes nos textos utilizados na alfabetização. A ausência de significados no texto a exemplo de “Ivo viu a uva” já foi muito utilizado por Paulo Freire para destacar a insignificância de frases e textos descontextualizados; *“Não basta saber ler mecanicamente “Eva viu a uva”. É necessário compreender qual a posição*

que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir uvas e quem lucra com esse trabalho”. (FREIRE, 1978, p. 70).

Goulart (2014) assegura que nos estudos gramaticais o que mais vêm balizando o estudo da língua são a exclusão do sujeito e as categorias estruturais elencadas para serem estudadas. Para Goulart (2014, p. 158),

Em cartilhas de alfabetização, estes aspectos são muito flagrantes, os textos não são de ninguém, não têm autor, história. Categorias como sílabas, vogais, consoantes, frases, letras e outras são o ponto de partida de métodos na tradição de propostas e práticas de trabalho alfabetizador. Estudos gramaticais não são relacionados ao aprofundamento do entendimento dos processos de produção e compreensão de textos; além disso, promovem tanto o esquecimento da oralidade quanto o normativismo renitente.

Retomando o processo histórico, observa-se que a concepção de “alfabetização como processo discursivo”, em diversos conceitos e práticas foi se propagando, de certa forma até incorporada em algumas propostas pedagógicas, mas não temos como afirmar até que ponto houve realmente uma compreensão de tal proposição e se realmente se incorporou às concepções dos/a professores/as.

No âmbito da academia, um dos núcleos de elaboração e estudo de uma perspectiva discursiva de alfabetização é o grupo de pesquisa “Linguagem, Cultura e Práticas Educativas”, da Universidade Federal Fluminense (UFF), que tem expandido de maneira intensiva os argumentos teóricos e o trabalho empírico, com base nos estudos aprofundados da teoria enunciativo-discursiva de Bakhtin com publicações e rodas de conversa⁹ com professores/as de redes públicas de ensino.

Para Smolka (2017, p. 33) diversos textos apontam para os mais variados e vagos entendimentos sobre o que é uma abordagem discursiva. Nesse sentido:

Lócus de controvérsias, o discurso tem sido interpretado como o espontâneo, o interativo, o abrangente, o inespecífico, o assistemático, o circunstancial; as vezes tem sido confundido com o linguístico, nas práticas de alfabetização. Esses modos de interpretação os mais variados entendimentos e às vezes se confundido com o discurso linguístico nas práticas de alfabetização. Esses modos de interpretação apontam para dois pontos de dificuldades: um relacionado ao próprio conceito de discurso e que envolve as polêmicas sobre o estatuto da linguagem e do sujeito nas relações sociais; outro, relacionado ao método, que diz respeito aos modos de preceder nas relações de ensino.

Com relação ao método, a autora explica que se não há a proposição de um método

⁹ A título de ilustração vale conferir <https://www.youtube.com/watch?v=QAmODJZw6v0> <https://www.youtube.com/watch?v=SnQ9A-SNPbo&t=16s> Goulart e Souza (2015); Goukart; Garcia e Corais (2019).

de ensino, o processo discursivo implica “o conhecimento, a compreensão da complexidade e das possibilidades de articulações feitas pelas crianças que podem se tornar viáveis e visíveis nos espaços de elaboração, de (trans)formação, de criação do novo nas relações de ensino”. (SMOLKA, 2017, p. 34). O foco está nos modos de proceder e nos modos de significar as formas de produção do conhecimento com as crianças no coletivo do trabalho.

As reflexões realizadas neste subtítulo com exemplos expostos foi uma forma de ilustrar, mesmo que sinteticamente, como compreendemos a perspectiva discursiva nas práticas de alfabetização. Cabe salientar ainda que em 1990 difundiu-se o conceito de letramento e que este também impactou de modo muito forte o cenário nacional no campo da alfabetização.

4.4 A PERSPECTIVA DO LETRAMENTO

No Brasil a partir de meados dos anos 1980, devido à mudança de paradigma que o construtivismo representou, a escrita, entendida como produção textual e não mais como cópia, passa a desempenhar um importante papel na alfabetização. Conforme Soares (2018) o construtivismo enfatizou o papel da escrita, considerada como processo pelo qual a criança se apropriaria do sistema alfabético e das suas convenções e propôs, ao longo do processo, a escrita de textos de diferentes gêneros.

Em decorrência do desenvolvimento social, cultural, econômico e político do nosso país, os limites do ensino e aprendizagem da língua escrita se ampliam e como consequência exigem a reformulação de objetivos e introdução de novas práticas no ensino da língua escrita na escola. Dessa forma, “Surge o termo letramento que se associa ao termo alfabetização para designar uma aprendizagem inicial da língua escrita entendida não apenas como aprendizagem da tecnologia da escrita, mas a introdução da criança às práticas sociais da língua escrita”. (SOARES, 2018, p.26).

Mortatti (2011) esclarece que o termo Letramento ganhou repercussão a partir das publicações de Magda Soares e Angela Kleiman. Os livros didáticos aprovados pelo MEC deveriam conter o termo Letramento assim como as formações para os professores. “Alfabetizar letrando” era o vocábulo mais utilizado nas formações de professores por todo o país, ainda que com muitos questionamentos quanto ao conceito prático dessa concepção.

Essa perspectiva teórica, que não é um método, também se tornou hegemônica no Brasil, não como resultado de disputas com o construtivismo, mas por meio de sua complementação, como indicado no lema “alfabetizar, letrando”.

Soares (2004), enfatiza que letramento não está dissociado de alfabetização, mas constituem-se como processos distintos:

Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento. Não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis: a alfabetização desenvolve-se no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização. (SOARES, 2004, p. 14).

Além do Programa de Formação Continuada Pró Letramento implantado em 2005 pelo governo Federal, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, instituído em 2013, trouxe o conceito de Alfabetização e Letramento como referência para o trabalho dos alfabetizadores.

Soares (2003) argumenta que a aprendizagem da leitura e da escrita se dá pelo domínio da técnica e pelo seu uso social. A técnica consiste em levar o indivíduo a estabelecer as relações entre fonemas e grafemas, sons e letras e o uso social é a utilização da técnica em situações sociais propiciando práticas de uso, estabelecendo assim que o domínio da técnica só tem significado em seu uso social e destaca que esses processos devem acontecer simultaneamente.

Quando se compreende que a alfabetização não é apenas o domínio do sistema alfabético e ortográfico e/ou níveis de aprendizagem da escrita e que esses conceitos são insuficientes para denominar a complexidade e subjetividades desse processo, não seria necessário utilizarmos os dois termos: *Alfabetização e Letramento*. Entretanto, alguns equívocos conceituais tornam convenientes essa distinção e que embora diferentes, devem acontecer simultaneamente nas práticas pedagógicas.

Soares (2004) também defende que a concepção de alfabetização possui múltiplas facetas que são evidenciados nos aspectos psicológicos, sociolinguísticos e culturais:

- **Faceta psicológica:** Visa explicar como se procede a inteligência e como os fatores biológicos e neurológicos interferem no seu desenvolvimento e origem.

- **Faceta psicolinguística:** Promove a compreensão com relação a fase em que a criança está pronta para ser alfabetizada, pois analisa problemas como da maturidade linguística da criança para aprendizagem da leitura e escrita.
- **Faceta sociolinguística:** Corresponde aos usos sociais da língua. Enfatiza questões básicas do cotidiano da criança na tentativa de compreensão das funções sociais no processo de alfabetização.
- **Faceta linguística:** Representa o processo de transformação da língua falada para a língua escrita. Representação sonora (fonema) para a representação gráfica (grafema); “*A tendência, porém, tem sido privilegiar na aprendizagem inicial da língua escrita apenas uma de suas várias facetas*”, (SOARES, 2004, p. 100) e também priorizar uma única metodologia a exemplo dos métodos ditos “tradicionais”, com olhares direcionados à *faceta fônica*, ou a exemplo do construtivismo voltado predominantemente para as facetas referentes ao letramento.

Ainda subsidiando os aspectos apontados, a autora acrescenta:

[...] os conhecimentos que atualmente esclarecem tanto os processos de aprendizagem quanto os objetos da aprendizagem da língua escrita, e as relações entre aqueles e estes, evidenciam que privilegiar uma ou algumas facetas, subestimando ou ignorando outras, é um equívoco, um descaminho no ensino e na aprendizagem da língua escrita, mesmo em sua etapa inicial. Talvez por isso temos sempre fracassado nesse ensino e aprendizagem; o caminho para esse ensino e aprendizagem é a articulação de conhecimentos e metodologias fundamentados em diferentes ciências e sua tradução em uma prática docente que integre as várias facetas, articulando a aquisição do sistema de escrita, que é favorecida por ensino direto, explícito e ordenado, aqui compreendido como sendo o processo de alfabetização, com o desenvolvimento de habilidades e comportamentos de uso competente da língua escrita nas práticas sociais de leitura e de escrita, aqui compreendido como sendo o processo de letramento. (SOARES, 2004, p. 100).

Segundo Smolka (2017) ao longo desses três décadas o conceito de alfabetização como processo discursivo foi se disseminando de diversas formas, ao mesmo tempo à emergência e divulgação do termo letramento em evidência e expansão, sobretudo a partir da década de 1990.

A autora explica que em um recente mapeamento das concepções de alfabetização presentes nos documentos e propostas curriculares municipais e estaduais indicam que um alto percentual (84%) fazem referência à abordagem sociointeracionista e a autores como Vigotski e Bakhtin. É interessante notar que a referência a esses dois autores, de modo geral, não corresponde ao “processo discursivo” na alfabetização das crianças. Ou seja, “Dentre os sentidos possíveis de alfabetização atualmente, o discursivo parece não ter relevância, pelo

menos na esfera da produção acadêmica; ou parece dissolver-se no sociointeracionismo¹⁰”. (SMOLKA, 2017, p.33).

Ainda buscando compreender controvérsias, Smolka (2017) explica que o surgimento do termo letramento e suas argumentações vêm afetando os sentidos da alfabetização nas duas últimas décadas. Nesse sentido,

Enquanto o letramento vai configurando e se referindo à prática social, à ambiência letrada, à convivência das pessoas com as formas escritas de linguagem, a alfabetização vai sendo (novamente?) circunscrita e reduzida a uma “forma de letramento escolar”, em que predomina a ênfase e o foco nos aspectos fonéticos e fonológicos como método de ensino, muitas vezes distanciado da concepção de linguagem como prática social, significativa. Poderíamos mesmo dizer que os argumentos que delineiam o conceito de letramento vão “retirando” do conceito de alfabetização e “reivindicando” para esse novo termo as dimensões social e textual da forma escrita de linguagem, sem levar em conta o aspecto constitutivo da linguagem no funcionamento mental, implicados na concepção de alfabetização como processo discursivo. (SMOLKA, 2017, p. 35).

Essa é uma questão complexa, pois as visões e concepções de letramento são variadas para diversos autores. O letramento é uma área de estudo da relação do ser humano com o texto escrito onde textos reais devem ser utilizados no trabalho com a alfabetização. Para a perspectiva discursiva a questão é o conceito de letramento no campo da alfabetização, pois acabou atraindo para sua conceituação todo o vigor do que seria o trabalho de alfabetização com texto, leitura e escrita, relegando para o campo da alfabetização em si as relações fonema-grafema que são indispensáveis para o processo.

As três teorias e/ou concepções denominadas *Construtivismo*, *Perspectiva Discursiva de Alfabetização* e *Letramento* que se fizeram presentes nas práticas de alfabetização a partir da década de 1980, possuem semelhanças em alguns aspectos, porém apresentam especificidades e fundamentos diferentes, pois são “*formuladas por diferentes sujeitos, com diferentes finalidades políticas, sociais e científicas*”[...] (MORTATTI, 2019, p. 58). Ainda sobre essas diferenças Mortatti nos orienta:

Apesar dessas diferenças e apesar de o construtivismo ter sido o modelo hegemônico adotado no discurso oficial relativo à educação/alfabetização, em certas apropriações esses modelos vêm sendo equivocadamente “conciliados” de forma eclética e apresentados como se fossem homogêneos e complementares entre si e como se todos eles pudessem ser entendidos, de forma redutora e também equivocadamente, como correspondentes a três novos “métodos de ensino”. (MORTATTI, 2019, p. 59).

¹⁰ Nem todas as perspectivas que fazem referência a Vigotski acatam a teoria enunciativa de Bakhtin ou dão relevância ao discurso e à linguagem no desenvolvimento humano. Ou seja, o estatuto da linguagem nos diversos posicionamentos teóricos é distinto. (SMOLKA, 2017, p. 33).

Sabemos, por experiência, que esses “equivocos” trazidos por Mortatti são constantes nas vozes dos/as professores/as e conseqüentemente refletem em suas práticas, porém os documentos oficiais na forma de Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, instituídos em 1997, assim como a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, recente, e que ainda são carimbados nas propostas curriculares dos estados e municípios, carregam essas contradições.

As demandas sobre a alfabetização destacam, de modo geral, a insuficiência da realidade atual no cumprimento de sua tarefa de ensinar a leitura e a escrita a todos. Infelizmente muitas crianças não encontram no espaço escolar os subsídios materiais e imateriais para a sua formação devido à ineficácia das políticas públicas para a classe trabalhadora, problemas de infraestrutura econômica e social, questões de formação de professores/as alfabetizadores/as, resultando nas concepções e métodos muitas vezes frágeis materializados no espaço da sala de aula. Sendo assim,

O enfoque sobre a alfabetização precisa levar em conta as condições históricas, econômicas, sociais e políticas nas quais são difundidas a escrita na escola pública como instituição de educação popular, cabendo-lhe a organização do trabalho pedagógico na direção da superação do contexto das crianças que, na maioria das vezes, possuem uma relação externa com a escrita, ou seja, não vivenciam de modo direto e intencional, a sua funcionalidade social para a construção de conhecimentos cada vez mais complexos e elaborados. (BRASLAVSKY, 1993, p. 10).

Vivemos em uma sociedade que se organiza de forma dualista, com uma classe dominante e outra dominada e precisamos entender o papel da escola pública nessa sociedade. Na concepção de Saviani (2012, p. 31), uma escola que apesar de sua suposta impotência encontre por meio do ensino “o exercício do poder real, ainda que limitado”. O autor coloca que “o papel de uma teoria crítica da educação é dar substância concreta à bandeira de luta de modo a evitar que ela seja apropriada e articulada com os interesses dominantes”. (SAVIANI, 2012, p. 31).

A escola deve garantir às crianças das camadas populares uma educação de qualidade que assegure a democratização do ensino por meio do domínio dos conteúdos culturais, engendrando sua posição na sociedade como fonte de desenvolvimento das pessoas, participando da transformação da sociedade atual, sendo uma das tarefas primordiais do processo educativo e da escola em geral.

No próximo capítulo abordaremos políticas públicas e documentos orientadores atuais em nosso país enfatizando princípios, estrutura, fundamentos pedagógicos, principais conceitos e

concepções, destacando a concepção de alfabetização, leitura, escrita, metodologias e eixos norteadores e as críticas feitas a cada um desses documentos. Para tanto, nosso foco principal será a Base Nacional Comum Curricular e a Política Nacional de Alfabetização, no intuito de compreendermos os alicerces que sustentam nosso objeto de pesquisa, as Diretrizes Curriculares do Sistema de Educação do Município de Lages.

5 DOCUMENTOS OFICIAIS DE ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL

Organizamos nos quadros a seguir um rol de leis, resoluções, pareceres e programas de alfabetização implementados pelo Ministério da Educação ao longo das últimas décadas em vários governos no Brasil, que deram/dão organicidade, sustentabilidade e constituíram/constituem as políticas públicas para a educação. Iniciaremos apresentando um quadro que historiciza as Leis de Diretrizes e Bases que foram se configurando e se atualizando ao longo de algumas décadas:

Quadro 10 – Lei de Diretrizes e Bases – LDB

Lei	Publicação	Descrição
LDBEN – Lei de diretrizes e Bases para a Educação Nacional. Número: Lei 4.024	20 de dezembro de 1961	A primeira LDB da história da educação brasileira, depois de muita disputa ideológica, foi aprovada em dezembro de 1961 e entrou em vigor no ano seguinte. Segundo Ferreira Junior, (2010) Apesar de estarem situados em tendências ideológicas distintas, Anísio e Florestan analisaram a LDB/61 chegaram a um entendimento comum: estava muito aquém das demandas educacionais geradas pelas contradições modernizadoras da lógica capitalista imposta à sociedade brasileira a partir de 1930 porque mantinha, em essência, a estrutura de ensino herdada das “Leis Orgânicas” aprovadas durante o Estado Novo. Em síntese: a Lei Nº 4.024 não rompeu o binômio do elitismo e da exclusão que se manifestava na educação brasileira desde o período colonial.
Lei Nº 5.692	11 de agosto de 1971	A lei Nº 5692/71 modificou a estrutura de ensino do país, na qual o curso primário e o antigo ginásio se tornaram um só curso de 1º grau. Foi uma lei promulgada no contexto da ditadura civil-militar e que trouxe permanências e mudanças nas concepções de educação que vinham se desenhando no período.
LDB – Lei de Diretrizes e Bases Número: 9.394	20 de dezembro de 1996	O Governo Fernando Henrique Cardoso aprovou a Lei Nº 9.394 que estava no Congresso desde 1989. Essa lei fixa uma base nacional comum. Segundo Cordioli (2011) a proposição estava conformada no “Projeto Acorda Brasil, está na hora da escola” anunciado no início do governo FHC e que propunha a definição do conteúdo do ensino, matérias obrigatórias em todos os

		Estados.
--	--	----------

Fonte: Elaborado pela autora com base em Ferreira Junior (2010) e Cordioli (2011).

É por meio da LDB que encontramos os princípios gerais da educação, as finalidades, recursos financeiros, a formação e diretrizes para a carreira dos profissionais da educação. Além disso, essa é uma lei que se renova a cada período, cabendo à Câmara dos Deputados realizar atualizações conforme o contexto da sociedade, por isso a importância de sua publicação, visando nortear o povo brasileiro, assegurando-lhe seus direitos e mostrando os seus deveres.

No cenário dos anos de 1990, com forte influência de orientações de políticas de cunho internacional, foram elaborados os Parâmetros Curriculares Nacionais e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica:

Quadro 11 – Documentos Norteadores de Educação no Brasil

Nome	Ano	Descrição
Parâmetros Curriculares Nacionais	1996	Instituídos durante o Governo Fernando Henrique Cardoso em 1996, os PCN são uma política pedagógica do governo federal para a educação que têm por função o acesso ao conjunto de conhecimentos elaborados e necessários para o exercício da cidadania, ou seja, “o que se apresenta é a necessidade de um referencial comum para a formação escolar no Brasil capaz de indicar aquilo que deve ser garantido a todos, numa realidade com características tão diferenciadas, sem promover uma uniformização que descaracterize e desvalorize peculiaridades culturais e regionais”. (BRASIL, 1997, p. 28). Esse material foi elaborado a fim de servir como ponto de partida para o trabalho docente, norteador as atividades realizadas na sala de aula.
Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica	1998	As Diretrizes Curriculares Nacionais foram instituídas pela Resolução Nº 02/1998 em 27 de abril de 1998. As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) correspondem a principal legislação brasileira. Atendem as determinações de Constituição Federal de 1988 e da LDB de 1996 e foram aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação. São essas diretrizes que estabelecem a base nacional comum, responsável por orientar a organização, articulação, o desenvolvimento e a avaliação das propostas pedagógicas de todas as redes de ensino brasileiras. As Diretrizes Curriculares Nacionais são o documento norteador que antecede a Base Nacional Comum

	Curricular.
--	-------------

Fonte: Elaborado pela autora com base em Cordioli (2011) e Brasil (2017)

Em meio às determinações legais dos anos de 1990, surge um programa específico de formação de professores/as alfabetizadores/as alicerçado na abordagem construtivista:

Quadro 12 – Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – PROFA

Nome	Ano	Descrição
PROFA	2001	O Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA) foi um curso de aprofundamento, destinado a professores/as e formadores/as, que se orientou pelo objetivo de desenvolver as competências profissionais necessárias a todo/a professor/a que ensina a ler e escrever. Por intermédio deste projeto foram oferecidos meios para criar um contexto favorável para a construção de competências profissionais e conhecimentos necessários a todo/a professor/a que alfabetiza. Um grupo de formação permanente, um modelo de trabalho pautado no respeito aos saberes do grupo e em metodologias de resolução de problemas, materiais escritos e videográficos especialmente preparados para o curso e uma programação de conteúdos que privilegia aqueles que são nucleares na formação dos/as alfabetizadores/as. O que justificou este projeto foi principalmente a necessidade de oferecer aos/as professores/as brasileiros/as o conhecimento didático de alfabetização que vem sendo construídos nos últimos vinte anos. Esse conhecimento didático, que se expressa em uma metodologia de ensino da língua escrita, é uma produção coletiva, construída a muitas mãos e em diferentes países.

Fonte: Elaborado pela autora com base em Brasil (2001).

Conforme Mendonça (2001) os estudos desenvolvidos pelo PROFA têm como base as transformações nas práticas de ensino da leitura e da escrita ocorridas a partir de 1985 com as pesquisas de Emília Ferreiro e Ana Teberoski e a publicação da obra *Psicogênese da Língua Escrita*. Dessa forma, o PROFA leva em conta a nova concepção de que, para o/a aluno/a aprender corretamente a ler e escrever é necessário que participe de situações que o façam refletir, inferir, estabelecer relações e compreender informações, transformando-a sem conhecimento próprio. O documento de apresentação do programa, ressalta que já não é mais

possível conceber a escrita exclusivamente como um código de transcrição gráfica de sons, ou mesmo desconsiderar os saberes que os alunos já possuem antes de se escolarizar.

Mendonça (2001) explica que o PROFA foi resultado de um processo iniciado com o lançamento dos Parâmetros Curriculares Nacionais, voltado para a formação de professores/as alfabetizadores/as, a ser desenvolvido a partir do estabelecimento de convênios com secretarias de Educação e organizações já participantes do programa Parâmetros em Ação, com a alfabetização de 1ª a 4ª séries já implantada, além de universidades. Tratava-se de um curso anual de formação, destinado especialmente a professores/as que ensinam a ler e escrever na Educação Infantil, nas séries iniciais do ensino fundamental e na Educação de Jovens e Adultos. O curso era de 160 horas, no qual 75% do tempo eram trabalhados em grupo e 25% individualmente pelo/a professor/a, com leituras. Havia materiais escritos, como apresentação do programa, guia de orientações metodológicas e coletânea de textos; e vídeos com 30 programas aglutinados em três módulos: Processo de Aprendizagem, Propostas Didáticas.

Esse programa de formação continuada de professores/as foi uma tentativa do Ministério da Educação de desenvolver as competências profissionais necessárias a todo/a professor/a alfabetizador/a e combater o fracasso escolar por meio de um ensino de qualidade, pois mesmo com a democratização do acesso, a escola não havia conseguido ensinar efetivamente todos os alunos a ler e escrever.

Segundo Melo e Lins (2015) o PROFA, em seu período de execução, trouxe o estudo da teoria da Psicogênese da língua escrita, portanto, a discussão da necessidade do/a professor/a conhecer o percurso de compreensão e de reconstrução da escrita realizado pela criança. Atrelado a isso, propôs a organização de uma didática da alfabetização, com a construção de situações de leitura e de escrita, privilegiando estratégias metodológicas que envolvessem a articulação teoria e prática por meio de resolução de situações-problema. Essas estratégias foram sugeridas por meio do trabalho coletivo e colaborativo entre alfabetizadores/as e formadores/as do programa. Aspectos pouco explorados pela literatura especializada, apresentando um caráter inovador para a realidade e demandas da época. Fato que gerou grande aceitação e aprovação do programa entre professores/as e demais profissionais da educação. No entanto, não trouxe uma reflexão teórica mais sistematizada sobre o ensino da alfabetização e nem sobre os estudos relacionados ao letramento.

Já no contexto dos anos 2000, são elaborados materiais para dar suporte às discussões em torno da entrada das crianças de seis anos no ensino fundamental:

Quadro 13 – Ensino Fundamental de Nove Anos

Nome	Data	Descrição
Ensino Fundamental de Nove Anos: Legislação e desdobramento em publicações correlacionadas	06 de fevereiro de 2006	O Ensino Fundamental de Nove Anos foi instituído pela Lei Nº 11.274, de 06 de fevereiro de 2006, concretiza a prioridade prevista no Plano Nacional de Educação (PNE) de extensão da escolaridade obrigatória para crianças de seis anos de idade, por meio da alteração da redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional). Anteriormente à definição em lei do Ensino Fundamental de Nove Anos o MEC lançou, o documento denominado Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações gerais. Nesse documento são apresentados os dispositivos legais que fundamentam a ampliação e os dados históricos sobre a educação nacional e apresenta razões que explicam o ensino fundamental a partir dos seis anos. Além desse documento, o MEC após a instituição da Lei lançou duas coletâneas que comportam textos orientadores para a inclusão das crianças de seis anos no ensino fundamental. A primeira, em 2006 é intitulada <i>Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade</i> ; a segunda em 2009 denominada <i>A criança de seis Anos, a Linguagem Escrita e o Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações para o trabalho com a linguagem escrita com crianças de seis anos de idade</i> .

Fonte: Elaborado pela autora com base Gontijo (2014)

As duas coletâneas lançadas pelo MEC apresentam textos com considerações que ajudam a fortalecer a perspectiva do letramento. Na primeira coletânea os autores Leal, Albuquerque e Moraes, segundo Gontijo (2014) distinguem alfabetização e letramento indicando sua indissociabilidade. Discutem a leitura e a produção de textos e em seguida a apropriação do Sistema Alfabético da Escrita, compreendendo esses eixos na perspectiva do letramento. Gontijo (2014) analisando o material explica que: “A presença do construtivismo, como subsídio as orientações dos autores, demonstra que a perspectiva do letramento, vencedora dos debates entre construtivistas e defensores do método fônico, conseguiu conciliar as posições em disputa”. (GONTIJO, 2014, p. 97).

Para Gontijo (2014) na segunda coletânea as autoras Monteiro e Baptista acabam por absorver em suas propostas o conceito de leitura como processo de decodificação, ao qual se

opõem a princípio, e, conseqüentemente de escrita como processo de codificação. Podemos dizer que os conceitos apresentados nesse segundo documento são semelhantes ao primeiro, visto que ambos estão fundamentados em Soares (2004). Assim, “O letramento é resultado, entre outros, da participação em eventos de letramento e do desenvolvimento das capacidades de leitura e escrita (alfabetização)”. (GONTIJO, 2014, p. 99).

Em torno da temática do tempo que deve ser destinado à alfabetização, são elaborados pareceres, resoluções em termos federais e também no contexto de municípios e estados, em alguns momentos até de forma controversa. Vejamos o que caracteriza o parecer CNE/CED n. 4/2008:

Quadro 14 – Parecer CNE/CEB Nº 4/2008

Nome	Data	Descrição
<p>PARECER CNE/CEB Nº: 4/2008</p>	<p>20 de fevereiro de 2008</p>	<p>O assunto do parecer é a orientação sobre os três anos iniciais do Ensino Fundamental de nove anos. A Secretária de Educação Básica do Ministério da Educação, Professora Maria do Pilar Lacerda Almeida e Silva, aos 20 de dezembro de 2007, encaminhou à presidência da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional da Educação a Nota Técnica nº 172/2007/MEC/SEB/DPE/COEF. Na referida Nota Técnica, a Coordenadora-Geral do Ensino Fundamental apresenta considerações e preocupações, referendadas pela Diretora do Departamento de Políticas de Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com o objetivo de qualificar o processo de ensino e aprendizagem da alfabetização e do letramento nos três anos iniciais do Ensino Fundamental. A Nota Técnica destaca, principalmente, problemas que vêm sendo constatados no campo da avaliação. O voto do relator reafirma alguns princípios e normas e esclarece aspectos sobre os quais ainda ocorrem controvérsias dos procedimentos pedagógicos recomendados para a faixa etária dos seis aos oito anos. Entre eles destacamos os itens quatro e sete.</p> <p>4 – O antigo terceiro período da Pré-Escola não pode se confundir com o primeiro ano do Ensino Fundamental, pois esse primeiro ano é agora parte integrante de um ciclo de três anos de duração, que poderíamos denominar de “ciclo da infância”.</p> <p>7 – Os três anos iniciais são importantes para a qualidade da Educação Básica: voltados à alfabetização e ao letramento, é necessário que a ação pedagógica assegure, nesse período, o desenvolvimento das</p>

		diversas expressões e o aprendizado das áreas de conhecimento estabelecidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental.
--	--	--

Fonte: Elaborado pela autora com base em Brasil (2008)

Os itens quatro e sete se referem respectivamente à alfabetização no primeiro ano do Ensino Fundamental, antigo Pré-escolar e a importância de ações de qualidade visando à alfabetização e o letramento. O voto do relator apresenta pontos relevantes em relação à avaliação no primeiro, segundo e terceiro ano e destaca cinco princípios que devem ser observados, entre eles “assumir forma processual e diagnóstica” (BRASIL, 2008, p. 02) e também, em “constituir-se-á um momento necessário à construção de conhecimentos pelas crianças no processo de alfabetização”. (BRASIL, 2008, p. 02). O voto do relator foi aprovado por unanimidade pela Câmara de Educação Básica.

O panorama que vamos percorrendo, vai nos mostrando os vários fios que se enredam nestas políticas, seja em forma de programas, seja em forma de leis, vão se organizando, ora com contradições, ora com sintonia e assim vão configurando as políticas para a alfabetização no contexto da nação.

A seguir, apresentamos o quadro relacionado ao parecer CNE/CEB n. 11/2010 das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental:

Quadro 15 – Parecer CNE/CEB N° 11/2010

Nome	Data	Descrição
PARECER CNE/CEB N°: 11/2010	07 de julho de 2010	O assunto do parecer são as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. O relatório do Parecer está organizado em: 1. Histórico, o Ensino Fundamental como foco central da luta pelo direito à educação. 2. Fundamentos: o direito à educação como fundamento maior destas Diretrizes; a oferta de uma educação com qualidade social; princípios norteadores, éticos, políticos e estéticos. 3. Trajetória do Ensino Fundamental obrigatório no país; matrícula no Ensino Fundamental de 9 (nove) anos e carga horária. 4. A população escolar, as múltiplas infâncias e adolescências; A ampliação dos objetivos da escola em face do seu alunado; 5. O currículo, A base nacional comum e a parte diversificada: complementaridade; a reinvenção do conhecimento e a apropriação da cultura pelos alunos; 6. O projeto político-pedagógico; a gestão democrática e

		participativa como garantia do direito à educação; Relevância dos conteúdos, integração e abordagens do currículo; as articulações do Ensino Fundamental e a continuidade da trajetória escolar dos alunos; a entrada de crianças de 6 (seis) anos no Ensino Fundamental ; a avaliação. 7. Educação em tempo integral. 8. Educação do Campo, Educação Escolar Indígena e Educação Escolar Quilombola. 9. Educação Especial. 10. Educação de Jovens e Adultos. 11. O compromisso solidário das redes e sistemas de ensino com a implementação destas Diretrizes. O voto do relator foi aprovado por unanimidade pela Câmara de Educação Básica.
--	--	---

Fonte: Elaborado pela autora com base em Brasil (2010)

O texto “*A Entrada de Crianças de 6 (seis) anos no Ensino Fundamental*”, que aparece no histórico desse parecer, dentre outros aspectos, enfatiza, nessa faixa etária, que a escola deve recuperar o caráter lúdico da aprendizagem com aulas prazerosas e desafiadoras levando à participação ativa dos alunos; explorar as diversas linguagens artísticas, sistematizando os conhecimentos escolares; garantir a passagem da Pré-escola para o Ensino Fundamental, enfatizando o processo de alfabetização e letramento, não podendo sofrer interrupção ao final do primeiro ano dessa nova etapa; observar a grande variação de tempo de aprendizagem dos/as alunos/as; considerar que a repetência não gera qualidade; construir estratégias pedagógicas para recuperar os/as alunos/as que apresentarem dificuldades no seu processo de construção do conhecimento. E o que consideramos de fundamental importância no texto desse parecer:

Para evitar que as crianças de 6 (seis) anos se tornem reféns prematuros da cultura da repetência e que não seja indevidamente interrompida a continuidade dos processos educativos levando à baixa autoestima do aluno e, sobretudo, para assegurar a todas as crianças uma educação de qualidade, recomenda-se enfaticamente que os sistemas de ensino adotem nas suas redes de escolas a organização em ciclo dos três primeiros anos do Ensino Fundamental, abrangendo crianças de 6 (seis), 7 (sete) e 8 (oito) anos de idade e instituindo um bloco destinado à alfabetização. (BRASIL, 2010, p. 22).

Essa recomendação deveria ser cumprida mesmo quando o sistema de ensino ou a escola, no uso de sua autonomia, fizessem a opção pelo regime seriado. Os três anos iniciais do Ensino Fundamental deveriam ser como um bloco pedagógico ou um ciclo sequencial não passível de interrupção, voltado para ampliar as oportunidades de sistematização das aprendizagens básicas.

Decorrente do parecer, vem a Resolução que normatiza as Diretrizes para o Ensino Fundamental:

Quadro 16 – Resolução Nº 07 de 14 de dezembro de 2010

Nome	Data	Descrição
Resolução nº 07 de 14 de dezembro de 2010	14 de dezembro de 2010	<p>Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. O Presidente da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, de conformidade com o disposto no art. 32 da Lei nº 9.394/96, na Lei Nº 11.274/2006, e com fundamento no Parecer CNE/CEB Nº 11/2010, homologado por Despacho do Senhor Ministro de Estado da Educação, publicado no DOU de 9 de dezembro de 2010, resolve:</p> <p>Art. 1º A presente Resolução fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos a serem observadas na organização curricular dos sistemas de ensino e de suas unidades escolares. Art. 2º As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos articulam-se com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Parecer CNE/CEB nº 7/2010 e Resolução CNE/CEB nº 4/2010) e reúnem princípios, fundamentos e procedimentos definidos pelo Conselho Nacional de Educação, para orientar as políticas públicas educacionais e a elaboração, implementação e avaliação das orientações curriculares nacionais, das propostas curriculares dos Estados, do Distrito Federal, dos Municípios, e dos projetos político-pedagógicos das escolas. Parágrafo único. Estas Diretrizes Curriculares Nacionais aplicam-se a todas as modalidades do Ensino Fundamental previstas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, bem como à Educação do Campo, à Educação Escolar Indígena e à Educação Escolar Quilombola (BRASIL, 2010, p. 01).</p>

Fonte: Elaborado pela autora com base em Brasil (2010)

A resolução 07/2010 apresenta vários Fundamentos explicitados em artigos, entre eles destacamos o Art.3: “É dever do Estado garantir a oferta do Ensino Fundamental público, gratuito e de qualidade, sem requisito de seleção”. (BRASIL, 2010, p. 01). Ressaltamos ainda

o Direito à educação, devendo o Ensino Fundamental comprometer-se com um ensino de qualidade, educação de qualidade como um direito fundamental, relevante, pertinente e equitativa. Os princípios são éticos, políticos e estéticos. Com base nesses princípios, as propostas curriculares deverão assegurar a formação do educando como indispensável para o exercício da cidadania.

Em relação à matrícula, o Art. 8 enfatiza “O Ensino Fundamental, com duração de 9 (nove) anos, abrange a população na faixa etária dos 6 (seis) aos 14 (quatorze) anos de idade e se estende, também, a todos os que, na idade própria, não tiveram condições de frequentá-lo”. (BRASIL, 2010, p. 3).

O currículo nessa Resolução apontado no Art. 9 “constituído pelas experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, permeadas pelas relações sociais, buscando articular vivências e saberes dos alunos com os conhecimentos historicamente acumulados e contribuindo para construir as identidades dos estudantes”. (BRASIL, 2010, p. 03).

No que se refere às articulações e continuidade da trajetória escolar destacamos o Art. 30, incisos I, II, III:

Art. 30 Os três anos iniciais do Ensino Fundamental devem assegurar: I – a alfabetização e o letramento; II – o desenvolvimento das diversas formas de expressão, incluindo o aprendizado da Língua Portuguesa, a Literatura, a Música e demais artes, a Educação Física, assim como o aprendizado da Matemática, da Ciência, da História e da Geografia; III – a continuidade da aprendizagem, tendo em conta a complexidade do processo de alfabetização e os prejuízos que a repetência pode causar no Ensino Fundamental como um todo e, particularmente, na passagem do primeiro para o segundo ano de escolaridade e deste para o terceiro. (BRASIL, 2010, p. 08).

Em consonância com o parecer 11/2010 essa Resolução também determina, levando em conta o processo de alfabetização, a não retenção das crianças na passagem do primeiro ano para o segundo e do segundo ano para o terceiro. Destacamos ainda o parágrafo primeiro desse artigo que considera os três primeiros anos do Ensino Fundamental como um bloco pedagógico não passível de interrupção:

§ 1º Mesmo quando o sistema de ensino ou a escola, no uso de sua autonomia, fizerem opção pelo regime seriado, será necessário considerar os três anos iniciais do Ensino Fundamental como um bloco pedagógico ou um ciclo sequencial não passível de interrupção, voltado para ampliar a todos os alunos as oportunidades de sistematização e aprofundamento das aprendizagens básicas, imprescindíveis para o prosseguimento dos estudos. (BRASIL, 2010, p. 09).

Como pudemos perceber, a Resolução 07/2010 determina a reprovação ou retenção das crianças somente ao final do ciclo de alfabetização, portanto, no terceiro ano do Ensino Fundamental. Entretanto, há controvérsias com os atuais documentos norteadores, a Base Nacional Comum Curricular, instituída em 2017, sinaliza a finalização do processo de alfabetização ao final do segundo ano e a Política Nacional de Alfabetização, instituída em 2019, dá a entender que esse processo deve acontecer ao final do primeiro ano do Ensino Fundamental, indo na contramão do que defende a Resolução 07/2010, apresentando tempos diferentes para as concretizações da alfabetização. Esta é a última determinação oficial nesse sentido, visto que não temos uma posterior, mais atualizada, que defina com precisão esse tempo.

O documento apresenta também a avaliação como parte integrante do currículo, a educação em escola de tempo integral, a Educação do Campo, Indígena e Quilombola, a Educação Especial, a Educação de Jovens e Adultos e finaliza com a implementação das diretrizes como compromisso dos sistemas e redes de ensino.

Outro programa de formação vem compor o cenário apresentado para as políticas públicas para a alfabetização:

Quadro 17 – Programa Formação de Professores Pró-Letramento

Programa	Ano	Descrição
Programa Pró-Letramento	2012	Com o objetivo de melhorar a qualidade na educação, o MEC no ano de 2005, integrou o “Sistema Nacional de Formação de Professores/as no Plano Nacional de Qualidade para a Educação Básica”. Conforme informações disponíveis no Portal do MEC o Programa Pró-Letramento faz parte no âmbito da Formação de Professores/as desse sistema sendo um programa de formação continuada de professores/as para a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nos anos/séries iniciais do ensino fundamental. O programa foi realizado pelo MEC, em parceria com universidades que integravam a Rede Nacional de Formação Continuada e com adesão dos estados e municípios. Podiam participar todos os/as professores/as que estavam em exercício, nas séries iniciais do ensino fundamental das escolas públicas. Os objetivos do Pró-Letramento são:

		<ul style="list-style-type: none"> ▪ oferecer suporte à ação pedagógica dos/as professores/as dos anos/séries iniciais do ensino fundamental, contribuindo para elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem de língua portuguesa e matemática; ▪ propor situações que incentivem a reflexão e a construção do conhecimento como processo contínuo de formação docente; ▪ desenvolver conhecimentos que possibilitem a compreensão da matemática e da linguagem e de seus processos de ensino e aprendizagem; ▪ contribuir para que se desenvolva nas escolas uma cultura de formação continuada; ▪ desencadear ações de formação continuada em rede, envolvendo Universidades, Secretarias de Educação e Escolas Públicas dos Sistemas de Ensino.
--	--	---

Fonte: Elaborado pela autora com base em portal.mec.gov.br

Como objetivo de provocar mudanças na Educação Básica, promover a qualidade da alfabetização e melhoria de desempenho dos níveis de leitura e escrita, o MEC integrou o Sistema Nacional de Formação de Professores/as no Plano Nacional de Qualidade para a Educação Básica. Conforme Gontijo (2014), nesse projeto a formação é entendida como processo contínuo e, dessa maneira, formação inicial e continuada são processos complementares.

Gontijo (2014), analisando o texto dos fascículos do Programa, ressalta que devido inadequações dos métodos e das práticas de ensino adotadas no Brasil e em alguns livros didáticos, os autores apresentam o conceito de alfabetização e letramento que sustentam a formação e, portanto, a escolha das capacidades necessárias à aprendizagem da leitura e escrita que serão ensinadas aos/as professores/as alfabetizadores/as.

Apresentamos, em seguida, o Plano Nacional de Educação, portanto, entremeando as legislações e orientações, vai se configurando um plano como uma determinação legal para que se cumpram as metas estabelecidas relacionadas nos programas, na LDB, nas Diretrizes, em um período determinado (um decênio).

Quadro 18 – Plano Nacional de Educação – PNE

Programa	Ano	Descrição
Plano Nacional de	2014	O Plano Nacional de Educação para o decênio 2014/2024, instituído pela Lei N° 13.005/2014

Educação		definiu 10 diretrizes que devem guiar a educação brasileira neste período e estabeleceu 20 metas a serem cumpridas na vigência. Essa mesma lei reitera o princípio de cooperação federativa da política educacional, já presente na Constituição Federal e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, ao estabelecer que “a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios atuarão em regime de colaboração, visando ao alcance das metas e à implementação das estratégias objeto deste Plano” (BRASIL, 1988, p. 126), e que “caberá aos gestores federais, estaduais, municipais e do Distrito Federal a adoção das medidas governamentais necessárias ao alcance das metas previstas neste PNE”. (BRASIL, 1996, p. 39).
-----------------	--	---

Fonte: Elaborado pela autora com base em pne.mec.gov.br

Neste contexto ainda, outro programa de formação continuada para alfabetizadoras/es. Configura-se na esteira do pró-letramento, com características similares:

Quadro 19 – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC

Programa	Ano	Descrição
PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa	2013, 2014, 2015, 2016, 2017 e 2018	O Pacto Nacional pela Alfabetização na idade Certa (PNAIC) é um acordo assumido pelo Governo Federal, estados, municípios e entidades para firmar o compromisso de alfabetizar crianças até, no máximo, oito anos de idade, ao final do ciclo de alfabetização. Segundo o Caderno de Apresentação (2012) o PNAIC surge como uma luta para garantir o direito de alfabetização plena a meninas e meninos até o terceiro ano do Ciclo de alfabetização. O objetivo do Pacto é contribuir para o aperfeiçoamento da formação continuada de professores/as alfabetizadores/as. (Brasil, 2012, p. 05). Ainda com base no Caderno de Apresentação (2012) as ações do Pacto apoiam-se em quatro eixos de atuação: 1. Formação continuada presencial para os professores/as alfabetizadores/as e seus/as orientadores/as de estudo; 2. Materiais didáticos, obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais; 3. Avaliações sistemáticas; 4. Gestão. Controle social e mobilização. Esse documento também terá foco na discussão sobre a formação continuada de

		professores/as alfabetizadores/as.
--	--	------------------------------------

Fonte: Elaborado pela autora com base em Brasil (2012)

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa foi o maior Programa de Formação Continuada de Professores/as Alfabetizadores/as dos últimos tempos no Brasil. Um momento histórico, onde Instituições de Ensino Superior e Educação Básica unem as suas reflexões para pensar estratégias no propósito de melhorar a qualidade da Educação Brasileira, que envolveu todos os estados e a maioria dos municípios do país.

Pelandré e Luz (2016) explicam que as justificativas para o desenvolvimento desse programa estão baseadas nos dados estatísticos do Censo Demográfico de 2012, que demonstraram em nosso país, no ano de 2012, 750.000 crianças chegaram ao quinto ano sem saber ler e escrever. As autoras Pelandré e Luz (2016, p. 11) analisam,

Embora outros programas com finalidades afins já tenham sido propostos pelo Ministério da Educação, o PNAIC apresentou-se como um programa diferenciado do PROFA e do Pró-Letramento, por exemplo, por apresentar-se não meramente como uma proposta didática, mas como uma política educacional mais aprofundada, por reunir três quesitos básicos com vistas a garantir o seu êxito: o processo de formação, de avaliação e a disponibilização de materiais didáticos nas escolas, para os/as professores/as e os/as alunos/as. E por chamar os diferentes entes federativos a assumirem essa responsabilidade por meio de um PACTO.

A adesão e organização do PNAIC no estado de Santa Catarina foi muito forte, o Núcleo de Estudos e Pesquisas em Alfabetização e Ensino da Língua Portuguesa – NEPALP/UFSC, interpelado a assumir essa formação, aderiu ao PNAIC devido a sua busca pelo trabalho na qualidade da alfabetização e luta contra a realidade de exclusão de crianças no mundo da escrita. O NEPALP iniciou, em 2013, uma formação de professores alfabetizadores. Aguiar (2016) explica que a Rede Estadual de Educação e a maioria das Secretarias Municipais de Educação do Estado de Santa Catarina aderiram ao programa do governo federal que atuou na formação de cerca de 8.000 professores/as durante os anos de 2013, 2014 e 2015. Dessa maneira,

A formação, em Santa Catarina, foi organizada, em 2013, em quatro polos regionais e, em 2014, em cinco polos que congregam orientadores/as de estudo indicados por seus respectivos municípios, dentro dos critérios estabelecidos pelo MEC para atuarem na formação de alfabetizadores/as. (AGUIAR, 2016, p. 31).

Os principais componentes do PNAIC foram: formação continuada, presencial, para os professores/as alfabetizadores/as, com foco na alfabetização; incentivo aos/as

professores/as para participar da formação por meio de bolsas de estudo; distribuição de recursos materiais do MEC, voltados para a alfabetização e o letramento, articulados pela formação (PNLD, PNBE, Jogos Pedagógicos); aumento da quantidade de materiais didáticos entregues por sala de aula; mobilização da sociedade e da comunidade escolar; monitoramento e acompanhamento pelos conselhos de educação e escolares; aplicação de avaliações diagnósticas (Provinha Brasil) pelas próprias redes, com retorno de resultados, no início e ao final do 2º ano; realização de avaliações externas anuais para todos/as os/as alunos/as concluintes do 3º ano; apoio pedagógico complementar por meio do programa “Mais Educação”; incentivo para as escolas que mais avançarem, face aos objetivos de alfabetização; gestão e monitoramento do programa, em colaboração com estados e municípios.

Apesar de o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa ter sido de fundamental importância revolucionando a qualidade da alfabetização de todo o país, o Ministério da Educação quando lançou a Política Nacional de Alfabetização¹¹ (PNA) em abril de 2019, no governo de Jair Bolsonaro, oportunidade na qual tornou público o caderno de apresentação dessa política, comenta que “estudou experiências exitosas de estados e municípios brasileiros, bem como de outros países que formularam suas políticas públicas de alfabetização com base em evidências científicas e melhoraram os indicadores não só de leitura e escrita, mas também de matemática.” (BRASIL, 2019), sem considerar as experiências decorrentes do PNAIC.

O caderno de apresentação da PNA dedica uma primeira parte a apresentar dados de avaliações sistêmicas que sustentam a afirmação de que persistem, no Brasil, os problemas relacionados à aprendizagem da leitura e da escrita e dedica uma página e meia a apresentar um histórico dos relatórios sobre alfabetização no Brasil e no mundo.

Conforme Micarello (2019) a ênfase dada pela PNA no tratamento do tema da alfabetização com base em evidências científicas se contrapõe com um importante conjunto de evidências que o Brasil já vem produzindo sobre a alfabetização com base nas próprias políticas do Ministério da Educação das últimas décadas, em especial as avaliações sistêmicas da alfabetização. Para a autora,

Chama a atenção, entretanto, a carência de estudos e pesquisas que se debruçam sobre seus resultados para além de uma análise da distribuição percentual dos estudantes pelos níveis de proficiência ou perfis de alfabetização. O uso desses percentuais para traçar um diagnóstico de (in)

¹¹ A Política Nacional de Alfabetização será apresentada e analisada ainda nesse capítulo.

sucesso da alfabetização nacional obscurece a necessidade de uma análise mais acurada dos dados das avaliações, de modo a construir diagnósticos mais precisos sobre COMO os estudantes brasileiros estão se alfabetizando e sobre as condições de que os docentes dispõem para realizar as intervenções pedagógicas necessárias a esse processo.

A autora, portanto, faz uma crítica à PNA devido à vasta produção de farta documentação produzidas pelo PNAIC, por exemplo, que abarcam desde a percepção dos sujeitos sobre o processo até as práticas desenvolvidas pelos docentes e a percepção destes sobre a efetividade do trabalho realizado para a melhoria das aprendizagens em leitura, escrita e matemática dos estudantes, como uma fonte importante de evidências produzidas com base em pesquisas desenvolvidas em diferentes universidades públicas, com verbas públicas, que precisariam ser consideradas quando se deseja traçar um diagnóstico sobre a alfabetização no Brasil.

Esses estudos não foram levados em conta pela PNA no que se refere aos resultados de pesquisas relacionadas à alfabetização no Brasil, sabendo que hoje dispomos de muitas evidências sobre a alfabetização, produzidas com base em políticas públicas, com recursos públicos, que precisam ser consideradas quando o objetivo é o desenho de alternativas para os problemas relacionados à aprendizagem da leitura e da escrita que ainda desafiam a educação brasileira e seus pesquisadores.

Em meio a estas demandas voltadas para a alfabetização, outro programa é proposto, praticamente ao final da vigência do PNAIC, o programa Mais Alfabetização.

Quadro 20 – Programa Mais Alfabetização

Programa	Ano	Descrição
Programa Mais Alfabetização	2018	O Programa Mais Alfabetização, criado pela Portaria MEC N° 142, de 22 de fevereiro de 2018, é uma estratégia do Ministério da Educação para fortalecer e apoiar as unidades escolares no processo de alfabetização dos estudantes regularmente matriculados no 1º ano e no 2º ano do ensino fundamental. O seu objetivo é fortalecer e alicerçar as unidades escolares no processo de alfabetização, para fins de leitura, escrita e matemática, dos estudantes no 1º ano e no 2º ano do ensino fundamental. Para isso, o Ministério da Educação garantirá apoio adicional, prioritariamente no turno regular, do/a assistente de alfabetização ao/à professor/a alfabetizador/a, por um período de cinco horas

		semanais para unidades escolares não vulneráveis, ou de dez horas semanais para as unidades escolares vulneráveis. O Programa Mais Alfabetização regulamentado no âmbito da Portaria MEC nº 826, de 7 de julho de 2017, integra a Política Nacional de Alfabetização.
--	--	---

Fonte: Elaborado pela autora com base em portal.mec.gov.br

O apoio técnico do Programa Mais Alfabetização oferecido às escolas é realizado por meio da seleção de um assistente voluntário sob a responsabilidade das Secretarias de Educação que deve auxiliar o/a professor/a alfabetizador/a a fim de desenvolver nos estudantes competências de leitura, escrita e matemática. Um dos requisitos para a seleção desse assistente é o Ensino Médio, em função disso, o assistente pode ser desde o/a professor/a formado/a até o/a estudante do curso Pedagogia ou de Magistério em nível médio, em formação e recebe apenas uma ajuda de custo para a permanência no programa.

Há também um sistema de monitoramento que disponibiliza aos profissionais avaliações diagnósticas e formativas com o objetivo de monitorar o desenvolvimento da aprendizagem nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental. O apoio financeiro às escolas ocorre por meio da cobertura de despesas de custeio via Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE).

Bruns e Nunes (2021) apresentam alguns desafios do Programa Mais Alfabetização como resultado de uma pesquisa realizada com gestoras de escolas públicas no município de Itajaí, Santa Catarina, que aderiram ao programa. Alguns dos desafios são: a permanência dos assistentes voluntários pelo baixo valor da ajuda de custo, a eficácia do trabalho realizado devido à formação dos assistentes sem experiência no trabalho com a alfabetização, a falta de informações sobre o programa, as dificuldades dos/as estudantes diante da realização das provas que avaliam o programa e o pouco tempo, (apenas cinco ou dez horas semanais), de permanência do assistente na escola.

Portanto, podemos sim inferir que o Programa Mais Alfabetização apresenta fragilidades e precariedades, justamente por considerar que “qualquer pessoa” sem a devida formação pode atuar no auxílio ao/a professor/a alfabetizador/a.

A seguir, decidimos por adensar um pouco mais a compreensão sobre a BNCC e o PNA por serem estes os documentos com os quais iremos dialogar em nossa análise sobre as Diretrizes Curriculares do município de Lages que estão nos dois próximos subtítulos.

5.1. BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR - BNCC

Primeiramente apresentaremos um panorama geral de como se organiza e quais são seus princípios orientadores e, posteriormente, dialogamos com autores que problematizam suas intencionalidades.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que tem força de lei e que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que devem perpassar a formação de todos os alunos ao longo da Educação Básica. A BNCC Educação Infantil e Ensino Fundamental foi homologada em 20 de dezembro de 2017, e implantada pela Resolução CNE/CP N° 2, de 22 de dezembro de 2017, sendo uma referência nacional e obrigatória para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares, dos estados, do Distrito Federal, municípios e das propostas pedagógicas das escolas e está “orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam a formação humana integral para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva”. (BRASIL, 2017, p. 07).

5.1.1 Concepções e Princípios

Prevista na Constituição de 1988, na LDB de 1996 e no Plano Nacional de Educação de 2014, a BNCC tem por objetivo a promoção do desenvolvimento integral dos estudantes em suas dimensões cognitiva, emocional, social, cultural e física e por isso se configura em dez competências gerais¹² apresentando as aprendizagens essenciais que definem o cidadão que pretende formar e norteiam a educação para todos.

Para contemplar as dimensões do desenvolvimento humano, cognitiva, acadêmica, intelectual, físico, social, emocional e cultural os currículos brasileiros precisam ter como objetivo o conhecimento, habilidades e atitudes, ou seja, além da capacidade de aplicar os conhecimentos adquiridos também sejam preparados para a vida, conectados com os desafios que o mundo contemporâneo oferece.

Segundo BNCC (BRASIL, 2017) o foco no desenvolvimento de competências tem orientado a maioria dos Estados e municípios brasileiros e diferentes países na construção de seus currículos, além de ser o enfoque adotado nas avaliações internacionais. A BNCC ao

¹² Vide p. 11 da BNCC (BRASIL, 2017).

adotar esse enfoque, indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências.

Conforme Peres (2018), a BNCC indica competências e habilidades que são direito das crianças e jovens de se desenvolverem e viverem de modo que possam apreciar e desfrutar as possibilidades oferecidas pelo mundo. Trabalhar tendo como eixo as competências demanda que os/as estudantes possam se manifestar diante do conhecimento, diante de si e do outro.

A sociedade contemporânea aponta um olhar inovador ao processo educativo no que se refere ao ensino, aprendizagem e a avaliação, dessa forma:

No novo cenário mundial, reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações. Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades. (BRASIL, 2017, p. 14).

Nesse contexto a BNCC apresenta o comprometimento com a educação integral, visando à formação de ser humano de forma global nas dimensões intelectuais, físicas, afetivas, sociais e culturais. Segundo a BNCC (BRASIL, 2017) significa assumir uma visão plural, singular e integral da criança, considerando-as como sujeito de aprendizagem, além disso, a escola deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diversidades.

O conceito de educação integral com o qual a BNCC está comprometida se refere “a construção intencional dos processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes, os desafios da sociedade contemporânea”. (BRASIL, 2017, p. 14). Dessa forma o conhecimento está ligado à aplicação na vida real, ao protagonismo do estudante e na construção do seu projeto de vida.

De acordo com o documento a BNCC e o currículos apresentam papéis complementares para assegurar aprendizagens que consideram essenciais para cada etapa da Educação Básica, considerando a realidade local e a autonomia dos sistemas e redes de ensino, das instituições escolares, o contexto e autonomia dos alunos. Segundo BNCC

(BRASIL, 2017), as decisões que caracterizam o currículo em ação¹³, resultam de um processo de envolvimento e participação da família e comunidade.

5.1.2 Estrutura e Organização

A BNCC está estruturada de modo a explicitar as competências que os/as estudantes devem desenvolver ao longo da Educação Básica. Ela esclarece como as aprendizagens se organizam em cada uma das etapas. A Base do Ensino Fundamental Anos Iniciais e Finais apresenta a mesma estrutura em cinco áreas do conhecimento: Linguagem, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Ensino Religioso. Cada área apresenta uma competência específica que define o que precisa ser trabalhado de forma Geral. Em seguida, o documento apresenta os componentes curriculares específicos de cada área conforme o quadro a seguir:

Quadro 21 - Ensino Fundamental – Áreas do Conhecimento

	Componentes Curriculares	
	Anos iniciais (1º ao 5º ano)	Anos Finais (6º ao 9º ano)
Linguagens	Língua Portuguesa Arte Educação Física Língua Inglesa	
Matemática	Matemática	
Ciências da Natureza	Ciências	
Ciências Humanas	História Geografia	
Ensino Religioso	Ensino Religioso	

Fonte: Brasil (2017)

Cada componente curricular apresenta uma competência específica, essa competência define o que será trabalhado no componente, dialogando com as competências gerais do componente e com as dez competências gerais da Base. Segundo BNCC (Brasil,

¹³ Vide p.18 da BNCC (BRASIL, 2017).

2017) as competências específicas possibilitam a articulação horizontal entre as áreas, perpassando todos os componentes curriculares e também a articulação vertical entre anos iniciais e anos finais e a continuidade das experiências dos alunos. O quadro abaixo apresenta essa organização:

Quadro 22 - Desenvolvimento das competências Específicas dos Componentes Curriculares

Anos Iniciais e Anos Finais		
Unidades Temáticas	Objetos do Conhecimento	Habilidades

Fonte: Brasil (2017)

Cada componente curricular apresenta um conjunto de habilidades que se relacionam com o objeto de conhecimento que são conteúdos, conceitos e processos e que se organizam em unidades temáticas. Sendo assim, “As habilidades expressam as aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas aos alunos nos diferentes contextos escolares”. (BRASIL, 2017, p. 29).

Cada habilidade é identificada por um código alfanumérico, cuja composição apresenta a etapa do Ensino Fundamental, o ano que se refere o componente curricular e por fim a posição da habilidade na numeração sequencial do ano ou bloco de anos. A BNCC enfatiza que os critérios de organização das habilidades não devem ser tomados como modelo obrigatório para o desenho dos currículos, apenas fornece orientações para a construção de documentos que nortearão o trabalho.

A BNCC se organiza nas três etapas da Educação Básica, Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio articuladas entre si, observando as rupturas que ocorrem entre essas etapas e as duas fases do Ensino Fundamental: Anos Iniciais e Anos Finais. A etapa do Ensino Fundamental é a mais longa, com nove anos de duração atendendo estudantes dos seis aos catorze anos.

Na área de Linguagens a BNCC apresenta quatro componentes curriculares, Língua Portuguesa, Artes Educação Física e Língua Inglesa, possibilitando aos estudantes a prática de linguagens diversificadas que lhes permitam ampliar as capacidades de expressão em manifestações artísticas, corporais e linguísticas.

5.1.3 A Alfabetização na BNCC

Segundo BNCC (BRASIL,2017) no Ensino Fundamental Anos Iniciais os componentes curriculares tematizam diversas práticas relativas às culturas infantis e enfatiza que dentre essas práticas, nos dois primeiros anos, a alfabetização deve ser o foco da ação pedagógica. A Lei nº 11.274 criada em 2006 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de nove anos para o Ensino Fundamental com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade, trouxe-nos a garantia de um ano de escolaridade obrigatória e uma oportunidade histórica da criança de seis anos ser introduzida a conhecimentos que foram fruto de um processo sócio histórico de construção coletiva. O parecer CNE/CEB nº 4/2008, apresentado anteriormente orienta que os três anos iniciais são importantes para a qualidade da Educação Básica e voltados à alfabetização e ao letramento, entendendo-se, portanto, que a alfabetização deve acontecer nos três anos iniciais do Ensino Fundamental.

Apesar de até o momento não ter sido criada uma lei específica que determine a periodicidade da alfabetização, a BNCC orienta o trabalho com alfabetização nos dois primeiros anos diferenciando-se das determinações anteriores como, por exemplo, a resolução nº 07 de 14 de dezembro de 2010, em seu artigo 30 inciso III e parágrafo primeiro, diz que:

A escola, mesmo em regime seriado, deve considerar os três primeiros anos do Ensino Fundamental como se fosse um bloco ou um ciclo, sem interrupção, voltado para ampliar a todos os alunos as oportunidades de sistematização e aprofundamento das aprendizagens básicas, imprescindíveis para o prosseguimento dos estudos. (BRASIL, 2010, p. 09).

Significa que não deve haver retenção da criança que está em processo de alfabetização antes que se encerre o ciclo dos três primeiros anos até que seja criado um documento que não apenas oriente, mas determine a alteração do tempo deste processo que a BNCC modifica.

Percebemos, portanto que há uma divergência entre os documentos no que se refere à periodicidade temporal da alfabetização, bem como a sua avaliação. Enquanto a Resolução 07/2010 considera os três primeiros anos do Ensino Fundamental como um ciclo, sem interrupção para a ampliação das aprendizagens básicas, a BNCC determina essa concretização do trabalho com a alfabetização nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental e a Política Nacional de Alfabetização sinaliza que essa concretização pode acontecer em apenas um ano, a criança deve ter desenvolvido as habilidades de leitura e da escrita ao final do primeiro ano.

A Base Nacional Comum Curricular apresenta o trabalho com a alfabetização articulado com outras habilidades de leitura e escrita e práticas de letramento. Enfatiza que “A progressão do conhecimento ocorre pela consolidação das aprendizagens anteriores e pela ampliação das práticas de linguagem e da experiência estética e intercultural, considerando tanto os seus interesses e suas expectativas quanto o que ainda precisam aprender”. (BRASIL, 2017, p. 57).

Além das competências da área de Linguagens, BNCC (Brasil, 2017) apresenta as competências específicas da Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental:

1. Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem.

2. Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social.

3. Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulem em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo.

4. Compreender o fenômeno da variação linguística, demonstrando atitude respeitosa diante de variedades linguísticas e rejeitando preconceitos linguísticos.

5. Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de linguagem adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor (es) e ao gênero do discurso/gênero textual.

6. Analisar informações, argumentos e opiniões manifestados em interações sociais e nos meios de comunicação, posicionando-se ética e criticamente em relação a conteúdos discriminatórios que ferem direitos humanos e ambientais.

7. Reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias.

8. Selecionar textos e livros para leitura integral, de acordo com objetivos, interesses e projetos pessoais (estudo, formação pessoal, entretenimento, pesquisa, trabalho etc.).

9. Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais

como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura.

10. Mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais.

No Componente curricular Língua Portuguesa Ensino Fundamental – anos iniciais o documento apresenta o eixo Oralidade, que aprofunda o conhecimento da língua oral; Análise Linguística/Semiótica, aprofundando a alfabetização nos dois primeiros anos e nos demais anos a observação e análise do funcionamento da língua; o eixo Leitura/Escuta, onde amplia-se o letramento e por último o eixo Produção de Textos que progressivamente incorpora estratégias de produção de diferentes gêneros textuais.

Conforme BNCC (BRASIL, 2017) os eixos apresentados relacionam-se com práticas de linguagem situadas. Sendo assim, outra categoria organizadora do currículo que se articula com as práticas são os campos de atuação. Assim:

Na BNCC a organização das práticas de linguagem (leitura de textos, produção de textos, oralidade e análise linguística/semiótica) por campos de atuação aponta para a importância da contextualização do conhecimento escolar, para a ideia de que essas práticas derivam de situações da vida social e, ao mesmo tempo, precisam ser situadas em contextos significativos para os estudantes. (BRASIL, 2017, p. 82).

São quatro os campos de atuação considerados nos anos iniciais do Ensino Fundamental considerados: Campo da vida cotidiana, Campo artístico-literário, Campo das práticas de estudo e pesquisa e Campo da vida pública. A escolha desses campos deu-se por entender que contemplam importantes dimensões formativas de uso da linguagem e criam condições para a atuação em atividades do dia a dia.

No que se refere ao processo de alfabetização a BNCC deixa claro que apesar das experiências com as práticas letradas que a criança apresenta desde a Educação Infantil, é nos anos iniciais (1º e 2º anos) do Ensino Fundamental que espera que ela se alfabetize. Nesse sentido é importante que as crianças conheçam o alfabeto e consigam codificar e decodificar os sons da língua em material gráfico, envolvendo o desenvolvimento de uma consciência fonológica.

O documento enfatiza a complexidade do sistema de escrita do português do Brasil, pois “trata-se de um processo de construção de habilidades e capacidades de análise e de transcodificação linguística”. (BRASIL, 2017, p. 88). Conhecer o funcionamento da escrita alfabética para ler e escrever significa perceber as relações entre os sons da fala e as letras da

escrita, não há uma regularidade nessas relações e são construídas por convenção, o que não é tão simples como mostram algumas cartilhas e livros didáticos.

O processo de alfabetização de uma língua específica que pode acontecer em dois anos é complementado por outro processo onde acontecerá a ortografização. Para a BNCC (BRASIL, 2017) na construção desses conhecimentos, há três relações que são muito importantes: a) as relações entre a variedade de língua oral falada e a língua escrita (perspectiva sociolinguística); b) os tipos de relações fono-ortográficas do português do Brasil; e c) a estrutura da sílaba do português do Brasil (perspectiva fonológica).

Com base em BNCC (BRASIL, 2017) podemos definir as capacidades/habilidades envolvidas na alfabetização/ como sendo capacidades de (de)codificação, que envolvem:

- Compreender diferenças entre escrita e outras formas gráficas (outros sistemas de representação);
- Dominar as convenções gráficas (letras maiúsculas e minúsculas, cursiva e script);
- Conhecer o alfabeto;
- Compreender a natureza alfabética do nosso sistema de escrita;
- Dominar as relações entre grafemas e fonemas;
- Saber decodificar palavras e textos escritos;
- Saber ler, reconhecendo globalmente as palavras;
- Ampliar a sacada do olhar para porções maiores de texto que meras palavras, desenvolvendo assim fluência e rapidez de leitura (fatiamento).

Os processos de alfabetização e ortografização terão impacto nos gêneros textuais abordados nos anos iniciais. Sendo assim, os textos apresentados nos primeiros anos iniciais serão mais simples, favorecendo um foco maior na grafia, ficando mais complexo conforme avança nos anos iniciais.

5.1.4 Críticas realizadas à BNCC

O texto escrito até este momento é de certa forma uma descrição do que a BNCC apresenta, as competências, habilidades, áreas do conhecimento, aprendizagens que considera essenciais, mas os/as pesquisadores/as já se debruçam e tecem elogios ou críticas a sua organização, seu teor e seus pressupostos teóricos.

Segundo Cury, Reis e Zanardi (2018) a Base Nacional Comum Curricular Carrega um sonho iluminista de universalização de direitos em relação ao conhecimento acumulado e

a qualidade de educação que se realizaria se esses conhecimentos fossem distribuídos igualmente. O mesmo sonho que foi apropriado pela burguesia para legitimar os seus interesses no estabelecimento de crenças e padrões adequados em uma sociedade marcada pela desigualdade.

Dessa forma, mesmo com a desigualdade como questão estruturante “a educação escolarizada pretende promover a equidade de conhecimentos compreendidos como essenciais para proporcionar uma maior igualdade de oportunidades nas disputas por um lugar no mercado de trabalho e no exercício da cidadania”. (CURY; REIS; ZANARDI, 2018, p. 53).

Para Cóssio (2014) a justificativa da proposta de um currículo nacional, com base em seus defensores está amparada na redução das desigualdades regionais, garantindo o direito à aprendizagem. Para a autora, “Há a argumentação de que quanto maior é a vulnerabilidade em que estão inseridos os alunos, menor é a sua aprendizagem, quando justamente ela deveria ser assegurada para quebrar o ciclo de exclusão e pobreza a que esses alunos estão submetidos”. (CÓSSIO, 2014, p. 1579).

Segundo a autora no cenário atual os grupos historicamente excluídos estão frequentando a escola, portanto a uniformização de um saber universal ignora a diversidade de vivências, tempos e espaços. Nessa perspectiva,

A padronização curricular pela definição dos conhecimentos adequados para cada etapa e componente a ser ensinado e aprendido pelas crianças e jovens, mais do que promover a inclusão, poderá tornar visíveis as desigualdades, pois se corre o risco de não contemplar as diferenças e multiplicidades culturais, econômicas e sociais. (CÓSSIO, 2014, p. 1581).

Nessa compreensão, significa que ao eleger alguns conteúdos escolares como primordiais outros poderão ser esquecidos e saberes poderão ser silenciados e ainda discursos discriminatórios e excludentes podem ser naturalizados, uma vez que apenas alguns pontos de vista serão privilegiados.

Para Gabriel (2015) no Brasil assiste-se a um movimento de apagamento dos aportes teóricos de estudos do currículo das últimas três décadas em nome da necessidade de um Sistema Nacional de Educação. Para a autora “Trata-se de um movimento de centralização curricular, na busca de uma cultura escolar comum, por meio de estratégias que fortalecem os discursos de nação que a significam como antagonista de pluralidade e diversidade”.(GABRIEL, 2015, p. 294). Temos,

De um lado ensaios de flexibilização de um currículo nacional simultaneamente consolidado como um bem público comum, e fixado de

forma engessada, antagônico de plural, heterogêneo; de outro, tentativas de centralização curricular, em meio a uma tradição de dispersão e fraca noção de coisa pública, de um sentido particular de nacional que antagoniza a noção de heterogeneidade. (GABRIEL, 2015, p. 294).

Segundo Cury, Reis e Zanardi (2018) a previsão de uma BNCC não é o centro do projeto educacional brasileiro, nem mesmo o centro de valores e princípios que a escola deve valorizar, mas a consequência de projetos que se colocam em disputa em uma sociedade que se enxerga e se deseja plural. A definição do que é comum, de um projeto de nação, torna-se cada vez mais complexo. O que é básico e o que é comum, além de não ser neutro, traz uma consequência para definir qual a formação desejada.

Para os autores, o texto da Constituição Federal e da Lei de Diretrizes e Bases, documentos que trazem a previsão de uma formação básica, fazem apontamentos para a construção de uma sociedade justa, livre e solidária que busca a erradicação da pobreza, redução das desigualdades e rejeição de todas as formas de discriminação. É sobre esses princípios que a formação, especialmente a educação escolarizada deve se desenvolver. Portanto:

Abraçar uma compreensão de prescrições fixistas e descritores de conteúdos, competências e habilidade é assumir uma contradição entre o pluralismo de ideias e um projeto universalizante de conhecimentos comprometidos com a homogeneização. (CURY; REIS; ZANARDI, 2018, p. 60).

Para os autores, ao abordar sobre como se constituiu normativamente a direção para a construção da Base Nacional Comum Curricular a perspectiva não é a de conformar com a previsão silogística que imobiliza a sociedade ao naturalizar o comando do legal, mas sim de compreender que a norma é um campo de disputa e ao sabermos que um projeto está previsto em lei é preciso desvelar os seus interesses.

Segundo Macedo (2018) a explicação que o MEC tem dado em resposta às muitas críticas de que a Base Comum Curricular reduz o currículo a uma listagem de competências é que a BNCC não é currículo! A autora explica que ao longo das páginas iniciais da Base está escrito que os currículos serão elaborados ou construídos pelos municípios, escola e professores/as com base na BNCC. Também está escrito no texto da Base que “BNCC e currículos tem papéis complementares para assegurar as aprendizagens essenciais definidas para cada etapa da Educação Básica, uma vez que tais aprendizagens só se materializam mediante o conjunto de decisões que caracterizam o currículo em ação”. (BRASIL, 2017, p. 16). Macedo (2018, p. 29) comenta que,

Surge assim um termo já clássico no campo do currículo que pretende dar conta de que os currículos formais não esgotam as possibilidades do que ocorre nas escolas. Currículo em ação, portanto, é um conceito que só faz sentido com o seu duplo, o currículo escrito ou formal, nesse caso, a BNCC. A BNCC seria, assim, currículo, mas não esgotaria a possibilidade de ser do currículo.

Nesse contexto, para Cury, Reis e Zanardi (2018) o caráter normativo da BNCC prescreve aos/as estudantes os conhecimentos, habilidades e competências que devem mobilizar ao estudar. É um currículo formal, e como todo o currículo deseja prescrever e direcionar o que será ensinado, mas não consegue aprisionar tudo o que se ensina e se aprende na escola.

Com base em uma pesquisa publicada pela fundação Lemann¹⁴ em maio de 2015, em colaboração com o Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística (IBOPE), 93% dos/as professores/as entrevistados/as concordam totalmente ou em parte, que saber o que é esperado que os/as alunos/as aprendam a cada ano escolar facilita o trabalho do/a professor/a. Essa afirmação soa preocupante, pois aponta a necessidade da definição de um currículo base para os/as professores/as saberem o que é esperado que os/as alunos/as aprendam em cada ciclo de aprendizagem.

Dessa forma, para os autores, tendo em vista a emergência de um discurso acentuado de que não há compreensão pelos/as professores/as do que fazer em sala de aula com suas turmas, qual conhecimento que devem desenvolver em cada período letivo, temos uma BNCC que discrimina os descritores de competências e habilidades detalhadamente. Sendo assim,

Esse detalhamento subestima as orientações curriculares desenvolvidas pela Câmara de Educação Básica, do Conselho Nacional de Educação, pelas Avaliações Externas, pelas Redes de Ensino, pelas Escolas e pelos Educadores. Despreza o desenvolvimento de um projeto educativo nacional fundado em uma concepção dinâmica e democrática de currículo que busca articular as experiências dos vários atores envolvidos na educação escolarizada com os conhecimentos científico, tecnológico, artístico, estético e cultural produzidos. (CURY; REIS; ZANARDI, 2018, p. 63).

No dia 20 de dezembro de 2019, em substituição a resolução 02/2015, foi aprovada e homologada a resolução 02/2019, que define as Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial dos Professores da Educação Básica instituindo a Base Nacional Comum - BNC para a

¹⁴ A Fundação Lemann é uma organização sem fins lucrativos criada em 2002 pelo empresário Jorge Paulo Lemann. Sua fundação faz parte de um grupo de reformadores empresariais que se voltaram para a Educação Básica nos últimos anos. É representativo da força desse grupo o Movimento Todos pela Educação que é apoiado pela Fundação Roberto Marinho, Fundação Itaú Social, Fundação Victor Civita, entre outros. (CURY; REIS; ZANARDI, 2018, p. 61).

formação inicial dos/as professores/as da educação básica. Editada pelo Conselho Nacional de Educação durante a pandemia da COVID 19, sem consulta e diálogo com as universidades e da sociedade civil organizada do campo progressista que estuda e pesquisa formação de professores. Com o objetivo de extrema padronização a BNC resulta no aprisionamento das escolas, redes e professores/as ao currículo padronizado, reduz o campo curricular, descaracteriza os cursos de formação e desconstrói os cursos de licenciatura atrelando-os a BNCC.

Esse documento apresenta habilidades e competências para a formação de professores/as, uma alteração significativa na orientação de formação de professores/as e em todo o sistema educacional, pois perde o caráter orientador e passa a ser um currículo e demanda uma padronização que interessa aos grandes capitalistas com caráter de abertura para um amplo mercado de livros didáticos, jogos educativos, ambientes instrucionais informatizados, cursos para capacitação de professores/as, operado por empresas nacionais, mas também por conglomerados internacionais. Para Macedo:

Estamos abrindo mão do caráter público das políticas educacionais, não apenas pela parceria com instituições privadas, mas pela assimilação de seus modos de gestão. Estamos jogando fora uma experiência de formação de professores e de pesquisa das Universidades brasileiras para “comprar” parcerias internacionais contestadas em seus cenários nacionais e que pouco conhecem da nossa tradição. (MACEDO, 2018, p. 31).

Segundo Lino (2020) A Base Nacional Comum Curricular foi repudiada pelas entidades do campo educacional e do campo progressista por sua extrema padronização, redução do campo curricular, desmonte e incompreensão das demandas da escola. Ela aprisiona as escolas, redes de ensino e professores/as ao currículo padronizado que não atende as demandas formativas da infância e juventude que hoje estão nas escolas.

Cury, Reis e Zanardi (2018) afirmam que, compreender a BNCC e sua proposta de currículo nacional a partir de Freire, é rejeitar que a escola, os/as educadores/as e educandos/as são tábulas rasas e serão reprodutores/as de conhecimentos, habilidades e competências. Desta forma,

A concepção e a prática “bancárias”, imobilistas, “fixistas”, terminam por desconhecer os homens como seres históricos, enquanto a problematizadora parte exatamente do caráter histórico e da historicidade dos homens. Por isto mesmo é que os reconhece como seres que estão sendo, como seres inacabados, inconclusos, em e com uma realidade, que sendo histórica também, é igualmente inacabada. (FREIRE, 1987, p. 47).

A lógica bancária se enquadra em um trabalho com a BNCC, onde o/a professor/a deve conhecer e ensinar os/as alunos/as em uma relação em que o conhecimento é do/a professor/a e é a partir do/a professor/a que o/a aluno/a conhecerá o mundo.

Ainda com base em Cury, Reis e Zanardi (2018), a BNCC pretende se constituir em contraponto ao movimento dialético que a escola deveria promover com a permanente transformação que faz. Fica claro com a proposta de currículo nacional que há um projeto que se deseja nacional e comum, devendo ser posto como neutro e natural no interior da escola.

O currículo é desideologizado e descontextualizado em nome de um conhecimento neutro que uma comunidade de especialistas é capaz de estabelecer. A centralização de um projeto educativo em escala nacional amplia uma visão de desconfiança nos sujeitos envolvidos no processo educacional, podendo impulsioná-los a buscar suas soluções dialética e dialogicamente. A concepção do que é centralismo apontada por Freire ainda se faz atual:

Este centralismo que envolve todo o nosso agir educativo, é antes uma posição política. Uma atitude enraizada em nossas matrizes culturais. É a ele que se deve, em grande parte, a inorganicidade de nossa educação. E isto porque é do centro que se ditam as normas distanciadas assim das realidades locais e regionais a que se deve aplicar. (FREIRE, 1959, p. 91).

A BNCC é um documento obrigatório e imobilizador que parte do centro do poder para todas as escolas e como colocam os autores,

Está centralizada na confiança na capacidade de especialistas tomarem as decisões sobre os conhecimentos, competências e habilidades que nossos estudantes podem acessar. Decisões que deveriam se fundar nos pilares constitucionais de uma sociedade plural e comprometida com a não discriminação e com os valores sociais do trabalho. (CURY; REIS; ZANARDI, 2018, p. 71).

Em relação à etapa escolar destinada à alfabetização, com base nas críticas em Mortatti (2015), trata-se do ecletismo teórico-conceitual, com graves incoerências resultantes da reafirmação não explicitada, do ponto de vista político-ideológico centrado na perspectiva construtivista que se tornou hegemônica nas últimas décadas, por meio de sua utilização em programas governamentais e políticas públicas como verdade científica que de certa forma aparece mesclada com o interacionismo linguístico.

Para a autora, devido a essa opção teórica e política que não está explicitamente apresentada e devidamente fundamentada, o documento reitera a crença do construtivismo em alfabetização, mito hoje consolidado e incorporado ao senso comum pedagógico. Dessa forma:

Como não se trata de teoria do ensino, as apropriações (brasileiras) do construtivismo em alfabetização assim como sua adoção e imposição oficiais

vêm servindo, não para a propalada e desejada melhoria da alfabetização escolar, mas talvez somente para justificar a delimitação, com critérios supostamente mais “modernos” e “eficazes”, do “ciclo de alfabetização” no contexto da organização da educação escolar para atender às necessidades econômicas e políticas do país no contexto internacional. (MORTATTI, 2015, p. 200).

Segundo Mortatti (2015) o que há atualmente no Brasil não é a teoria construtivista em si, mas apropriações baseadas nessa teoria, que resultam da tradição pedagógica acumulada e transmitida pela experiência profissional.

No tópico relativo ao componente curricular Língua Portuguesa na BNCC, as evidências desse problema são constatadas, por exemplo, na ausência ou pouco uso das palavras como “ensino”, “professor”, “conteúdos” de ensino e “objetivos” de ensino. Para a autora essa ausência é característica de estratégias geralmente utilizadas em programas governamentais e muitos estudos brasileiros na área da educação. Para esse componente curricular falta a especificidade e identidade do ensino da Língua Portuguesa e da atividade da professor/a nesse processo.

Mortatti (2015), destaca ainda que no documento a Língua Portuguesa apresenta caráter utilitário a serviço dos “temas integradores” e do conteúdo das demais disciplinas escolares e ressalta que a especificidade e identidade da Língua Portuguesa não se encontram no ensino da gramática, mas juntamente com outros autores defende o texto como objeto de ensino.

Gontijo (2015) em seu artigo *Base Nacional Comum Curricular: comentários críticos* explica que foram propostos currículos para os anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 3º ano) em dois programas de formação de professores/as alfabetizadores/as organizados pelo Ministério da Educação, nos anos 2000. O primeiro aparece no fascículo 1, Unidade II, do Programa de Formação Continuada de Professores/as dos Anos/Séries iniciais do Ensino Fundamental *Pró-letramento – alfabetização e linguagem (2008)*. É elaborado em torno de eixos discriminados em capacidades, conhecimentos e atitudes que devem ser desenvolvidos pelas crianças ao longo de todo o processo de escolarização e das necessidades de sua vida social. São cinco os eixos: (a) compreensão e valorização da cultura escrita; (b) apropriação do sistema de escrita; (c) leitura; (d) produção de textos escritos; e (e) desenvolvimento da oralidade.

O segundo, no *Caderno de formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa*, Ano I, Unidade I (2013), apresentou, aos/às professores/as alfabetizadores/as, um

currículo elaborado a partir de direitos de aprendizagem gerais, que permeiam toda a ação pedagógica e de conhecimentos e capacidades específicos organizados por eixo de ensino da Língua Portuguesa: Leitura, Produção de textos Escritos, Oralidade, Análise Linguística.

Além desses programas a autora acrescenta o documento *Elementos conceituais e metodológicos para a definição dos direitos de Aprendizagem e desenvolvimento do ciclo de alfabetização (1º, 2º, 3º anos) do Ensino Fundamental*, em que o currículo está organizado em eixos estruturantes e objetivos de aprendizagem por eixo. Para melhor visualização dos eixos apresentados nos três documentos, a autora construiu o quadro que segue, incluindo os eixos propostos na BNCC:

Quadro 23 - Eixos que compõem os Currículos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental

Pró-Letramento	Pacto pela Alfabetização na Idade Certa	Elementos Conceituais e metodológicos	BNCC
Compreensão e valorização da cultura escrita	-----	-----	-----
Apropriação do sistema de escrita	-----	Apropriação do sistema de escrita alfabética	Apropriação do sistema de escrita alfabético/ ortográfico e de tecnologias da escrita
Leitura	Leitura	Leitura	Leitura
Produção de textos escritos	Produção de textos escritos	Produção de textos escritos	Escrita
Desenvolvimento da oralidade	Oralidade	Oralidade	Oralidade
-----	Análise Linguística	Análise Linguística	Análise Linguística

Fonte: Gontijo (2015)

Segundo a autora, o que mais chama a atenção em relação aos eixos que compõe os currículos é em relação ao eixo escrita, ao invés de produção de textos que passa a figurar na BNCC. Sendo assim, “A proposta do trabalho com textos, isto é, a defesa da leitura e da produção desde os anos iniciais do ensino fundamental, está fundada nas lutas contra regimes autoritários que cercearam a liberdade de expressão nas escolas”. (GONTIJO, 2015, p. 185).

O conceito de alfabetização após ter sido alargado e estendido, chegando a se referir a um longo e contínuo processo ao longo da vida, conforme Smolka, (2012) volta a se

restringir, passando a se configurar como uma prática predominantemente escolar, ligada ao ensino e domínio do alfabeto e ao seu funcionamento.

Para Gontijo (2015) o caráter político da alfabetização continua ausente no texto da BNCC. A preocupação é com a instrumentalização técnica dos sujeitos para responderem as demandas colocadas pela sociedade moderna e há também uma forte tendência de pensar a escrita como base para a trajetória escolar e aprendizagem de outros componentes curriculares. Para a autora:

Podemos inferir, assim, que há, no texto, uma visão de língua/linguagem que se assenta no estruturalismo, cujo principal foco é no sistema da língua, apesar de assinalar que há uma consonância com a concepção de língua como forma de interação entre os sujeitos, ao considerar as práticas de linguagem e os campos de atuação nos quais elas se realizam. (GONTIJO, 2015, p. 187).

No que se refere aos quatro campos de atuação que dizem respeito à contextualização do conhecimento escolar apresentados no documento da BNCC, que são práticas da vida cotidiana, práticas artístico-literárias, práticas de estudo e pesquisa e campo da vida pública, a autora faz uma crítica à classificação das práticas como sendo estranha e reducionista no que se refere ao limite a elas impostos, pois toda a ação em qualquer campo é necessariamente política e cidadã. Assim:

Além de classificar crianças, de acordo com determinados níveis de desenvolvimento da escrita, agora, há classificações das práticas, seguindo padrões completamente alheios à vida social que é múltipla e, ao mesmo tempo, passível de recriações constantes, quando pensamos os sujeitos como pessoas responsivas diante das diversas situações que criam e vivenciam. (GONTIJO, 2015, p. 187).

Na opinião da autora, a produção de textos, desde a mais tenra idade é uma forma de vivência da cidadania e da liberdade de expressão, porém a BNCC enfatiza objetivos ligados ao registro e anotações, termos que utiliza para substituir o termo cópia quando se refere a produção de textos, não proporcionando a renovação e aprimoramento do ensino da Língua Portuguesa. E ainda acrescenta que a BNCC propõe objetivos de aprendizagem para cada um dos componentes curriculares que integram as áreas e enfatiza a aprendizagem, entende que “É difícil pensar em alcance de objetivos de aprendizagem separados do ensino, pois a aprendizagem não é algo que se desenvolve sem o concurso de uma mediação qualificada por parte dos docentes”. (GONTIJO, 2015, p. 188).

A definição de uma base nacional comum parece importante para que a escola cumpra o papel de garantir acesso ao conhecimento produzido ao longo da história, porém,

quando essa proposição começa a ser pensada como objetivo de construir metas de qualidade que se alinha diretamente à avaliação em larga escala e se traduzem exclusivamente à lógica da avaliação com a finalidade de produzir índices de desempenho nacional sobre o que é ensinado e aprendido, podemos imaginar que ela poderá ser nociva a uma concepção de educação como emancipatória e integral para todos os seres humanos.

5.2. POLÍTICA NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO – PNA

Os resultados obtidos nas avaliações internacionais e nos indicadores nacionais, na concepção que geralmente respalda a política educacional de um país que sofre pressões de organismos externos, como é o caso brasileiro, mostram problemas na alfabetização no Brasil, no que se refere à leitura, escrita e Matemática. Com o objetivo de resolver esses problemas, o Ministério da Educação criou em janeiro de 2019, a Secretaria de Alfabetização (SEALF) e a Política Nacional de Alfabetização (PNA), instituída pelo Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019. No dia 15 de agosto desse mesmo ano foi lançado o “Caderno da PNA” com cinquenta e quatro páginas que apresentam detalhadamente essa política de Estado. O conteúdo do caderno expande o disposto no decreto com detalhamento da fundamentação científica e das implicações didáticas. O Ministro da Educação na época, Abraham Bragança de Vasconcelos Weintraub¹⁵, comenta na abertura do documento que “não se pode conceber um futuro próspero para o país que descuida das suas políticas educacionais, uma vez que o progresso científico, econômico e social de um povo está intimamente relacionado com a qualidade da sua educação”. (BRASIL, 2019 p. 05).

A Política Nacional de Alfabetização (PNA) foi criada com objetivo de elevar a qualidade da Alfabetização em nosso país, melhorar os processos e combater o analfabetismo. Para isso se formou um grupo de trabalho composto por representantes de algumas secretarias ligadas à Educação, como SEALF (Secretaria de Alfabetização), SEB (Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação), e de outros órgãos como INEP (Instituto Nacional de Estudos e pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação). Esse grupo de trabalho conversou com pesquisadores e

¹⁵ Em um curto período de tempo tivemos três ministros da educação, Ricardo Vélez Rodrigues até 08 de abril de 2019, Abraham Weintraub até 20 de junho de 2020 e Milton Ribeiro até o presente momento, 05 de maio de 2021.

peças envolvidas com a Educação e também pesquisou municípios brasileiros que tiveram avanços na Alfabetização das crianças, bem como políticas públicas internacionais que apresentaram bons resultados na leitura, escrita e na Matemática, a fim de encontrar os caminhos mais eficazes para a alfabetização das crianças¹⁶.

A PNA (BRASIL, 2019) apresenta os resultados da ANA (Avaliação Nacional de Alfabetização) do ano de 2016, em que 54,73% dos mais de dois milhões de alunos apresentaram dificuldades na proficiência da leitura. Na escrita, 33,95%, estavam em níveis insuficientes e 54,46% tiveram resultado abaixo do esperado em Matemática. Com base nesses dados do INEP, a Política Nacional de Alfabetização percebe que o Brasil está longe de alcançar a meta 5 do PNE (Plano Nacional de Alfabetização), alfabetizar todas as crianças, no máximo até o final do terceiro ano do Ensino Fundamental. Os problemas com a Alfabetização no começo dos anos iniciais trazem graves consequências ao longo do Ensino Fundamental como evasão escolar, reprovação e distorção idade-série.

O documento apresenta uma linha do tempo com marcos históricos e normativos que vão desde a Lei de Diretrizes e Bases em 1996, até a Base Nacional Comum Curricular em 2017. Também menciona relatórios nacionais e internacionais sobre Alfabetização que explicitam abordagens eficazes para o ensino da leitura e da escrita, destacando o método fônico, consciência fonológica e fonêmica, trabalho desenvolvido na Educação Infantil com formas e sons das letras e envolvimento dos pais na Alfabetização dos filhos e se propõe a adotar um conceito claro e objetivo de Alfabetização.

5.2.1 Princípios e Fundamentação

Com base no Decreto Nº 9.765, de 11 de abril de 2019 (Art. 3º) os princípios da Política Nacional de Alfabetização estão fundamentados em evidências provenientes das ciências cognitivas enfatizando seis componentes essenciais para a alfabetização: “consciência fonêmica; instrução fônica sistemática; fluência em leitura oral; desenvolvimento de vocabulário; compreensão de textos; produção de escrita”. (BRASIL, 2019). Para esses seis componentes, a “adoção de referenciais de políticas públicas exitosas

¹⁶ Há controvérsias sobre a escolha das pessoas que compuseram este grupo. Muitos pesquisadores de renome no país na área de alfabetização sequer foram cogitados para compor este grupo. Entende-se que os convidados foram realmente escolhidos a dedo dentro de uma mesma abordagem teórica que se coaduna com a ideia de reavivar o método fônico e apenas um era da área de Educação, os demais da Psicologia. Vide a crítica no 5.2.4 (MACIEL, 2019).

nacionais e estrangeiras; aprendizagem da leitura, da escrita e da matemática básica como instrumento de superação de vulnerabilidades sociais e condição para o exercício pleno da cidadania; igualdade de oportunidades educacionais; reconhecimento da família como um dos agentes do processo de alfabetização”. (BRASIL, 2019),

5.2.2 A Alfabetização no documento da PNA

A PNA (BRASIL, 2019, p. 18) define Alfabetização “com base na ciência cognitiva da leitura como ensino das habilidades de leitura e escrita em um sistema alfabético”. Descreve que uma criança se apropria do processo da leitura e escrita quando consegue compreender que os caracteres alfabéticos não são meros sinais gráficos, mas que representam sons da fala, lembrando que é preciso ensinar de forma precisa e sistemática, do mais simples para o mais complexo. “O ensino dessas habilidades de leitura e de escrita é que constitui o processo de alfabetização” (BRASIL, 2019 p.19).

Nessa ótica, o processo de codificar e decodificar palavras significa estar alfabetizado, mas não é um fim em si mesmo, apenas o início de um trabalho que tem por objetivo ler textos com autonomia e compreensão, que será consolidado por meio de atividades de leitura e escrita que intensifiquem essa operação. Lembrando que ler e escrever com autonomia significa conhecer o sistema alfabético e decifrá-lo sem a ajuda de um mediador. Já a compreensão de textos é o produto final de todo um trabalho com leitura de textos e estudo do vocabulário.

O texto da PNA defende a Alfabetização baseada em evidências científicas e afirma que “As políticas e as Práticas Educacionais devem ser orientadas pelas melhores evidências em relação aos prováveis efeitos e resultados esperados” (BRASIL, 2019 p. 20), e exige que todas as pessoas ligadas à Educação pesquisem o conhecimento mais recente sobre os processos de aprendizagem da leitura e da escrita. Comenta sobre o surgimento da Ciência Cognitiva da leitura que aprender a ler e a escrever não acontece de forma simples e espontânea, mas algo que precisa ser ensinado de modo sistematizado.

Fica evidente nessas explicitações defendidas pelo documento o viés ideológico marcado por uma direção única e salvacionista para a alfabetização: um método de alfabetização, o fônico. Que já esteve em foco em outros momentos históricos e que agora encontra terreno fértil, possibilidades de ressurgir.

Interessante também refletir que as condições objetivas de base para o país não entram na pauta da discussão sobre o suposto fracasso da alfabetização e não aparecem

relacionadas a populações desprovidas de quase tudo (saúde, saneamento básico, moradia), que são as que mais encontram dificuldades na escola.

A PNA não utiliza o termo Letramento, mas sim, Literacia e define como o “conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionados à Leitura e à Escrita, bem como a sua prática produtiva.” (BRASIL, 2019 p. 20). Justifica seu uso como o mais comum internacionalmente e a classifica em diferentes níveis. Essa discussão sobre letramento já tem décadas no Brasil e parece-nos aqui desconsiderada, muda-se o termo, adota-se a nomenclatura utilizada em Portugal e dá-se um conceito muito reduzido do que seja as práticas sociais de leitura e escrita, como se fosse a novidade.

As habilidades que são desenvolvidas antes da Alfabetização são chamadas de Literacia Emergente e as práticas e experiências relacionadas à Linguagem, Leitura e Escrita que são apresentadas pela família, Literacia Familiar. O texto enfatiza a importância dessa prática para a aprendizagem da criança e afirma que pode ser desenvolvida por qualquer familiar, inclusive os que não são alfabetizados.

Não apenas as habilidades com a Leitura e Escrita são lembradas pela Política Nacional de Alfabetização, mas também as da Matemática básica, como raciocínio lógico e resolução de problemas e define Literacia numérica como “as habilidades de Matemática que permitem resolver problemas da vida cotidiana e lidar com as informações matemáticas”. (BRASIL, 2019, p. 24).

O texto explica como acontece o processo de leitura e escrita no cérebro humano e afirma que mesmo o ser humano não sendo programado para ler e escrever, consegue se modificar devido a um mecanismo chamado plasticidade neural e cita a teoria de fases do desenvolvimento da leitura e da escrita em sistemas alfabéticos, formulada por Linnea Ehri, professora de Psicologia Educacional da Universidade da cidade de Nova Iorque. Em sua teoria “[...] distingue quatro maneiras de ler palavras, por predição, analogia, decodificação e reconhecimento automático”. (BRASIL, 2019, p. 27). A autora identificou ainda quatro fases do desenvolvimento da Leitura e da Escrita. E o documento enfatiza que:

Refletem o conhecimento e o uso que a criança faz do sistema de escrita. Isso quer dizer que o que a leva a passar de uma fase para a outra é o conhecimento e o uso que faz do código alfabético, isto é, das relações entre letras e sons. Fase pré-alfabética, alfabética-parcial, fase alfabética-completa, fase alfabética-consolidada. (BRASIL, 2019, p. 28).

A PNA explica que a aprendizagem da Leitura e da Escrita depende das habilidades que foram desenvolvidas na criança em quaisquer ambientes, antes de ingressarem no Ensino

Fundamental. Cita a consciência fonológica e consciência fonêmica como habilidades essenciais que precisam ser desenvolvidas nesta fase e comenta a necessidade de “ofertar a toda criança as condições que possibilitem aprender a ler e a escrever nos anos iniciais do ensino fundamental; daí a priorização da alfabetização no 1º ano como uma das diretrizes da PNA.”(BRASIL, 2019, p. 32).

É no Ensino Fundamental que a Alfabetização acontece oficialmente, lembrando que devido às vivências e experiências com textos, números, desenhos e escrita que as crianças tiveram antes de ingressar no primeiro ano do Ensino Fundamental, bem como o ambiente e condições socioeconômicas, algumas crianças saem em desvantagem em relação às outras.

O texto ainda ressalta que a priorização da Alfabetização no primeiro ano do Ensino Fundamental, não está em desacordo com a Base Nacional Comum Curricular, que determina a consolidação da Alfabetização até o segundo ano, lembrando que as demais habilidades de Leitura e Escrita, como fluência oral, ampliação de vocabulário, interpretação e produção de textos terão continuidade nos demais Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Lembrando que para haver êxito nesse processo é indispensável um ensino conforme as evidências científicas mais atuais.

Na perspectiva apontada pela PNA, é no cérebro que está a questão. É com a Psicologia Cognitiva que se resolverá o problema da Educação da nação. Não são as relações sociais que estão em pauta, não são as contradições e discrepâncias de toda ordem que merecem ser analisadas. Nessa abordagem, a leitura e escrita são meras habilidades, elas não se constituem em instrumento de poder, de mediação para as práticas sociais, de apropriação do mundo.

5.2.3 Ações do Governo Federal relacionadas à PNA

No dia 22 de outubro de 2019, em Brasília, teve início a Conferência Nacional de Alfabetização Baseada em Evidências (CONABE) organizada pelo Ministério da Educação com o objetivo de incluir boas práticas no processo de educação nas escolas e famílias brasileiras. A Conferência contou com a presença de especialistas nacionais e internacionais que se reúnem para falar sobre as experiências que, segundo eles, deram certo em diferentes lugares do mundo.

Instituída pela Portaria nº 1.460 de 15 de agosto de 2019, tendo como tema “A Política Nacional de Alfabetização e o Estado da Arte das Pesquisas sobre Alfabetização,

Literacia e Numeracia”, a CONABE faz parte das ações de implementação da Política Nacional de Alfabetização. Nesse encontro foi formulado o Relatório Nacional de Alfabetização Baseada em Evidências (RENABE), para subsidiar futuros programas de alfabetização do país.

No dia 14 de abril de 2021 aconteceu o lançamento do Relatório Nacional de Alfabetização Baseada em Evidências que é resultado da CONABE. O principal objetivo do Renabe é sintetizar o estado da arte das pesquisas sobre alfabetização, literacia e numeracia, visando melhorar a qualidade das políticas públicas e as práticas de ensino de leitura, escrita e matemática no Brasil. As evidências apresentadas no relatório constituem uma base que orienta as decisões no âmbito da Secretaria de Alfabetização do MEC. Segundo o Ministério da Educação o documento poderá auxiliar, ainda, os gestores e os entes federados na elaboração de políticas educacionais para os primeiros anos escolares.

O documento de apresentação do RENABE apresenta um conjunto de ações, iniciativas do governo Federal a fim de recuperar a capacidade de alfabetização, avançar na literacia e na numeracia e alinhar as expectativas de aprendizagem dos brasileiros às de seus pares em outros países. Além da criação da Secretaria de Alfabetização e da PNA:

- Em junho de 2019, o Brasil adere ao *Progress in International Reading Literacy Study* (Pirls), importante estudo internacional que abrangerá escolas públicas e privadas de todo o território brasileiro, conforme diretrizes amostrais e critérios estatísticos da *International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (IEA);

- Em agosto de 2019, foi publicado o Caderno da PNA, que veio aprofundar os conteúdos da Política Nacional de Alfabetização;

- Em 5 de dezembro de 2019, foi lançado o programa Conta pra Mim, com a finalidade de orientar, estimular e promover práticas de literacia familiar. Inicialmente, um guia e quarenta vídeos instrucionais para pais e professores/as foram disponibilizados;

- No dia 18 de fevereiro de 2020, teve início o programa Tempo de Aprender, cujo público-alvo são profissionais da alfabetização que atuam no último ano da pré-escola e nos dois primeiros anos do ensino fundamental. Tempo de Aprender promove também o curso Alfabetização Baseada na Ciência (ABC), em parceria com a Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP) e com o Instituto Politécnico do Porto (IPP), importantes instituições de Portugal, conciliando conhecimentos científicos e práticas pedagógicas.

- Também foi gratuitamente disponibilizada a primeira versão em português do Brasil do *GraphoGame*, aplicativo finlandês que tem alcançado, em diferentes países, resultados significativos no apoio à alfabetização;

Por meio das ações, da implementação dos programas citados, a Política Nacional de Alfabetização baseada em evidências científicas e o método fônico o governo Federal acredita melhorar a qualidade na alfabetização e combater o analfabetismo absoluto e funcional no Brasil.

5.2.4 Críticas à Política Nacional De Alfabetização – PNA

Em meio às discussões da BNCC, quase que subitamente, aparece uma nova Política Pública para a Alfabetização, a PNA, em moldes ditos internacionais e enfaticamente considerando um método como a solução definitiva dos problemas da alfabetização no país.

A Política Nacional de Alfabetização provocou muitas críticas e polêmicas entre os/as pesquisadores/as, educadores/as, especialistas e professores/as que defendem diferentes propostas teórico-metodológicas para o ensino da escrita e leitura. Ainda que não haja obrigatoriedade na adesão entre estados e municípios, é um problema impor um método específico, principalmente quando não há um consenso entre os especialistas em Educação. Além disso, recursos financeiros estão atrelados à aderência da Política Nacional de Alfabetização pelos municípios.

Frade (2019), presidente da Associação Brasileira de Alfabetização (Gestão 2018-2019) aponta que as práticas de ler e escrever são separadas da prática social no documento e menciona a desconsideração do papel da produção de textos na alfabetização, ausência das relações entre leitura e escrita no processo inicial da apropriação do sistema da escrita que se encontram separadas da compreensão de textos. Segundo esta autora,

A Política Nacional de Alfabetização apresenta reducionismos e apagamentos de diversas ordens: semântico, conceitual, pedagógico, epistemológico e, sobretudo, de práticas e pesquisas que são desenvolvidas no Brasil e no exterior sobre a alfabetização. (FRADE, 2019, p. 01).

Micarello (2019), pesquisadora do CAED – Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, analisando também a PNA critica a ênfase no tratamento do tema da alfabetização com base em evidências científicas, visto que o documento não dialoga com as evidências que o Brasil vem produzindo nas últimas décadas, as avaliações sistêmicas da alfabetização.

A autora questiona a carência de estudos e pesquisas sobre os resultados das avaliações externas citadas no documento para além de uma análise da distribuição percentual dos estudantes pelos níveis de proficiência ou perfis de alfabetização, quando se deveria “construir diagnósticos mais precisos de como os estudantes brasileiros estão se alfabetizando e sobre as condições de que os docentes dispõem para realizar as intervenções pedagógicas necessárias a esse processo”. (MICARELLO, 2019, p. 01).

Lopes (2019), professora do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte enfatiza a negação de políticas de alfabetização anteriores quando no documento subentende-se que o que se fez até então não foi baseado em conhecimento científico. A autora pontua:

As iniciativas governamentais já empreendidas, tanto na formação de professores alfabetizadores em âmbito nacional, como o PROFA (BRASIL, 2001), o PróLetramento (BRASIL, 2006), o PNAIC (BRASIL, 2012), todos “fundamentados orientados em/por proposições teóricas” acerca das várias dimensões do processo de alfabetização e com claras definições acerca do que é necessário aprender (e ensinar); quanto b) na produção e distribuição de material didático – PNLD, PNBE, livros do PNAIC, jogos para a alfabetização, entre outros. (LOPES, 2019, p. 01).

A autora lembra que essas políticas contribuíram e propiciaram melhorias em muitos contextos escolares e que mesmo não sendo imediatas, ocorreram mudanças significativas no IDEB após o PNAIC. Critica ainda a definição de Alfabetização no texto da PNA como ensino das habilidades de leitura e de escrita em um sistema alfabético, omitindo que esse processo não se configura apenas como ensino, mas também como aprendizagem, percebendo que essa afirmação representa um retrocesso. Coloca também a questão da assunção enfática de um método de Alfabetização que aparece no documento, quando sabemos que “não cabe em ‘um método’, pois envolve as múltiplas faces, não só da especificidade do processo em relação ao objeto de conhecimento – a língua escrita – mas das aprendizagens em geral, dos contextos escolares, entre outros aspectos”. (LOPES, 2019, p. 02).

Maciel (2019), professora da Universidade Federal de Minas Gerais, pesquisadora e diretora do Centro de Alfabetização Leitura e Escrita, elege uma das suas indagações sobre a PNA no que se refere à equipe do Ministério da Educação, da Secretaria da Alfabetização e uma equipe de especialistas colaboradores, compostas por vinte e um membros que juntos formularam o documento. Dos vinte e um especialistas, colaboradores que compõe a equipe, apenas um é da área da Educação com formação em Pedagogia, sendo treze de formação e atuação principal na área de Psicologia. A autora questiona o baixo número de pessoas

envolvidas na Educação que fazem parte dessa equipe e questiona qual o papel da Educação, do fazer pedagógico em uma Política de Alfabetização que prioriza o viés da Psicologia e em um de seus aspectos apenas, da ciência cognitiva da leitura. A autora contesta:

O alfabetizador tem diante dele um grupo de alfabetizandos com histórias, conhecimentos, condições socioeconômicas culturais distintas e cabe ao alfabetizador saber lidar com esse aluno no seu todo e não apenas em uma fatia do que é necessário ao aprendizado da leitura e da escrita. (MACIEL, 2019 p. 01).

Em sua crítica, Mortatti (2019), presidente emérita da Associação Brasileira de Alfabetização, faz suas considerações sobre o caráter autoritário e antidemocrático da PNA, visto que infringe a Constituição Federal do Brasil (1988), em seu Art.206 “II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber”; e “III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas”. A autora discorre sobre as premissas e argumentos falaciosos da PNA como, por exemplo, os principais problemas de Alfabetização no Brasil ser responsabilidade do Construtivismo e do método Paulo Freire e justifica a sua colocação argumentando que “‘construtivismo’ não é um método de alfabetização; e ‘método Paulo Freire’ não se confunde com ‘métodos de alfabetização’ nem foi utilizado como base de políticas públicas de alfabetização no Brasil”. (MORTATTI, 2019, p. 01).

Sabendo que os problemas de Alfabetização no Brasil vão muito além da questão dos métodos, a autora indaga sobre a ideia de que o método fônico trará a solução para tais contratempos sendo o único baseado em evidências científicas e coloca que além de a eficácia desse método ser questionada no Brasil e no exterior, cabe enfatizar que,

Os problemas de Alfabetização no Brasil estão diretamente relacionados a um conjunto de fatores educacionais, sociais, econômicos e políticos, responsáveis pela não priorização da educação de qualidade, especialmente por meio da falta de investimentos prioritários na escola pública e gratuita, como estabelecido na Constituição Federal de 1988. (MORTATTI, 2019, p. 01).

Outra premissa comentada pela autora, defendida pelo documento da PNA é a de que a ciência cognitiva é a única a fundamentar a alfabetização. Essa afirmação visa ocultar outras políticas exitosas de alfabetização brasileiras e estrangeiras que também são baseadas em evidências científicas, com a finalidade de substituí-las, mas sem apresentar a avaliação diagnóstica de seus resultados.

A autora também questiona o conceito de alfabetização como ensino das habilidades de leitura e de escrita em um sistema alfabético, a fim de que o/a alfabetizando/a se torne capaz de ler e escrever palavras e textos com autonomia e compreensão, enfatizando que se

trata de um “conceito rudimentar que penaliza crianças da escola pública e reforça as desigualdades sociais, sem contar o fato de que a consciência fonêmica não tem como consequência a capacidade de leitura e escrita de textos com autonomia e compreensão”. (MORTATTI, 2019, p. 02).

Mortatti (2019) em seu artigo “*Brasil, 2091: notas sobre política nacional de Alfabetização*” cita os marcos históricos normativos apresentados na PNA, um breve histórico dos relatórios sobre a alfabetização no Brasil. Entre os marcos históricos apresentados na “Linha do Tempo”, no capítulo “Contextualização” (BRASIL, 2019, p. 15), a autora destaca a inclusão de dois documentos normativos, o de 2003 e o de 2011 e explica que além desses documentos defenderem explicitamente o método fônico, não foram adotados nas políticas públicas brasileiras e não contaram com a discussão de educadores/as e pesquisadores/as.

Segundo esta mesma autora o documento de 2003 elaborado por um grupo de cientistas conclui que as políticas e as práticas de alfabetização de crianças no Brasil bem como os currículos de formação de professores/as não acompanharam a evolução científica e metodológica ocorrida em todo mundo e o de 2011, publicado pela Academia Brasileira de Ciências fortalece a tese do relatório Alfabetização Infantil: os novos caminhos e novas evidências. Mortatti (2019, p. 26) argumenta:

Esse é um vácuo histórico propositalmente criado pela inserção desses dois documentos que não são normativos nem institucionais relativamente à alfabetização no Brasil. A tentativa de apagamento por meio da silenciamento/ocultação de “marcos indesejáveis” em relação a políticas públicas incide também no conhecimento científico sobre o assunto, expondo critérios tendenciosos, e em nada científicos, para negar fatos do passado e tentar reescrever a história, desconsiderando ser também científico o conhecimento produzido no Brasil e no exterior com base em outras evidências também científicas, de outras matrizes teórico epistemológicas diferentes das escolhidas como referência para a PNA.

Há outros silenciamentos e ocultações existentes no documento da PNA como, por exemplo, a expressão “Método Fônico” que aparece poucas vezes no Caderno, do estado da arte das pesquisas em alfabetização e a indicação completa das fontes e citações entre outras que podem induzir o leitor inexperiente a erros de compreensão.

Mortatti (2019) faz uma forte crítica à relação entre a PNA e o projeto político ideológico do Governo Federal e fala das medidas indiretas que aparecem no documento e que negligenciam preceitos constitucionais e avanços democráticos conquistados nas últimas décadas. E finaliza sua crítica dizendo que:

As premissas e os argumentos falaciosos, decorrentes de raciocínio (propositadamente, no caso em análise) sofismático, denunciam o que os mentores da PNA tentam reiteradamente denegar, com intenção de confundir, em especial professores, gestores e pais de alunos, com falsas promessas que encobrem e silenciam as desigualdades educacionais e sociais.(MORTATTI, 2019 p. 03).

Para que a criança aprenda a ler, interpretar, compreender e produzir textos que é o objetivo principal do ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, não basta tomar como unidade básica do ensino apenas a letra, a sílaba ou a consciência fonológica tão citada na PNA, mas sim o trabalho diversificado com os diferentes gêneros discursivos de forma explícita e sistemática, para que ao mesmo tempo em que compreende as relações que se colocam entre o que se escreve (a própria organização do sistema gráfico em si), o que se fala e se pensa, possa também compreender a função social da escrita e da leitura.

Uma política que aparenta ingenuidade e desconhecimento dos avanços da área de alfabetização pode encobrir intencionalidades outras, que não leva em conta as questões socioeconômicas e condições objetivas de professores/as e crianças desta nação e pode reeditar problemas enfrentados nas décadas de 1960 e 1970 como repetência, evasão escolar e responsabilidade da família pelo fracasso na alfabetização das crianças e agora também do/a professor/a, sujeito cada vez mais excluído da compreensão do seu próprio ofício.

O período da alfabetização é muitas vezes, a iniciação da criança no ambiente escolar, o tempo em que a criança está formulando seus pensamentos, questionamentos e conhecimentos do mundo que a rodeia. É o momento em que vai descobrir, junto aos seus pares, as divergências, as contradições e o “diferente” fora do ambiente familiar. É período de crescimento e de tomadas de algumas decisões, podendo ou não ser influenciada.

Por isso, defendemos que as especificidades de cada ser humano, de cada criança que inicia sua vida escolar, precisa ser percebida e respeitada. Os desafios precisam fazer parte da experiência de aprendizagem para que cada um desenvolva sua autonomia e consequentemente, sua forma de aprender. Daí a ilegitimidade de um método único para alfabetização das crianças como aponta a PNA.

Outro ponto que percebemos importante destacar camuflado nos objetivos da PNA é a desvalorização do/a professor/a, não somente por ignorarem a sua participação na elaboração deste documento, mas pelo fato que a criação da “Literacia Familiar”, vem imbuída de outro projeto que vem sendo discutido pelo atual governo (Jair Bolsonaro), o que se chama de “Educação Domiciliar”, nos moldes de outros países, *Homeschooling*, onde a educação formal é direcionada à família, tornando dispensável o papel do/a professor/a. Em

que condições no cenário brasileiro uma criança é capaz de ser alfabetizada pelos sua família? Muitas outras intenções permeiam esta forma de organização.

Em qualquer processo de reformulação Curricular e criação de Políticas Públicas Educacionais é preciso ver o/a professor/a como peça fundamental, e não como mero fantoche das vontades políticas no entra e sai dos governantes. Em sua atuação, o/a professor/a articula uma gama de saberes construídos, tanto na sua formação como nas experiências cotidianas no exercício de sua função que são essenciais para a organização de condições concretas para uma educação pautada em uma dimensão realmente humana.

Como se sabe, tematizações e normatizações sobre alfabetização e estratégias de persuasão podem ser facilmente inventadas e formuladas em documentos oficiais. Como bem coloca Mortatti (2019, p. 48),

Sua eficácia, no entanto, depende da concretização e execução por sujeitos sócio históricos que vivem no “mundo real” da escola pública brasileira e do ensino aprendizagem da leitura e escrita, constituído de contradições entre tradições operantes, de modo menos ou mais silencioso, que já foram inovações impostas e posteriormente condenadas.

Na condição de pesquisadoras, estamos imbuídas de algumas angústias, mas que não nos desanimam, ao contrário, fortalecem-nos nas expectativas de resistência e luta como manifestação de contraposição ativa por parte de pesquisadores/as, gestores/as e alfabetizadores/as. Nosso papel também é de contribuir para a compreensão e denúncia da realidade e acreditamos que assim o estamos fazendo.

6 AS DIRETRIZES CURRICULARES DO SISTEMA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE LAGES

A elaboração do documento cujo título “*Diretrizes Curriculares do Sistema Municipal de Educação de Lages*” (DCSMEL) aconteceu por meio dos encontros de estudo realizados na Educação Permanente, paradas pedagógicas com professoras do Sistema Municipal de Educação dos diferentes níveis e modalidades de ensino, gestoras e demais profissionais da educação do município realizadas nas escolas, nos momentos de Formação Continuada desenvolvidos na Secretaria Municipal de Educação e em outros espaços durante o ano de 2019. Foram inúmeros encontros de construção coletiva do documento a partir de leituras, estudo, diálogo, relatos sobre a prática cotidiana, discussões com objetivo de construção de um documento visando o aprimoramento da qualidade no ensino e a formação integral dos/as estudantes/as.

O documento foi elaborado pelo Núcleo de Excelência em Educação Permanente (NEEP) que tem por objetivo central, articular junto ao Setor de Ensino, os processos de formação continuada dos/das professores/as do Sistema Municipal de Lages. Um Núcleo foi constituído exclusivamente para a produção das Diretrizes Curriculares Municipais, assessorado pela professora Vânia de Fátima Simão Correa, efetiva na rede Estadual de Santa Catarina e também empresária (individual) cuja atividade é treinamento em desenvolvimento profissional e gerencial. Esse núcleo de ensino desenvolveu todo o trabalho em parceria com os demais Núcleos que compõem a Formação Continuada na Secretaria Municipal de Educação. No documento buscou-se ainda preservar a trajetória do Sistema Municipal, concepções e princípios teóricos metodológicos previstos na legislação vigente, assim como dialogar com a BNCC e o Currículo Base da Educação Infantil e Ensino Fundamental do Território Catarinense.

No momento em que nossa dissertação foi sendo produzida, maio de 2021, as Diretrizes Municipais encontravam-se em processo de revisão final e ajustes na diagramação, portanto, antes da publicação. O texto apresentado e analisado neste trabalho será a versão preliminar dessas Diretrizes que diferem da versão final apenas por detalhes na diagramação e configuração do documento.

6.1 CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DO SISTEMA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE LAGES

A Cidade de Lages se configura como um Sistema Municipal de Educação. Segundo Menezes (2001), sistema municipal de educação é o conjunto de organismos que integram uma rede de ensino, reunindo escolas e seus departamentos, Secretarias de Estado e seus órgãos (executivos) e os Conselhos de Educação, em esfera municipal, que têm função consultiva e legislativa.

Conforme a Lei Complementar nº 107, de 23 de dezembro de 1998, revogada pela Lei Complementar nº 412/2013 que Dispõe sobre o Sistema Municipal de Educação, no Art. 1º inciso I “Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve predominantemente por meio do ensino em instituições próprias;”. (LAGES, 2013, p. 01). Isso significa que há uma autonomia municipal para formulação de normas complementares às nacionais desde que regulamentadas pelo Conselho Municipal de Educação (CME).

Houve, é claro, um longo caminho até que o município se instituisse sistema de ensino. “Muitos foram os desafios para transpor relações socioculturais e políticas de cada época vivida até alcançar a autonomia que lhes é própria nos dias atuais”. (LAGES, 2020, p. 11).

As Diretrizes da Educação de Lages contextualizam historicamente a maneira como a política curricular do município se apresentava desde a criação das primeiras Unidades de Ensino a partir das memórias daqueles que nos antecederam¹⁷ e dos poucos registros preservados dessa trajetória.

Segundo o documento municipal foi por volta da década de 1930 que se registra o surgimento de educandários que atendiam a elite da época. No início da década de 1930, no Brasil, era o período da Segunda República (1930-1937), que ficou conhecido como “Era Vargas”. Como vimos no texto da Segunda República apresentado no segundo capítulo da dissertação, Getúlio Vargas esteve no poder após o golpe de 1937, no qual ele permaneceu como ditador à frente do que chamou de Estado Novo, que chegou ao fim em 1945. O Governo Provisório chefiado por Getúlio Vargas revela o abandono a que a escolaridade das classes populares havia sido destinada, no qual dois terços da população brasileira era analfabeta. Segundo Munarim (2000, p. 101), sobre a educação escolar na região,

¹⁷ Nessa busca por registros, foram também os/as profissionais mais experientes nessa caminhada que nos auxiliaram, relataram importantes questões e movimentos significativos ao longo do processo da educação municipal. (LAGES, 2020, p. 12).

Quanto à educação escolar, somente no final desse período, já na década de 40 e ainda durante o governo estadual de Nereu Ramos [...] é que nessa região as classes populares passaram a ter alguma atenção especial do Estado com vistas à formação do trabalhador (MUNARIM, 2000, p. 101).

As Diretrizes Municipais de Lages (LAGES, 2020) explicam em seu texto, que entre as décadas de 1970 e 1980 a educação municipal atendia praticamente o ensino primário, (1ª a 4ª série) e, conforme Munarim (2000), havia apenas duas escolas básicas municipais com pouco mais de cem alunos/as de 5ª à 8ª série matriculados nessas turmas.

Alguns registros encontrados no interior das Unidades de Ensino foram considerados relevantes, como os Projetos Políticos Pedagógicos por meio dos quais foi possível observar a busca dos/as professores/as pela capacitação, qualidade no trabalho e aprimoramento profissional. Nesse sentido, “Observa-se que as primeiras orientações sinalizavam intencionalidades na organização pedagógica, curricular e metodológica nas Unidades de Ensino da educação municipal.” (LAGES, 2020, p. 13).

O documento deixa claro que na busca por registros foram também os/as profissionais mais experientes que deram auxílio por meio de relatos e das memórias contadas e narradas por professores/as, no sentido de buscar concepções e teorias de aprendizagem que se colocavam como centrais na relação pedagógica e curricular no início da constituição do Sistema Municipal.

Munarim (2020) explica que a partir do ano de 1972 os governos possibilitaram novas relações, iniciativas que passavam a acolher e estimular ações participativas no cotidiano das comunidades populares. Dessa forma,

Esse período também agregou a vigência da Lei 5.692 de 1971, que preconizava habilitação nos cursos de magistério de 2º grau. A ampliação do número das vagas, exigia a contratação de professoras¹⁸, que na região de Lages, assim como em todo contexto nacional, ainda era insignificante. O quadro de profissionais habilitadas/os começou a apresentar alterações, com a vigência da lei 5.692 de 1971, seguidas das primeiras turmas licenciadas pela Faculdade de Ciências e Pedagogia em Lages, atualmente Universidade do Planalto Catarinense/UNIPLAC. (LAGES, 2020, p. 14).

Conforme as Diretrizes Curriculares Municipais de Lages (LAGES, 2020) após o ano de 1977 há registros da prática político-pedagógica da educação municipal em que os fundamentos estavam alicerçados sob a concepção teórica de Paulo Freire ou Freireit. “O desenvolvimento das atividades pedagógicas nas escolas envolvia temas geradores

¹⁸ As Diretrizes Curriculares de Educação do Município de Lages em uma perspectiva inclusiva de educação, utiliza no texto o termo profissionais (professoras) no feminino pela presença majoritária de mulheres no Sistema Municipal de Educação de Lages SC.

relacionadas à saúde, expressão e trabalho cooperativo, estabelecendo uma relação entre o contexto vivido pela comunidade e a escola.” (LAGES, 2020, p. 14).

Há registros e análises de atividades nos documentos do Plano Regional de Educação¹⁹, segundo o documento das Diretrizes Municipais de Lages, nos anos 1992 a 1994 fomentaram períodos de formação continuada de professores/as, mobilizados pelo financiamento de órgãos públicos com ênfase em aspectos filosófico-teóricos e metodológicos da Proposta Curricular de Santa Catarina.

No Brasil, nesse mesmo período, acontecia a transição do governo Collor de Melo (1990-1992) por sofrer um impeachment, para o governo Itamar Franco (1993-1994), vice-presidente e seu sucessor, em que as políticas públicas democratizantes da educação que foram adotadas ficaram condicionadas pela dependência financeira que o Brasil mantinha em relação ao capital financeiro internacional.

O documento DCSMEL (LAGES, 2020) apresenta algumas ações municipais em consonância com as nacionais, que foram desenvolvidas na década de 1990 a fim de proporcionar e intensificar a formação continuada de professores/as:

- carga de trabalho e a formação; dentro das horas semanais do contrato de trabalho dos/as professores/as era reservado um tempo percentual apenas para o estudo.

- cursos de Formação à distância oferecidos pelo MEC; professores/as foram contemplados/as com carga horária mínima para a titulação em regime especial.

- projeto Educação²⁰ orientava as práticas do Sistema Municipal de Educação; fundamentado na perspectiva sociointeracionista da aprendizagem, esse documento “sintetizava as concepções pretendidas de sujeito, de educação, de sociedade, de recursos humanos, descentralização da gestão financeira, expansão da estrutura física das Unidades de Ensino, criação de conselhos deliberativos e inclusive, eleição para diretores/as.” (LAGES, 2020, p. 15).

- vivência do período estabelecido pelas diretrizes do Plano Decenal de Educação para Todos²¹; esse movimento representou o direcionamento em questões específicas como a

¹⁹ O Plano Regional de Educação – (PRE) orientou importantes ações em toda região serrana, suas principais atividades neste período, encontram-se especificamente no capítulo 04 em: Educação e esfera pública na serra catarinense (MUNARIM, 2000).

²⁰ Espécie de Projeto Político-Pedagógico, intitulado “Projeto Educação” que contou com a assessoria e material didático da Editora Módulo (Editora de Desenvolvimento Educacional Ltda – Módulo), de Curitiba. (MUNARIM, 2000).

²¹ O Plano Decenal de Educação para Todos foi elaborado pelo MEC em 1993 destinado a cumprir no período de uma década (1993-2003) as resoluções da Conferência Mundial de Educação para Todos realizada em Jomtien na Tailândia, em 1990. (SHIROMA, MORAES e EVANGELISTA, 2007).

formação dos/as professoras.

Percebemos, portanto, que os processos de formação continuada de professores/as do município de Lages, ao longo dos anos, passaram por diferentes alterações, organizações e configurações e permanecem até os dias atuais, em que se intensificam por meio do acompanhamento do trabalho pedagógico realizado pelos/as profissionais da equipe diretiva das Unidades de Ensino e pelo acompanhamento da Secretaria de Educação em conjunto com os/as professores/as que atuam no Núcleo de Excelência em Educação Permanente.

Conforme as DCSMEL (LAGES, 2020) no Projeto Educação foram encontrados registros com posicionamentos que buscam legitimar junto aos/às professores/as, as expectativas para o trabalho pedagógico. Havia iniciativas para criar espaços de discussão e compreender o que seria uma proposta pedagógica e o que consideravam primordial para a educação do município com a intenção de construir um documento norteador. Desses momentos foram traçadas juntamente com os/as professores/as, diretrizes gerais para a educação municipal como, democratização do acesso à educação e gestão do ensino, qualificação da escola e do ensino, assim como, o material adequado para a nova fase.

O texto das Diretrizes Curriculares da Educação de Lages (LAGES, 2020) explica que para a tentativa de construção do documento orientador municipal de Lages ocorrido na década de 1990, buscou-se a Proposta Curricular de Santa Catarina para nortear o trabalho e estudando esse documento escolheram o sociointeracionismo²² como a concepção de aprendizagem em que estariam fundamentados. Em síntese,

O Sistema Municipal de Educação embora vivencie desafios, continuidades e rupturas nos processos educativos, apresenta uma concepção de educação que atravessa o tempo e persiste pela busca de assegurar possibilidades de ascensão social a suas/seus estudantes e valorização das/dos profissionais da educação pública lageana. (LAGES, 2020, p. 18).

Ao longo dos anos articulam-se ações e políticas pedagógicas pensadas para orientar o trabalho nas instituições municipais de ensino observando as determinações oficiais das políticas educacionais e assim, buscando uma escola pública de qualidade na educação. O documento orientador produzido no município de Lages como referencial para organização de diretrizes para as políticas educacionais no final da década de 1990, cujo título *Projeto*

²² Teoria defendida por Vigotski (1896-1934). Nesta perspectiva teórica, é fundamental compreender o caráter social na formação das funções psicológicas superiores, as quais são constituídas por meio dos processos de socialização entre o sujeito e a sociedade, a cultura, sua história de vida, ou seja, sua relação com o mundo.

Conhecer: a excelência do ser na busca do fazer e do saber, “Planeja ações que promovam a construção de uma escola pública democrática, laica e de qualidade social para todos”. (LAGES, 2000, p. 08). Nesse sentido,

O objetivo precípua é o de oportunizar um ensino público de qualidade social, capaz de instrumentalizar os estudantes para o pleno exercício da cidadania. Compreende-se, assim, que a escola estará de fato cumprindo e reorientando a sua função social, que deve ampliar o acesso à informação para transformá-lo em conhecimento de forma crítica e competente. (LAGES, 2000, p. 08).

O Projeto Conhecer (LAGES, 2000) tem suas bases fundamentadas nos pressupostos teóricos e metodológicos Proposta Curricular de Santa Catarina (1998) e se preocupa em abordar a concepção histórico-cultural como perspectiva que orienta a sociedade que pensa ser possível construir. Portanto,

Para efeito de construção do presente documento – Projeto Político Pedagógico –, toma-se como referência o pressuposto de que um projeto educativo é parte indissociável de um projeto mais amplo de sociedade e de homem que se pretende formar. Uma das ações precípua está em definir o tipo de escola que se quer, para quem e como fazer isso acontecer. Nesse sentido, considera-se que o conhecimento é produzido pelo homem, em uma relação histórica e cultural. Entretanto, a construção de uma escola inclusiva e de qualidade passa prioritariamente pela definição de pressupostos teóricos, filosóficos e metodológicos, de acordo com a Proposta Curricular de Santa Catarina, amplamente debatida a partir de 1988, com revisão em 1998 e 2005. Nesse contexto, a teoria que embasa o Projeto Conhecer é a Concepção Histórico-Cultural, por acreditarmos que ela vem ao encontro do tipo de sociedade que desejamos e necessitamos construir. (LAGES, 2000, p. 11).

Segundo as DCSMEL (LAGES, 2020) desde o ano de 2017 quando foram implementadas as orientações da BNCC a Secretaria da Educação vem desenvolvendo ações para articular a elaboração da sua política curricular. Organizou momentos de estudo e discussões relacionadas à BNCC e assegurou pautas de estudo envolvendo esse documento nas Paradas Pedagógicas do Sistema Municipal de Educação de Lages.

Conforme as DCSMEL (LAGES, 2020) em setembro de 2019 a Secretaria Municipal de Educação de Lages recebeu orientações para a adesão ao Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense, conforme resolução CEE/SC nº 070, de 17 de junho de 2019 que institui a implantação e normatiza a adequação à BNCC dos currículos e propostas pedagógicas da Educação Infantil e do Ensino fundamental, no âmbito do Sistema Estadual de Educação de Santa Catarina e então o Sistema municipal de Educação Lages efetivou a adesão ao Currículo do território catarinense.

O Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense (2019) foi elaborado com a participação de, aproximadamente 400 professores/as e gestores/as da Educação Básica de escolas e centros de educação infantil das redes municipal e estadual de todas as regiões do Estado de Santa Catarina. Em relação ao significado de uma escrita coletiva e colaborativa, é importante destacar que “Esse documento precisa ser compreendido como ponto de partida, como material que precisa ser cotejado com a realidade e o movimento de cada escola, município ou região de Santa Catarina”. (SANTA CATARINA, 2019, p. 18).

Os princípios que alicerçam a proposta curricular do documento do território catarinense são a educação integral e o percurso formativo que, segundo o Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense (SANTA CATARINA, 2019, p. 18), “orientam as aprendizagens essenciais que serão asseguradas aos estudantes por meio das competências definidas pela Base Nacional Comum curricular”.

O quadro a seguir apresenta a organização do Sistema Municipal de Educação do Município de Lages.

Quadro 24 – Organização do Sistema Municipal de Educação de Lages - Estudantes

	Educação Infantil	Ensino Fundamental		Ensino Médio
		Anos Iniciais	Anos Finais	
Número de estudantes matriculados	7.926 crianças	5083	2.505	69
Unidades de Ensino Urbanas	74 Centros de Educação Infantil	32		
Unidades de Ensino Rurais	03 Centros de Educação Infantil	16		
Escola Municipal de Educação Básica Itinerante²³ (Escola Rural)			01	01

Fonte: elaborado pela autora com base em Lages (2020)

Quadro 25 – Organização do Sistema Municipal de Educação de Lages - Professores

²³ A Escola Itinerante Maria Alice Wolff Souza tem como finalidade a oferta, na modalidade itinerante, de Ensino Fundamental - Anos Finais e Ensino Médio para a juventude do meio rural. (LAGES, 2020, p. 22).

Professoras	Contratadas em caráter temporário	Efetivas	
Número	698	921	
		Especialistas	Mestres e Doutores
Número		655	79

Fonte: elaborado pela autora com base em Lages, (2020)

O Sistema Municipal de Educação de Lages possui um total de 15.583 crianças e estudantes e para mediar os processos de ensino-aprendizagem conta com 1.619 professores/as conforme dados emitidos pelo setor de Recursos Humanos da Secretaria Municipal de Educação em setembro de 2020.

6.2 PRINCÍPIOS E FINALIDADES DAS DIRETRIZES CURRICULARES DO SISTEMA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE LAGES - DCSMEL

Conforme as Diretrizes Curriculares do Sistema Municipal de Educação de Lages - DCSMEL (LAGES, 2020) os princípios nos quais o documento está fundamentado, embasam a identidade da educação municipal e orientam o processo de ensino, foram definidos na Constituição Federal de 1988 (art. 206) e são referendados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/1996), são eles:

1. Educação como Direito de Todos/as; este documento referencia-se em perspectivas multiculturais, inclusivas e voltadas para a formação integral dos/as estudantes.

2. Diversidade, Multiculturalidade e Equidade; o documento identifica-se com as concepções que orientam as políticas públicas de valorização e reconhecimento da diversidade humana, enquanto condição para a superação de práticas preconceituosas e discriminatórias, contemplando todos os sujeitos envolvidos no processo educativo.

3. Compromisso com a Educação Integral; as DCSMEL compreendem a educação integral para o desenvolvimento multidimensional do sujeito em suas dimensões: intelectual, física, emocional, social e cultural como parte constitutiva do processo educativo, incluindo suas relações, saberes e habilidades, costumes, crenças e valores, bem como, as singularidades e as diferenças de cada um/uma, as identidades de gênero, sexualidade, étnico-raciais e religiosas.

4. Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento de Competências; a ideia defendida pelo documento, com base na BNCC (2017) é a de que a ação educativa esteja centrada no

desenvolvimento integral dos/as estudantes, considerando a efetividade dos direitos de aprendizagem, pois são estes direitos que irão potencializar uma formação cidadã. Dessa forma, “Precisamos planejar estratégias pedagógicas para o desenvolvimento de competências e habilidades que articuladas às dimensões sócio emocionais, possibilitem a apropriação de aprendizagens significativas”. (LAGES, 2020, p. 37).

5. Letramento durante o Percorso Formativo; a perspectiva do letramento é abordada no documento como interação entre o mundo da leitura e escrita relacionados com a vida social, enfatizando o letramento escolar pois, “além de possibilitar o desvendar dos códigos, oportuniza a interpretação e o entendimento do que está sendo proposto”. (LAGES, 2020, p. 38).

6. Interdisciplinaridade; as DCSMEL (2020) apresentam a interdisciplinaridade como perspectiva para organização do conhecimento, “Consiste em restabelecer a relação existente entre os conceitos, de modo que a apreensão do significado dos conceitos possibilite a compreensão da totalidade do objeto a ser conhecido”. (LAGES, 2020, p. 40). Enfatizam também a relevância dos temas transversais contemplados na Base Nacional Comum Curricular no atual cenário, enquanto “possibilidade de ampliação do processo de aprendizagem das nossas crianças e estudantes, na construção de habilidades e competências que possibilitem a tomada de posição diante das demandas exigidas pelo contexto econômico, social, político e histórico”. (LAGES, 2020, p. 43).

7. Avaliação Mediadora; as DCSMEL (2020) registram o caráter formativo das práticas avaliativas na perspectiva mediadora, inclusiva, transformadora e emancipatória. Apoiadas principalmente em autores como Fernandes e Freitas (2007), Luckesi (2006) e Silva (2003) entendem a avaliação voltada ao processo de aprendizagem e a continuidade do percurso formativo, que possibilita a superação da avaliação classificatória, seletiva e punitiva. Uma avaliação formativa que envolve diagnóstico, intervenção e replanejamento pautados, segundo Hoffmann (2012), na observação, análise reflexiva das manifestações dos/das estudantes e no planejamento das ações educativas.

8. Ensinar exige Querer Bem; a Secretaria Municipal de Educação de Lages aprecia e adere ao projeto emancipatório freiriano o qual,

possui como finalidade a luta por uma sociedade equânime e, isso também pressupõe o resgate de uma relação humanizada entre professoras/es e estudantes. Em razão disso, defendemos práticas sintonizadas com o “querer bem às/aos estudantes” como um meio singular para o estabelecimento de vínculos afetivos na relação pedagógica. Esta tarefa, inclui uma prática para

o acolhimento, a empatia e a compreensão ao outro, sobretudo, a construção de atitudes de respeito e a cordialidade entre ambos. (LAGES 2020, p. 50)

O *querer bem*, segundo Freire (1992) é uma prática que requer disposição para o diálogo possibilitando conscientização e transformação do sujeito a partir do exercício da escuta como forma de expressar afetividade nas relações pedagógicas e constitui-se como elemento fundamental para o processo de aprendizagem.

6.3. ANÁLISES DO DOCUMENTO DCSMEL E CATEGORIAS EMERGENTES

Com base no processo vivenciado para efetivação do levantamento dos documentos e das pesquisas correlatas, buscamos aprofundar nossa compreensão sobre a temática, promovendo o refinamento necessário dentro dos objetivos previstos no estudo, pois, “desde o início do estudo, no entanto, nós fazemos uso de procedimentos analíticos quando procuramos verificar a pertinência das questões selecionadas frente às características específicas da situação estudada”. (LÜDKE e ANDRÉ, 2014, p. 53).

Com esses elementos situados no contexto da pesquisa, é possível mobilizar algumas categorias que emergem no próprio movimento instituído, a partir do rigor e da criatividade potencializada que nossa humanidade assume em nossos posicionamentos. Entretanto, é importante considerar o alerta de Lüdke e André (2014, p. 57) quando afirmam que: “a análise não se restrinja ao que está explícito no material, mas procure ir mais fundo, desvelando mensagens implícitas, dimensões contraditórias e temas sistematicamente ‘silenciados’”.

No contexto dessa pesquisa, em que elegemos as Diretrizes Curriculares do Sistema Municipal de Educação de Lages e sua relação com o processo de alfabetização como seu objeto, apresentamos duas facetas, políticas educacionais e alfabetização como bases para a análise. Essas bases estão interligadas pelas categorias que emergiram com o processo de pesquisa em ebulição, ou seja, essas categorias estão fundidas na dimensão central do trabalho aqui reconhecida como: a alfabetização como ponto primordial das políticas públicas educacionais.

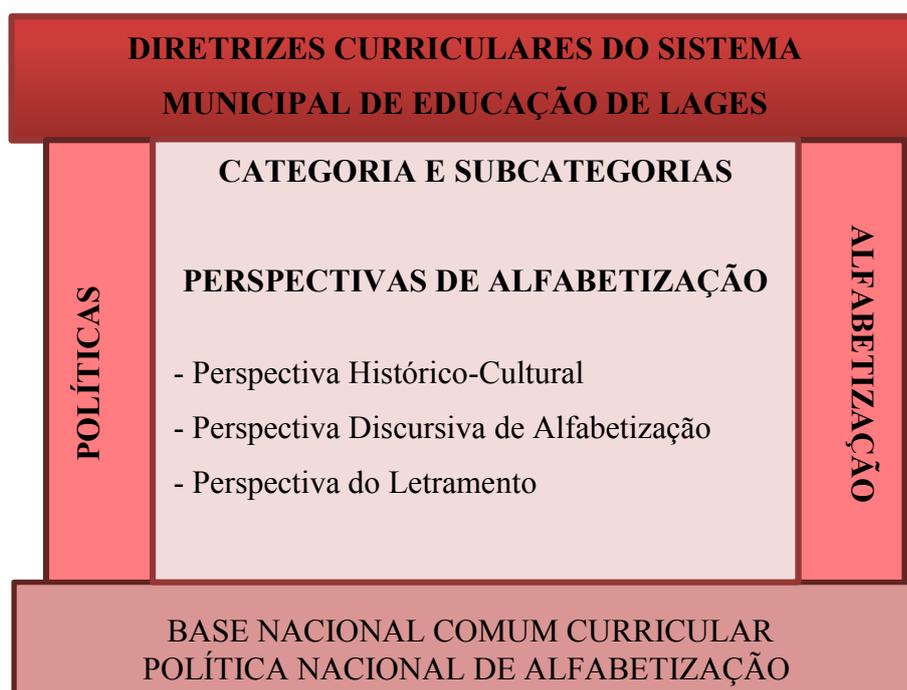
Com base na pergunta norteadora: como as Diretrizes Curriculares do Sistema Municipal de Educação de Lages, no que concerne ao trabalho com a alfabetização, posicionam-se diante das demandas decorrentes da Base Nacional Comum e da Política Nacional de Alfabetização? E buscando alcançar o objetivo geral: compreender como as Diretrizes Curriculares do Sistema de Educação do Município de Lages vêm se organizando

para as orientações no trabalho com a alfabetização, diante das demandas decorrentes da BNCC e da PNA, procuramos focar nossa análise levando em consideração uma categoria principal: as perspectivas de alfabetização que orientam as diretrizes de Lages, no cotejamento com a BNCC e a PNA.

A categoria **Perspectivas de Alfabetização** desdobrou-se nas subcategorias: Perspectiva Histórico-Cultural, Perspectiva Discursiva de Alfabetização e Perspectiva do Letramento, visto que, na leitura do documento de Lages, aspectos destas abordagens se evidenciaram.

Nessa pesquisa não vamos nos ater à Perspectiva do Construtivismo, pois afinal o documento analisado, As Diretrizes Curriculares do Sistema Municipal de Educação de Lages, não levam em conta os aspectos dessa teoria, justamente por apresentarem uma escolha direcionada à Perspectiva Histórico-Cultural.

Figura 1 – Categoria de Análise e seus desdobramentos



6.3.1 Análises das Perspectivas de Alfabetização nas DCSMEL no cotejamento com a BNCC e a PNA.

6.3.1.1 Aspectos da Perspectiva Histórico-Cultural evidenciados na DCSMEL no cotejamento com a BNCC e a PNA

As Diretrizes Curriculares do Sistema Municipal de Educação de Lages têm sua fundamentação epistemológica sustentada na concepção histórico-cultural de aprendizagem ou sócio-histórica, sendo também denominada sociointeracionismo²⁴, teoria defendida por Vigotski (1896-1934). Segundo as DCSMEL (LAGES, 2020) nesta perspectiva teórica, é fundamental compreender o caráter social na formação das funções psicológicas superiores, as quais são constituídas por meio dos processos de socialização entre o sujeito e a sociedade, a cultura, sua história de vida, ou seja, sua relação com o mundo. Em relação ao entendimento sobre o desenvolvimento do psiquismo humano, Vigotski toma por base os postulados do Materialismo Histórico Dialético marxista. Nesse sentido,

O homem se constitui ser humano mediado pelo trabalho, pois ao agir sobre a natureza, transforma e é transformado. A função mediadora do trabalho acontece por meio da interação com o outro e com os instrumentos utilizados na transformação e controle da natureza. (LAGES, 2020, p. 52).

Segundo as Diretrizes Curriculares do Sistema Municipal de Educação de Lages (2020) Vigotski considera a interação social como fator relevante na apropriação da aprendizagem em que:

As funções psicológicas superiores²⁵ se desenvolvem nas relações estabelecidas em seu contexto sociocultural, nas trocas entre parceiras/os, por meio de processos de interação, sobretudo aquelas construídas na escola, e da mediação dos instrumentos e signos (linguagem, escrita, sistemas numéricos). (LAGES, 2020, p. 52).

Para as DCSMEL (2020), segundo Vigotski, dentre os sistemas simbólicos, a linguagem apresenta um importante papel para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Sendo assim, “A linguagem tem como função principal promover o intercâmbio social entre os seres humanos, distinguindo-se como mediadora entre o ser humano e o

²⁴ Estas são denominações encontradas no documento e em autores que se embasam em Vigotski. Há controvérsia sobre os termos, mas aqui julgamos necessário mantê-los.

²⁵ As funções psicológicas superiores são os mecanismos psicológicos mais sofisticados e complexos, típicos dos seres humanos, que lhes permite o controle consciente do comportamento, a ação intencional e a liberdade do indivíduo em relação às características do momento e do espaço presentes. Graças a essas funções, o ser humano pode pensar em objetos ausentes, imaginar eventos nunca vividos, planejar ações a serem realizadas em momentos posteriores (OLIVEIRA, 1993, p. 58).

mundo”. (LAGES, 2020, p. 56). Sobre a função da linguagem como pensamento generalizante o documento apresenta um esclarecimento com base em Oliveira (1993, p.43):

É essa função de pensamento generalizante que torna a linguagem um instrumento de pensamento: a linguagem fornece os conceitos e as formas de organização do real que constituem a mediação entre o sujeito e o objeto de conhecimento. A compreensão das relações entre pensamento e linguagem é, pois, essencial para a compreensão do funcionamento psicológico do ser humano.

As Diretrizes Curriculares do Sistema Municipal de Educação de Lages (2020) afirmam que a linguagem é o mecanismo pelo qual as relações humanas se desenvolvem e que é também por meio das práticas sociais que essas relações se constituem mediadas por diferentes linguagens. E reiteram, “É na linguagem e pela linguagem que o ser humano pensa, conhece, apropria-se, cria e (se) transforma. É ela que possibilita a interação, transformando os indivíduos em sujeitos sociais; constituídos por experiências, atitudes, valores culturais, morais e éticos”. (LAGES, 2020, p. 89).

Com base nos estudos apresentados no capítulo quatro da dissertação constatamos que a concepção histórico-cultural aparece no contexto brasileiro na década de 1980, mesma época do surgimento de outras correntes teóricas de aprendizagem, como o construtivismo, por exemplo. O que pudemos observar nesses estudos é que as políticas públicas educacionais que foram sendo elaboradas a partir desta década estão pautadas e fundamentadas, em sua maioria, na teoria construtivista de aprendizagem.

A abordagem histórico-cultural, apesar de ter sido oficializada no currículo e ter grande relevância nas produções acadêmicas, não ganhou um espaço considerável nos documentos oficiais como o construtivismo, por exemplo, porém, muitos aspectos dessa proposta foram incorporados, de forma eclética, em propostas e programas governamentais da época e se mantém até os dias atuais, como é o caso das Diretrizes Curriculares do Sistema Municipal de Educação de Lages.

Segundo as DCSMEL, com base na teoria histórico-cultural na alfabetização é de fundamental importância, planejar atividades que possibilitem as relações interativas em sala de aula. Dentre as possibilidades, sugere-se a organização de agrupamentos nos quais seja garantido, tanto a aproximação de estudantes com níveis diferentes de desenvolvimento, quanto os de níveis semelhantes e explicam que,

Do ponto de vista pedagógico, a colaboração contribui para que as/os estudantes avancem de um nível de aprendizagem para outro com o auxílio ou a mediação de um parceiro mais experiente. Este pensamento está fundamentado naquilo que Vygotsky (1935, p. 112) definiu como Zona de

Desenvolvimento Iminente, a qual devemos entender como a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar, através da solução independente de problemas e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas, sob a orientação de um adulto ou dos pares. (LAGES, 2020, p. 52).

No que se refere à abordagem sobre o conceito de Zona de Desenvolvimento Iminente as Diretrizes Curriculares do Sistema Municipal de Educação Lages (2020) apresentam a atualização de tradução com base nos estudos de Zoia Prestes (2010)²⁶, essa tradução é a que mais se aproxima do sentido do termo russo originalmente utilizado por Vigotski.

As Diretrizes Curriculares do Município de Lages (LAGES, 2020) trazem o reconhecimento da importância da interação e da mediação para o desenvolvimento humano. Interação essa que precisa acontecer também nas classes de alfabetização. Como vimos o conceito de zona de desenvolvimento iminente está diretamente ligado ao desenvolvimento em colaboração com um adulto ou colega mais experiente e não em habilidades particulares de alguma tarefa proposta. Nesse sentido, segundo Dangió e Martins (2018) devem ser consideradas as funções já consolidadas, bem como aquelas necessárias para a transição em direção à próxima atividade, cujo alvo deve dirigir-se para os conceitos científicos, pois são eles que fundamentam a instituição da atividade de estudo na idade escolar. Dessa forma,

Para um ensino adequado, faz-se necessária a investigação inicial, por parte do professor alfabetizador, do atual desenvolvimento das funções psíquicas desenvolvidas, transladadas nas ações e operações realizadas pela criança, ou seja, naquilo que ela é capaz de realizar autonomamente e/ou com apoio externo. Assim, oferta-se ao professor discernimento sobre o que está em iminência de se desenvolver. Somente a partir dessa avaliação inicial, descartando uma mera pressuposição é que o planejamento pedagógico poderá se efetivar. (DANGIÓ e MARTINS, 2018, p. 185).

Conforme as Diretrizes Curriculares do Sistema Municipal de Educação de Lages (LAGES, 2020) a partir do conceito de zona de desenvolvimento iminente é preciso que os/as professores/as compreendam o seu papel como mediadores/as da aprendizagem por meio de situações organizadas com interação entre os pares e/ou outras pessoas. Nesse sentido, “É no espaço entre os níveis real e potencial que se mostra o valor pedagógico da mediação, ou seja,

²⁶ Para maiores informações acesse a entrevista com Dra. Zoia Prestes, publicada em: Zero-a-seis Revista Eletrônica editada pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas de Educação na Pequena Infância. SSN e 1980-4512 | v. 16, n. 30 p. 340-352 | Florianópolis | jul-dez 2014. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/viewFile/35104/27698>>. (LAGES, 2020, p.53).

é na zona de Desenvolvimento Proximal/Iminente que ocorre a aprendizagem”. (LAGES, 2020, p. 54).

O ideário vigotskiano segundo Fontana (2000), pontua o papel do/a professor/a como aquele sujeito social que tem sua ação junto aos/às estudantes de forma intencional e deliberada, tomando como tarefa primordial mediar os processos de elaboração dos conhecimentos historicamente sistematizados e acumulados pelo ser humano. Nesse sentido.

O professor na perspectiva histórico-cultural é, então, o interlocutor mais experiente tendo um papel substancial no que se refere à apropriação dos conhecimentos científicos por parte dos alunos. A metodologia escolhida para dar conta disso não pode prescindir, portanto, das concepções de língua e de sujeito que estão imbricados a essa teoria. (CHRAIM; MARIA, 2016, p. 125).

Chraim e Maria (2016) explicam que, sob uma ótica vigotskiana, professor/a e estudantes tem papel central no processo de ensino e aprendizagem, é responsabilidade do/a professor/a planejar efetivamente as atividades empreendidas em sala de aula e acreditam que,

Pelo viés histórico-cultural os docentes são chamados a assumir uma responsabilidade-chave para que se efetivem os processos de ensino e aprendizagem e, filiando-se a tal viés, conhecendo-o e aprofundando-se em suas teorias, os professores percebem em seu papel uma importância cabal: a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças em processo de alfabetização parecem depender, sim, do outro mais experiente. Assumindo-se como esse outro, o professor incide diretamente sobre o desenvolvimento de seus alunos. (CHRAIM; MARIA, 2016, p. 127).

Conforme as DCSMEL (LAGES, 2020) o comprometimento com a perspectiva histórico-cultural será efetivado a partir da priorização da mediação para a apropriação do conhecimento. É papel do/a professor/a a orientação e organização necessárias para que os/as estudantes possam elaborar seus conhecimentos, lembrando que a aprendizagem acontece na coletividade e participação ativa do sujeito. Assim,

Na sala de aula, na medida em que a/o professora/or vai intencionalmente mediando atividades comunicativas, as/os estudantes vão produzindo significados e sentidos a partir da fala do outro, ao mesmo tempo vão se apropriando de conceitos essenciais para o seu desenvolvimento e aprendizagem. (LAGES, 2020, p. 56).

Quando se referem à mediação da aprendizagem as Diretrizes Curriculares do Sistema Municipal de Educação de Lages (LAGES, 2020) afirmam que a escola, no cumprimento de sua função social, é o espaço de democratização das oportunidades de aprendizagem, por meio de práticas que possibilitem a participação cidadã do sujeito na sociedade. Nesse sentido, “Ao aprender, o sujeito transforma a si mesmo e, ao transformar-se, modifica a realidade do meio no qual está inserido”. (LAGES, 2020, p. 57). Neste contexto,

cabe reconhecer o importante papel dos/as professores/as na mediação e sistematização do conhecimento.

Em uma perspectiva histórica há diferentes concepções acerca da alfabetização e também há formas distintas de compreender a língua em cada uma delas. Na vertente histórico-cultural a língua é tomada como objeto social e como prática social e essa concepção incide no fazer pedagógico. Segundo Frade (2007, p.32) “Na vertente histórico-cultural compreende-se que é necessário que os alunos façam uso da escrita em situações sociais e que se beneficiem da cultura escrita como um todo, apropriando-se de novos usos que surgirem”. Nesse sentido, para estudar a língua tal qual a entendemos é preciso atentar a sua ordem metodológica:

1. Formas e os tipos de intervenção verbal em ligação com as condições concretas em que se realiza. 2. As formas das distintas enunciações, de atos de fala isolados, em ligação estreita com a interação de que constituem os elementos, isto é, as categorias de atos de fala na vida e na criação ideológica que se prestam a uma determinação pela interação verbal. 3. A partir daí, exames das formas da língua na sua interpretação linguística habitual. É nessa mesma ordem que se desenvolve a evolução real da língua: as relações sociais evoluem (em função das infraestruturas), depois a comunicação e a interação verbais evoluem no quadro das relações sociais, as formas dos atos de fala evoluem em consequência da interação verbal, e o processo de evolução reflete-se, enfim, na mudança das formas da língua. (BAKHTIN, 2009, p. 129).

Chraim e Maria (2016) afirmam que, nessa discussão, importa considerar que a língua, como um sistema possui diversos recursos lexicais, morfológicos e sintáticos, mas eles se materializam somente na concretude do enunciado, os recursos linguísticos permanecem somente na abstração. Isso significa que é na interação, a partir da enunciação, que os recursos linguísticos são escolhidos pelo falante na relação com o outro na esfera da atividade humana em que estão inseridos.

Nesse sentido, quando observamos no documento das Diretrizes Curriculares do município de Lages (LAGES, 2020) a importância do planejamento de atividades que possibilitem as relações interativas em sala de aula, incluindo a organização de agrupamentos, leva-nos a pensar nas metodologias de ensino da modalidade escrita que, segundo Chraim e Maria (2016, p.123), “só podem materializar-se a partir de bases epistemológicas que as fundamentam o que remete a concepções de sujeito e língua muito específicas”.

Ainda com base em Chraim e Maria (2016), novos horizontes surgiram no campo da alfabetização a partir dos estudos da psicologia da linguagem propostos por Vigotski, afinal esses estudos focalizam o universo social juntamente com os universos biológico e cognitivo,

tendo presente que o desenvolvimento intelectual procede do social para o individual e, desse modo, amparadas nos estudos de Vigotski, Luria e Leontiev (2006) as autoras afirmam que:

Os processos de ensino e aprendizagem são tomados por meio da relação entre os sujeitos e o objeto do conhecimento em uma base teórica que é histórico-cultural; não se trata de um sujeito no âmbito do racionalismo cartesiano, nem da língua tomada em sua abstração; ao contrário, o sujeito é concebido como parte da cultura e da história, pois ele não é somente um produto do meio, mas é agente no processo de criação do meio e faz uso social da língua. (CHRAIM, MARIA, 2016, p. 123).

É necessário, portanto, a escola tratar a língua como objeto de conhecimento e como objeto de reflexão, afinal, é na escola que as atividades educativas são sistematizadas. Sabemos que antes mesmo de entrar na escola a criança já participa de situações de aprendizagem e já acumulou diversas habilidades que a auxiliarão no processo de aprendizagem da escrita. Por isso a importância, segundo as DCSMEL (LAGES, 2020), de observarmos com atenção o processo de transição da criança da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, considerando essa nova experiência da criança, o ingresso à vida escolar. Para que essa transição seja superada com sucesso é necessário um equilíbrio entre as mudanças, a continuidade da aprendizagem e o acolhimento afetivo. Dessa forma,

Torna-se necessário estabelecer o diálogo entre as/os mediadoras/es dessa transição para buscar estratégias facilitadoras da entrada da criança, bem como na relação de pertencimento ao ensino fundamental e, além disso, dar continuidade, aprofundar e consolidar os conhecimentos dessas/es estudantes e das crianças nesse novo percurso formativo. (LAGES, 2020, p. 20).

Sendo assim, ao entrar na escola e deparar-se com o mundo da escrita, com suas formas e sentidos, a criança vai se sentir motivada à apropriação da leitura e da escrita. Deste modo:

Deve fazer parte do planejamento pedagógico a compreensão da necessidade de aprendizagem do código escrito com o objetivo maior não só da alfabetização por si só, mas da alfabetização para o exercício pleno da cidadania, iniciado ainda nos primeiros anos da escolarização do Ensino Fundamental. (SANTA CATARINA, 2019, p. 158).

Cabe à escola favorecer a apropriação dos conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos necessários à emancipação humana e à democratização do saber historicamente sistematizado. O processo educativo escolar tem como tarefa a organização do ensino e a aprendizagem buscando o desenvolvimento do ser humano em todos os seus aspectos. Em consonância com a sociedade letrada em que estamos inseridos, há capacidades culturalmente formadas para a apropriação de conhecimentos sistematizados necessários à ascensão do psiquismo. Conforme Saviani (2011), entre essas capacidades, aprender e ler e a escrever

torna-se a primeira exigência ao acesso à cultura letrada. Portanto, a aprendizagem da leitura e da escrita é a base para outras aprendizagens.

As Diretrizes Curriculares do Sistema Municipal de Educação de Lages foram elaboradas a partir das orientações estabelecidas pela BNCC, porém, como vimos no texto no início desse capítulo, o Sistema Municipal da Educação de Lages, a partir da participação de professoras/es representantes das etapas da educação infantil ao ensino fundamental nos Seminários de Sistematização do Território Catarinense, efetivou a adesão ao Currículo do Território Catarinense e tem sua fundamentação teórica com base, portanto, nesses dois documentos, A BNCC e o Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense.

No que se refere à concepção de linguagem, a BNCC é convergente com as Diretrizes Curriculares do Sistema Municipal de Educação de Lages, pois em seu texto apresenta a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem que também é assumida em outros documentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais. Para os PCN a linguagem: “É uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história”. (BRASIL, 1998, p. 20).

Mesmo a despeito das críticas e contradições, a BNCC sinaliza que:

Tal proposta assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses. (BRASIL, 2017, p.65).

Segundo a BNCC (BRASIL, 2017) no Ensino Fundamental dos Anos Iniciais os componentes curriculares tematizam diversas práticas relativas às culturas infantis e enfatiza que dentre essas práticas, nos dois primeiros anos, a alfabetização deve ser o foco da ação pedagógica.

A Base Nacional Comum Curricular apresenta o trabalho com a alfabetização articulado com outras habilidades de leitura e escrita e práticas de letramento ressaltando que “A progressão do conhecimento ocorre pela consolidação das aprendizagens anteriores e pela ampliação das práticas de linguagem e da experiência estética e intercultural, considerando tanto os seus interesses e suas expectativas quanto o que ainda precisam aprender”. (BRASIL, 2017, p. 57).

A BNCC converge com as Diretrizes Curriculares do Sistema Municipal de educação de Lages quando aponta para a necessária articulação com as experiências vivenciadas pela criança na Educação Infantil. Segundo a BNCC (BRASIL, 2020) essa articulação precisa prever tanto a progressiva sistematização das experiências, quanto o desenvolvimento de novas formas de relação com o mundo, pois nessa fase “As crianças estão vivendo mudanças importantes em seu processo de desenvolvimento que repercutem em suas relações consigo mesmas, com os outros e com o mundo”. (BRASIL, 2017, p. 56).

No que se refere ao processo de alfabetização a BNCC (BRASIL, 2017) deixa claro que apesar das experiências com as práticas letradas que a criança apresenta desde a Educação Infantil, é nos anos iniciais (1º e 2º anos) do Ensino Fundamental que espera que ela se alfabetize. Nesse sentido, é importante que as crianças conheçam o alfabeto e consigam codificar e decodificar os sons da língua em material gráfico, envolvendo o desenvolvimento de uma consciência fonológica. Não descartamos que estes aspectos não sejam importantes, no entanto, só fazem sentido no contexto da cultura escrita, ou seja, o ensino deve se pautar por textos que circulam socialmente e cujo sentido seja compartilhado com as crianças.

No Componente curricular Língua Portuguesa Ensino Fundamental – anos iniciais o documento apresenta os eixos expostos no quadro a seguir:

Quadro 26 – Eixos da Língua Portuguesa na Alfabetização apresentados na BNCC

Eixos das Práticas de Linguagem Oral e Escrita	Função dos Eixos
Oralidade	aprofundam-se o conhecimento e uso da língua oral as características de interações discursivas e estratégias de fala e escuta em intercâmbios orais;
Análise Linguística/Semiótica	sistematiza a alfabetização nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental;
Leitura/escuta	amplia-se o letramento por meio da progressiva incorporação de estratégias de leitura em textos de nível e complexidade crescente;
Produção de Textos	Progressiva incorporação de estratégias de produção de textos de diferentes gêneros textuais

Fonte: adaptado de Brasil (2017)

Dentre as capacidades/habilidades que devem ser desenvolvidas na alfabetização a BNCC destaca as capacidades de codificação, como o domínio das convenções gráficas e as relações entre grafemas e fonemas, não intensificando a produção de textos no período em

que se propõe o trabalho com a alfabetização, os dois primeiros anos do ensino fundamental. Os Gêneros textuais propostos para leitura e produção devem ser incorporados de maneira progressiva a partir de textos simples, favorecendo um foco maior na grafia ficando mais complexo conforme o avanço nos anos iniciais:

Evidentemente, os processos de alfabetização e ortografização terão impacto nos textos em gêneros abordados nos anos iniciais. Em que pese a leitura e a produção compartilhadas com o docente e os colegas, ainda assim, os gêneros propostos para leitura/escuta e produção oral, escrita e multissemiótica, nos primeiros anos iniciais, serão mais simples, tais como listas (de chamada, de ingredientes, de compras), bilhetes, convites, fotolegenda, manchetes e lides, listas de regras da turma etc., pois favorecem um foco maior na grafia, complexificando-se conforme se avança nos anos iniciais. (BRASIL, 2017, p. 91).

Nas DCSMEL (LAGES, 2020) a proposta de ensino em Língua Portuguesa se concretiza nos gêneros textuais/discursivos, permitindo ao/à professor/a a mediação das abordagens enunciativo-discursivas, relacionando tais gêneros aos seus contextos de produção, e possibilitando o contato com diversos textos de natureza multissemiótica e multimidiática. Conforme afirmação presente no documento:

Na sociedade atual, ler e escrever — com competência — são fatores essenciais para o desenvolvimento intelectual dos indivíduos, nas mais variadas situações interacionais. É, pois, função da escola, preparar as/os estudantes para compreender a leitura e a escrita em diversos contextos. Nesse sentido, faz-se necessário que as/os professoras/es, como mediadoras/es das interações discursivas, promovam a formação de leitoras/es críticas/os frente às práticas letradas advindas das relações sociais. (LAGES, 2020, p. 92).

As DCSMEL (LAGES, 2020) apresentam o trabalho com a literatura e produção textual como a promoção de ações pedagógicas capazes de mobilizar o domínio da leitura e escrita e “condição essencial para a transformação dos indivíduos em sujeitos sociais, buscando sensibilizar as/os estudantes ao encantamento pela literatura, e fomentando a produção de textos criativos”. (LAGES, 2020, p. 92).

Segundo as DCSMEL (LAGES, 2020), no ano de 2018 por meio do Parecer 203/2018, constante no Processo 007/2018, aprovado pelo Conselho Municipal de Educação o componente **Literatura e Produção Textual** foi inserido na matriz curricular da Educação Infantil (turmas de pré-escolar) e do Ensino Fundamental/Anos Iniciais. Trata-se, além do trabalho com produção textual realizado pelo/a professor/a regente de cada turma, da adição de duas aulas semanais ministradas por professores/as com formação específica (Pedagogia ou Letras), nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, inclusive nos primeiros e segundos

anos e nas turmas de pré-escolar, que se organizam a partir das práticas de linguagem, leitura e escrita, oralidade e produção de textos. Portanto,

A proposta de ensino em **Literatura e Produção Textual**, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental está ancorada nos gêneros textuais/discursivos, os quais visam aprofundar as experiências com a língua oral e escrita já iniciadas em casa e na Educação Infantil. A/o professora/or, como mediadora/or possibilitará momentos de leitura, oralização e escrita, de forma compartilhada e autônoma, permitindo às/aos estudantes a apropriação de textos multimidiáticos e multissemióticos. (LAGES, 2020, p. 92).

O texto das DCSMEL (LAGES, 2020) propõe um trabalho que vem estimular a formação de estudantes leitoras/es com o objetivo de disseminar as práticas de linguagem no ambiente escolar. Sendo assim, “é fundamental que a/o professora/or/mediadora/or propicie a realização de aulas dinâmicas e criativas, de modo a efetivar o encantamento pelo mundo da literatura e, conseqüentemente, da produção textual”. (LAGES, 2020, p. 92).

Nesse ponto há uma divergência com a BNCC, pois como temos observado, o texto das Diretrizes Curriculares de Lages (2020) ressalta a importância das atividades de escrita espontânea e da produção de textos no ciclo de alfabetização, sabemos que as crianças, ao chegarem à escola sabem muito sobre a linguagem verbal, pela oralidade, mas também pelas relações que estabelecem com textos escritos. Conforme Goulart (2011) as crianças nascem banhadas em linguagem, em palavras e discursos, sendo os discursos orais a grande riqueza que as crianças levam para a aprendizagem da leitura e da escrita. Para Goulart (2011, p. 63), “são as práticas discursivas orais que tornam o texto escrito significativo para as crianças, essas práticas estão na origem das relações entre as crianças e o texto”.

Evidencia-se assim a contradição e a limitação colocada pela BNCC na restrição de textos para os dois primeiros anos da alfabetização, isso nos faz inferir que há uma lógica de progressão e complexificação que muitas vezes pode não levar em conta o sujeito criança, suas vivências, suas necessidades e seus desejos em se inserir em práticas de linguagem mais complexas.

Segundo Vigotski (1991) as crianças apropriam-se naturalmente da linguagem oral pelo convívio com falantes mais experientes e dessa mesma forma deve acontecer com a linguagem escrita. A leitura e a escrita precisam ser uma necessidade para a criança. O autor afirma que a escrita deve ser incorporada a tarefa necessária e relevante para a vida das crianças, deve ter significado para elas. Somente dessa forma poderemos estar certos de que a escrita “se desenvolverá não como hábito de mãos e dedos, mas como uma forma nova e complexa de linguagem”. (VIGOTSKI, 1991, p. 79).

No que se refere ao estudo da língua a BNCC converge com as Diretrizes Curriculares do Sistema Municipal de Educação de Lages, pois segundo a Base Nacional Comum Curricular (2017) o ensino da língua no Ensino Fundamental deve estar ancorado em práticas de linguagem que são produtos culturais que “organizam e estruturam as relações humanas” (BRASIL, 2017, p. 60); desse modo as atividades docentes de alfabetização devem estar embasadas em gêneros discursivos.

O Currículo Base do Território Catarinense (SANTA CATARINA, 2019), que também orienta as Diretrizes Curriculares do Sistema Municipal de Educação de Lages, considera que no processo de alfabetização e no decorrer do processo formativo a língua é mais do que um conjunto de símbolos e apresenta algumas regras de combinação para que possam ter significados: a escolha desses símbolos pelos sujeitos, intencionalidades; a relação entre sujeitos; o contexto; a função social da língua. Assim, “É fundamental para o exercício da cidadania o trabalho com a língua viva como prática social”. (SANTA CATARINA, 2019, p. 159).

O Currículo Base do Território Catarinense (SANTA CATARINA, 2019) orienta que as crianças devem alfabetiza-se nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental e devem dominar o sistema de escrita e sua função na constituição da palavra utilizada para interagir com os interlocutores. Devido à complexidade desse processo poderá acontecer a partir de diferentes abordagens metodológicas, principalmente no que se refere à compreensão da aprendizagem da leitura e da escrita. Dessa forma,

[...] para trilhar um caminho, é necessário conhecer seu curso, seus meandros, as dificuldades que se interpõem, alfabetizadores (as) dependem do conhecimento dos caminhos da criança – dos processos cognitivos e linguísticos de desenvolvimento e aprendizagem da língua escrita – para orientar seus próprios passos e os passos das crianças. (SOARES, 2017, p. 352).

Como vimos, as Diretrizes Curriculares do Sistema Municipal de Educação de Lages (LAGES, 2020) têm sua fundamentação epistemológica sustentada na concepção histórico-cultural. Nesta perspectiva teórica, “é fundamental compreender o caráter social na formação das funções psicológicas superiores, as quais são constituídas por meio dos processos de socialização entre o sujeito e a sociedade, a cultura, sua história de vida, ou seja, sua relação com o mundo”. (LAGES, 2020, p.52).

O outro documento que compõe o cotejamento aqui proposto com as DCSMEL, como já mencionado nas intenções desta pesquisa, é a Política Nacional de Alfabetização

(PNA), um documento criado pelo atual governo de Jair Bolsonaro, com o objetivo de resolver os problemas do fracasso da alfabetização no Brasil e pelo que já indicamos no capítulo cinco tem base na ciência cognitiva e se respalda em uma compreensão rasa do sistema de escrita em suas relações grafofônicas apenas e por isso a escolha pelo método fônico, sem tomar como base os processos discursivos que caracterizam a cultura escrita.

As DCSMEL (LAGES, 2020) no que se refere ao componente curricular **Alfabetização e Letramento**, presente no 1º e 2º ano do Ensino Fundamental afirmam:

podemos considerar que, conforme foi proposto pela Base Nacional Comum Curricular (2017), o ponto de partida para a organização das práticas de linguagem mais consistente será sempre por meio dos textos pertencentes aos diversos gêneros, os quais fazem parte da nossa vida cotidiana. Ao focalizarmos os gêneros textuais no ensino da língua, contribuiremos para que as/os estudantes se apropriem das diversas práticas de letramento. (LAGES, 2020, p.93).

A Política Nacional de Alfabetização diverge das Diretrizes Curriculares do Sistema Municipal de Educação de Lages por apresentar um conceito de Alfabetização diferente do que tem sido adotado no Brasil há mais de duas décadas e que tem tratado o processo de ensino e aprendizagem da língua escrita a partir de dois processos distintos e indissociáveis, a Alfabetização e o Letramento, também por estar fundamentada teoricamente nas ciências cognitivas, com ênfase na Ciência Cognitiva da Leitura, para fomentar a prática de ensino da língua escrita.

A PNA (BRASIL, 2019) com base nos documentos de políticas públicas voltadas à alfabetização *National Reading Panel* e o Educação de Qualidade Começando pelo Começo, do Comitê Cearense para a Eliminação do Analfabetismo Escolar, apresenta cinco componentes que define como essenciais para a alfabetização: a consciência fonêmica, a instrução fônica sistemática, a fluência em leitura oral, o desenvolvimento de vocabulário e a compreensão de textos e afirma que “Pesquisas mais recentes, no entanto, recomendam a inserção de outro componente, a produção de escrita, e assim se obtêm os seis componentes propostos pela PNA, nos quais se devem apoiar os bons currículos e as boas práticas de alfabetização baseada em evidências”. (BRASIL, 2019, p. 32).

O último componente, a produção escrita “diz respeito tanto à habilidade de escrever palavras, quanto à de produzir textos. O progresso nos níveis de produção escrita acontece à medida que se consolida a alfabetização e se avança na literacia”. (BRASIL, 2019, p. 34). A produção escrita apresentada na PNA é classificada em diferentes níveis que vão da escrita das letras até a escrita do texto, que só acontecerá gradativamente quando as crianças já

estiverem alfabetizadas. Esse também é outro ponto de divergência com as Diretrizes Curriculares do Sistema Municipal de Educação de Lages por considerarem a importância do trabalho com a escrita incentivada pelo/a professor/a muito antes do domínio do sistema de escrita alfabético e ortográfico, a partir dos sentidos elaborados na e com a criança em suas atividades de produção textual no ciclo da alfabetização.

Para que a criança aprenda a ler, interpretar, compreender e produzir textos que é o objetivo principal do ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, não basta tomar como unidade básica do ensino apenas a letra, a sílaba ou a consciência fonológica tão citada na PNA, mas sim o trabalho diversificado com os diferentes gêneros discursivos de forma explícita e sistemática, para que ao mesmo tempo em que compreende as relações que se colocam entre o que se escreve (a própria organização do sistema gráfico em si), o que se fala e se pensa, possa também compreender a função social da escrita e da leitura e os sentidos por ela forjados.

A PNA, portanto, defende a alfabetização centrada no método fônico como meio de superar o fracasso escolar na alfabetização e desconsidera as contribuições das pesquisas que analisam o processo de construção dos sujeitos na aprendizagem da leitura e da escrita e os estudos sobre letramento.

Segundo Monteiro (2019) adotando apenas uma área do conhecimento como orientadora da prática escolar de alfabetização, a das ciências cognitivas e desconsiderando as áreas das ciências linguísticas e pedagógicas corre-se o risco de transformar o ensino nas escolas públicas em orientações limitadas dos processos de aprendizagem dos alfabetizandos, fazendo ressurgir parâmetros de sucesso e/ou de fracasso escolar que historicamente foram ineficazes tanto para explicar o fenômeno da alfabetização, quanto para promover a qualidade da educação.

Em relação ao papel do/a professor/a na alfabetização há também uma divergência entre os documentos PNA e Diretrizes Curriculares de Lages. A PNA (2019) apresenta os/as professores/as como figuras centrais do ensino, assim,

O professor merece ser valorizado no seu desenvolvimento profissional e na função que desempenha na sociedade. Nos dias de hoje, muitos bons estudantes deixam de optar pela carreira de magistério por conta da falta de valorização do professor. A PNA buscará promover um aprimoramento na formação dos professores da educação infantil e dos professores do ensino fundamental, nos currículos de formação inicial e continuada, com fundamento nas evidências científicas mais recentes das ciências cognitivas. (BRASIL, 2019, p. 43).

Apesar desse discurso, a PNA (BRASIL, 2019) incentiva a participação dos/as gestores/as escolares, dos/as dirigentes de redes públicas de ensino, as instituições de ensino e classifica famílias e organização da sociedade civil como agentes dessa política com relevante papel a desempenhar na implementação dos programas e no apoio aos/as professores/as e às famílias. Isso nos faz refletir sobre o papel do/a professor/a e a autonomia docente nas decisões de como alfabetizar.

A PNA apoiada no que diz ser evidências científicas vem apresentando, portanto, uma política que inclui a família e as organizações da sociedade civil como agentes envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem, anulando o protagonismo do/a professor/a no processo da mediação. A esse respeito Goulart (2019) faz alguns questionamentos,

Onde estão os professores e professoras, profissionais formados para o exercício pedagógico que para nós é um exercício político? Que lugar ocupam? Os princípios de uma Política Nacional de Alfabetização não deveriam ser orientadores de ações educativas no sentido do respeito às crianças, jovens e adultos, alfabetizando, e a todos os envolvidos nas atividades escolares para que a prática pedagógica alfabetizadora encontre campo fértil para germinar? A autonomia docente para tomar decisões sobre como ensinar não deveria estar legitimada para fortalecer o estatuto profissional das mestres e dos mestres que alfabetizam? (GOULART, 2019, p. 93).

Segundo Morais (2019) a PNA, não quer que o/a professor/a seja um/a agente pensante, que decide sobre como alfabetizar seus alunos, buscando ajustar-se às necessidades e interesses de cada criança. Portanto, desrespeita, completamente, os saberes profissionais e experiências dos/as alfabetizadores/as.

As DCSMEL (LAGES, 2020) apresentam as/os docentes como responsáveis pela sistematização do conhecimento e estudantes e professoras/es como peças centrais e protagonistas desse processo ressaltando o valor, a autonomia e os conhecimentos que as/os professoras/es disponibilizam nesse processo tão importante e fundamental que é o trabalho da alfabetização. A próxima categoria de análise apresenta a Perspectiva Discursiva de Alfabetização nas Diretrizes Curriculares do Sistema Municipal de Educação de Lages e os documentos analisados, a BNCC e a PNA.

6.3.1.2 Aspectos da Perspectiva Discursiva de Alfabetização evidenciados nas DCSMEL no cotejamento com a BNCC e a PNA

Segundo Goulart (2014) discutir teorias de alfabetização é discutir projetos de sociedade. A autora questiona,

E como compreendemos uma teoria? Como um modo de explicação para a análise e avaliação de uma realidade concreta, um fenômeno ou conjunto de fenômenos. Uma teoria se constitui numa síntese de um vasto campo de conhecimentos, implicando princípios, conceitos e valores. (GOULART, 2014, p.167).

A perspectiva histórico-cultural que fundamenta as Diretrizes Curriculares do Sistema Municipal de Educação de Lages se cruza de certa maneira com princípios e pressupostos da perspectiva discursiva de alfabetização. Esta se pauta em autores que concebem a linguagem como interação humana e se vale das contribuições de Vigotski, mas não somente, baseia-se também na concepção de linguagem defendida por Bakhtin, entre outros autores, fundamentada no pressuposto de que a atividade humana é iminentemente social e, portanto, a atividade discursiva (tanto a que se manifesta, quanto a que é elaborada mentalmente) se organiza por meio das interações e mediações próprias do contexto em que a criança se insere.

A linguagem compõe a atividade humana, ocorre pelas interações possibilitadas e atua na mediação do conhecimento. Ora, se a interação tem papel importante, o processo de ensinar e aprender se torna algo inerente ao/à professor/a e ao/à aluno/a e, concomitantemente entrelaçado às práticas construídas historicamente.

É importante destacar que, segundo Smolka (2017), muitas teorias e perspectivas denominadas como histórico-cultural, sociointeracionismo, sócio-histórico, sociocultural, histórico-crítico, fazem referência a Vigotski, no entanto, nem todas acatam a teoria enunciativa de Bakhtin ou dão relevância ao discurso e a linguagem no desenvolvimento humano. Ou seja, o estatuto da linguagem nos diversos posicionamentos teóricos é diferente.

Como proposta pioneira a Perspectiva de Alfabetização como processo discursivo foi lançada há mais de trinta anos por Ana Luiza Bustamante Smolka trazendo reflexões acerca da compreensão do processo de aprendizagem da leitura e da escrita. Para Lucio e Oliveira (2019, p. 09),

Esses estudos vêm gerando frutos singulares nacionalmente e internacionalmente, por ser uma proposta político-pedagógica que potencializa a função transformadora da linguagem, porque nos constitui enquanto humanos, mediante processos de interação com o outro e sobre o mundo por meio do discurso – lugar de enunciação, produção de sentidos e significação, onde sujeitos autores e leitores tornam-se interlocutores de um gesto de ensinar/aprender na/para a infância que extrapola os muros escolares.

Quando se evidencia a alfabetização como processo discursivo o objetivo é chamar a atenção para a linguagem. No movimento de aprender a ler e a escrever entendemos que é a vida das pessoas que deve ser transformada. E de que maneira essa transformação pode acontecer? “Pelos novos modos de compreender e valorar a realidade, modos que se expressam principalmente pela linguagem, forte marcador do que somos e sabemos, de onde viemos e com que bagagem – conhecimentos, imagens, sentimentos e valores – vivemos”. (GOULART, 2019, p. 61).

A perspectiva discursiva ou enunciativa da alfabetização, segundo Amâncio e Cardoso (2017), apresenta um olhar diferente para a produção do texto da criança, olha-se para esse texto tentando observar os nexos contextuais que nele aparecem, “tentando relacioná-los com as teorias explicativas do desenvolvimento da criança e da apropriação da escrita, realçando sentidos muitas vezes inusitados, mas esclarecidos pelo contexto sociocultural que desencadeou a produção cultural”. (AMÂNCIO e CARDOSO, 2017, p. 114).

Essa perspectiva não leva em conta apenas a atividade cognitiva por si só, mas considera a atividade discursiva como um movimento de mão dupla da intersubjetividade para a intra-subjetividade, fundamentada no aspecto social, nas condições objetivas/subjetivas e no funcionamento da escrita. Amâncio e Cardoso (2017), destacando as análises de Smolka (2012) em sua tradicional obra “*A Criança na Fase Inicial da Escrita: a alfabetização como processo discursivo*” afirmam,

Ao se alfabetizar, na perspectiva discursiva, a criança lida com uma escrita situada, com interlocutores precisos, objetivos, claros. A criança aprende a dizer o que deseja pela escrita. Faz, usa, pratica, conhece. Aprende? Há lugar para dizer o que se quer na escola? (AMÂNCIO e CARDOSO, 2017, p. 114).

Com base nessa perspectiva, a preocupação da escola precisa estar, em primeiro lugar, nas práticas alfabetizadoras que permitam a produção discursiva da criança e que apresentem as dimensões simbólicas, pragmáticas, lúdicas e dialógicas da escrita, pois o que a escola tem ensinado muitas vezes, segundo Amâncio e Cardoso (2017), são palavras isoladas e frases sem sentido, não trabalhando com as crianças no ciclo de alfabetização, o significado, a estruturação deliberada do discurso interior pela escritura. Para as autoras,

A alfabetização como atividade discursiva pressupõe que o professor deixe a criança falar e tenha “ouvidos de ouvir a criança”. Caso se assuma essa perspectiva, necessário se faz uma alteração total nas relações de ensino, no sentido de torná-las mais democráticas, mais humanas, mais significativas. A

aprendizagem da linguagem escrita se viabiliza por meio de textos “reais” nos quais se tem o que dizer e para quem dizer e os modos desse dizer vão-se constituindo nas interações. (AMÂNCIO e CARDOSO, 2017, p. 128).

Gonçalves (2015) quando reflete sobre questões que envolvem o ponto de partida para o trabalho com a alfabetização como letras, sílabas, frases, métodos de ensino, responde essa questão afirmando que “o ponto de partida para o aprendizado da leitura e da escrita deve ser a vida”. (GONÇALVES, 2015, p. 46). A autora explica, com base em Vigotski (2009), que a aprendizagem da leitura e escrita deve se desenvolver em um processo de inserção da criança nas relações sociais e que “em uma sociedade letrada, esse processo pressupõe o do sistema da escrita. A atividade de ler e escrever deve surgir como uma necessidade, uma atividade relevante para a vida”. (GONÇALVES, 2015, p. 46).

Por esse motivo, segundo a autora é para saber sobre o interesse das crianças é preciso ouvi-las, saber o que pensam e pra que isso seja possível é necessário permitir que falem. No entanto,

Na maioria das vezes, esperamos que elas se caleem, para ouvir aquilo que queremos dizer a elas. Para ouvi-las não é necessário realizar procedimentos formais como uma entrevista. Basta criar oportunidades em momentos coletivos, em que possam partilhar seus saberes, experiências, suas vivências. Nossa escuta atenta poderá nos oferecer elementos para planejar atividades que envolvam seus interesses. (GONÇALVES, 2015, p. 47).

A abordagem discursiva de alfabetização, como vimos, defende a premissa de que alfabetizar está muito além da simples apresentação do sistema de escrita para a criança a partir de letras, sílabas, fonemas, consciência fonológica ou uma técnica para ler e escrever, estamos pensando em um sujeito se apropriando da cultura, do seu discurso e principalmente do seu discurso por escrito.

As Diretrizes Curriculares do Sistema Municipal de Educação de Lages, como já apontado, fundamentam-se na teoria histórico-cultural e balizam-se principalmente nos pressupostos vigotskianos e, mesmo com pontos convergentes com a perspectiva discursiva de linguagem não aprofundam a teoria enunciativa de Bakhtin.

Mesmo assim, analisamos o estudo da perspectiva discursiva de alfabetização pelos pontos em comum encontrados na DCSMEL, por se destacar em propostas e práticas de alfabetização no contexto nacional, pelas significativas reflexões referentes à aprendizagem da leitura e da escrita e também por ser a abordagem apresentada e defendida pelos principais autores que discutem alfabetização no Brasil. Por ser uma abordagem que cuja proposta,

É que se tomem as enunciações das crianças no processo concreto de interação como base para as atividades de sala de aula, que se trabalhem os diferentes gêneros do discurso e as situações em que são produzidos e que evocam, e se possa chegar ao exame das formas da língua orientado pelo processo de produção de sentidos. (GOULART, GARCIA e CORAIS, 2019, p. 16).

Outro ponto importante dessa abordagem apresentadas pelas autoras com base em Geraldi (2011) é que a alfabetização baseada em sentidos adquire cunho político. Essa afirmação “envolve pensar a alfabetização na dimensão dialógica da linguagem como um processo de contínua constituição da língua escrita que se faz e se refaz num mundo discursivo da interação verbal, mediada pelas representações semióticas e convencionais das palavras”. (GOULART, GARCIA e CORAIS, 2019, p. 18).

Em síntese, no processo escolar se aprende sobre a vida e sobre o mundo, ou seja, “o ensino e aprendizagem da escrita não se dão num vazio, mas no movimento político de construção de sentidos socialmente referenciados”. (GOULART, GARCIA e CORAIS, 2019, p. 22).

As Diretrizes Curriculares do Sistema Municipal de Educação de Lages foram elaboradas a partir da BNCC e do Currículo Base do Território Catarinense. No que se refere ao processo de alfabetização, a BNCC deixa claro que apesar das experiências com as práticas letradas que a criança apresenta desde a Educação Infantil, é nos anos iniciais (1º e 2º anos) do Ensino Fundamental que espera que ela se alfabetize. Nesse sentido é importante que as crianças conheçam o alfabeto e consigam codificar e decodificar os sons da língua em material gráfico, envolvendo o desenvolvimento de uma consciência fonológica.

Na BNCC é possível perceber que há uma preocupação com as questões do processo mecânico da leitura e da escrita alfabética, voltado para o desenvolvimento de habilidades de consciência fonêmica e decodificação de palavras. Sendo assim,

Os processos de alfabetização e ortografização terão impacto nos textos em gêneros abordados nos anos iniciais. Em que pese a leitura e a produção compartilhadas com o docente e os colegas, ainda assim, os gêneros propostos para leitura/escuta e produção oral, escrita e multissemiótica, nos primeiros anos iniciais, serão mais simples, tais como listas (de chamada, de ingredientes, de compras), bilhetes, convites, fotolegenda, manchetes e lides, listas de regras da turma, etc., pois favorecem um foco maior na grafia, complexificando-se conforme se avança nos anos iniciais. (BRASIL, 2017, p.91).

Com base na BNCC (BRASIL, 2017) podemos definir as capacidades/habilidades envolvidas na alfabetização/ como sendo capacidades de (de)codificação, que envolvem o

domínio das convenções gráficas e a decodificação de palavras e textos escritos. Goulart (2014) analisando currículos e políticas públicas de alfabetização comenta:

O ideário educacional ainda hoje aponta para uma noção de aprendizagem cujas principais características a relacionam a um processo previsível e controlável (e são testemunho disso os currículos e programas escolares que supõem um tempo métrico rigorosamente regulado); que avança passo-a-passo, de modo linear e cumulativo; e passível de medição/avaliação, sendo o resultado geralmente aferido de modo dicotômico: o aluno aprendeu, ou não. Traços recorrentes destas ideias são sintetizados em princípios tais como: a aprendizagem deve ir do concreto ao abstrato; do mais simples ao mais complexo; e do particular ao geral. (GOULART, 2014, p. 163).

Há uma diferença, portanto, entre a concepção de alfabetização orientada na BNCC e a abordagem discursiva apresentada nessa análise. Enquanto a BNCC se preocupa com os processos de construção dos conhecimentos sobre o funcionamento fonológico da língua, a perspectiva discursiva de alfabetização trata as questões da linguagem e a importância de se aprender a ler e a escrever como processo enunciativo e discursivo.

Em relação ao Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense (SANTA CATARINA, 2019), documento no qual também estão embasadas as Diretrizes Curriculares do Sistema Municipal de Educação de Lages, as indicações metodológicas para o processo de alfabetização considera quatro eixos de ação, oralidade, leitura, escrita e análise linguística/semiótica articuladamente. Além disso, “pensar/planejar estratégias que visem a compreensão do sistema da escrita pela criança, o que passa pela compreensão da sua relação com a escrita e as hipóteses que constrói sobre a escrita nas suas produções informais e espontâneas. (SANTA CATARINA, 2019, p. 161). Esse documento menciona situações de produção de escrita espontânea como:

O trabalho com diferentes gêneros discursivos agrupando determinados campos semânticos e a criação de condições para o desenvolvimento da consciência fonológica, análise e reflexão sobre a escrita a partir dos seus usos e práticas discursivas, mas sempre articuladas entre os diferentes eixos que envolvem o planejamento no processo de alfabetização (oralidade, leitura, escrita e análise linguística/semiótica) e componentes curriculares diversos. (SANTA CATARINA, 2019, p.161).

No final da página desse documento há uma referência explicando o que se define como “práticas discursivas”, há uma recorrência a Leal, Albuquerque e Rios (2005) que apresentam algumas brincadeiras que estão presentes em nossa cultura e envolvem a linguagem, que podem auxiliar no processo de alfabetização aos alfabetizados na automatização dos valores dos grafemas. Percebemos, portanto, que essa definição de práticas discursivas está ligada aos processos fonológicos e reflexões sobre a escrita das palavras e de

certa maneira se configura um tanto quanto contraditória à compreensão de práticas discursivas apontadas, por exemplo, em Smolka (2017) ou por Goulart (2014).

No que diz respeito à PNA, a Secretaria Municipal de Lages não adere a este documento na elaboração da proposta curricular do município, portanto, não há relação com essa política que segundo Mortatti (2019, p. 26), “integra o projeto político-ideológico neoliberal e ultraconservador do atual governo federal e está estrategicamente articulada às demais medidas de destruição dos avanços democráticos conquistados pela população brasileira nas últimas décadas”.

A concepção discursiva de alfabetização não poderia estar relacionada com a Política Nacional de Alfabetização por divergirem nas concepções teóricas em que estão fundamentadas. A PNA (Brasil, 2019) está fundamentada em evidências provenientes das ciências cognitivas com ênfase no ensino de seis componentes essenciais para a alfabetização: consciência fonêmica, instrução fônica sistemática, fluência em leitura oral, desenvolvimento de vocabulário, compreensão de textos, produção escrita.

Segundo Morais (2019) muitas das habilidades que um método fônico típico treina não são necessárias para uma criança compreender o sistema alfabético e afirma que uma criança pode ser ajudada nessa compreensão sem precisar de aulas sistemáticas sobre as relações entre grafemas e fonemas de modo repetitivo e controlado e explica:

O que os defensores da PNA chamam de “instrução fônica sistemática” nos parece uma camisa de força, fundamentada numa perspectiva associacionista de aprendizagem. Dizem que aquela instrução é baseada numa “sequência lógica” e retrucamos que aqueles especialistas a enxergam como tal (“lógica”), porque tratam a criança como mera receptora e reprodutora de informações prontas e não querem investigar o que ela, nossa criança-aprendiz, pensa sobre letras, sílabas, palavras e textos.

Conforme Morais (2019) é possível perceber no texto da PNA que os atuais especialistas que ajudaram a redigi-la tendem a ver a compreensão da leitura como algo que só deveria ser priorizado após o domínio da decodificação de palavras soltas e desconsideram toda a literatura psicolinguística e os estudos sobre letramento e leitura, que demonstram o quanto a escuta de textos lidos pelo/a professor/a - com posterior conversa sobre tais textos - desde o final da Educação Infantil, ajuda as crianças a desenvolverem estratégias de compreensão leitora antes de terem autonomia na leitura de palavras.

Como já apresentamos as contribuições de Vigotski e Bakhtin são as bases prioritárias da abordagem discursiva de alfabetização que se fundamenta no pressuposto de que a atividade humana é iminentemente social e, portanto, a atividade discursiva (tanto a que

se manifesta, quanto a que é elaborada mentalmente) se organiza por meio das interações e mediações próprias do contexto em que a criança se insere. Nessa perspectiva,

O sistema alfabético é aprendido em contexto enunciativo, não se constituindo esse contexto numa moldura para o ensino. O chamado aspecto fônico da escrita não pode ser ensinado de forma isolada de outras dimensões do processo de alfabetização. A consciência linguística não é uma pré-condição para a leitura e a escrita. Esta consciência, em suas diferentes modalidades, se desenvolve por meio de atividades significativas, com textos, destaques e intervenções da professora e dos próprios alunos. (GOULART, GARCIA e CORAIS, 2019, p.33).

Conforme Goulart (2014) o trabalho educativo deve ser contextualizado por meio de diferentes linguagens/conhecimentos sociais, logo também no horizonte da cultura escrita, com seus produtos e práticas. Nesse sentido, “Retirar a cultura escrita do cotidiano de crianças pequenas é sonegar informações que são fundamentais para a compreensão da vida e das possibilidades de vida na sociedade letrada, e também para a compreensão do valor social do sistema alfabético de escrita”. (GOULART, 2014, p. 171).

Um importante ponto de análise em relação ao documento da PNA no cotejamento com as Diretrizes Curriculares do Sistema Municipal de Educação de Lages nas questões de alfabetização está na proposta das Diretrizes de Lages que orientam o trabalho dos/as professores/as adotando as concepções histórico-culturais e humanistas embasadas também nas obras de Freire. Nesse sentido, Freire e Macedo (2011) acenam para a alfabetização como forma de política cultural. Os autores partem de um conceito de alfabetização que supera seu significado etimológico, não importando se os alfabetizados são crianças ou adultos e afirmam que “a alfabetização não pode ser reduzida a experiências apenas um pouco criativas, que tratam dos fundamentos das letras e das palavras como uma esfera puramente mecânica”. (FREIRE; MACEDO, 2011, p. 05).

Em outras palavras, significa que é preciso ultrapassar essa compreensão rígida da alfabetização e percebê-la como uma relação entre os alfabetizados e o mundo mediada por uma prática transformadora desse mundo. Conforme Almeida (2019) o texto da PNA faz exatamente essa redução da alfabetização e o esvaziamento do conceito quando, com o intuito de difundir as contribuições das ciências cognitivas de leitura, define a alfabetização como o ensino das habilidades de leitura e de escrita em um sistema alfabético e esclarece que:

Ao aprender as primeiras regras de correspondência entre grafema-fonema/fonema-grafema, a pessoa começa a decodificar, isto é, a extrair de uma sequência de letras escritas a sua forma fonológica (ou pronúncia), e a

codificar, isto é, a combinar em sinais gráficos (letras ou grafemas) os sons produzidos na fala. Em outras palavras, começa a ler e a escrever. O ensino dessas habilidades de leitura e de escrita é que constitui o processo de alfabetização. (BRASIL, 2019, p. 18).

Codificar e decodificar na PNA se distancia do que Freire nos ensina, que aprender a relação entre fonemas e grafemas caminha lado a lado com a interpretação, compreensão e produção de sentidos sobre a realidade. Para Almeida (2019, p. 55) é pelo diálogo que os significados emergem:

A alfabetização emancipadora, delineada por Paulo Freire, se orienta por um processo de ensino e aprendizagem dialógico por natureza. Freire se ancora numa concepção filosófica de linguagem que reconhece seu poder discursivo e sua relação com o pensamento; tanto é que nos Círculos de Cultura, na alfabetização de adultos, demonstra que é pelo diálogo que os significados emergem.

Essa compreensão é diferente do que está expresso na PNA, a ênfase no ensino de componentes como a consciência fonêmica e a instrução fônica sistemática considerados como essenciais para a alfabetização, pouco contribui para o processo além de prejudicar o potencial criativo das crianças que deveria ser estimulado. Nas palavras de Freire, “a alfabetização deixa de ser um ato criador e se burocratiza na repetição mecânica dos ba-be-bi-bo-bu. Na memorização de palavras e frases que quase nunca têm nada que ver com a realidade dos educandos” (FREIRE, 1978, p. 100).

Constatamos, portanto, que há convergências entre a abordagem discursiva de alfabetização e as Diretrizes Curriculares de Lages em relação à compreensão do valor social do sistema alfabético da escrita e a organização das práticas de linguagem a partir de textos significativos para as crianças, porém, há também divergências em alguns aspectos como as questões que envolvem as práticas de letramento consideradas essenciais no desenvolvimento da alfabetização nas Diretrizes Curriculares do Sistema de Educação de Lages, que se consolidam por meio da apropriação do Sistema Alfabético e que são criticadas na abordagem discursiva por serem vistas como perda de especificidade da alfabetização e muitas vezes reduzidas apenas a uma forma de letramento escolar que distancia a concepção de linguagem como prática social e significativa.

6.3.1.3 Aspectos da Perspectiva do Letramento evidenciados nas DCSMEL no cotejamento com a BNCC e a PNA

Nas Diretrizes Curriculares do Sistema Municipal de Educação de Lages o termo letramento é apresentado como um dos princípios e finalidades do percurso formativo, destacando que as suas práticas são capazes de ampliar a percepção do/a estudante no lugar em que está inserido/a. O texto das diretrizes (LAGES, 2020) discorre sobre a origem da palavra e a definição com base em Soares (1988).

Dentre os letramentos, o texto das diretrizes enfatiza o letramento escolar considerando que, além de possibilitar a compreensão do sistema da escrita, oportuniza a interpretação e o entendimento do que está sendo proposto. Afirma que “Pelo viés do letramento, é possível participar do objeto da aprendizagem, fazendo inferências e argumentações, mesmo para crianças bem pequenas”. (LAGES, 2020, p. 38). E acrescenta,

Além disso, é no processo de letramento que as aprendizagens na escola podem ser mais colaborativas e dar espaço para os momentos de escuta, pois ele permite o exercício da leitura e da escrita relacionado com atividades da vida social. Nesse sentido, Kleiman (2008, p. 490) afirma que, são muitas as formas de usar a língua escrita, “[...] em práticas diversas que são sociocultural e historicamente determinadas”. (LAGES, 2020, p. 38).

As Diretrizes Curriculares do Sistema Municipal de Educação de Lages (LAGES, 2020) defendem a perspectiva do letramento no desenvolvimento da alfabetização e compreendem que o processo de letramento se consolida por meio da apropriação do Sistema Alfabético e pela participação contínua em atividades que utilizem a linguagem escrita em seus diferentes usos sociais, que por sua vez, possibilitam a atuação dos/as estudantes em práticas sociais letradas. Essas diretrizes estão direcionadas para a formação dos/as estudantes como sujeitos leitores e produtores de textos que possam vivenciar na escola condições para continuar seu processo de desenvolvimento com base em seu envolvimento nas práticas de letramento.

Conforme Leite e Colello (2010) o conceito de letramento surgiu no período em que o conceito de alfabetização passava por uma profunda mudança teórica e pedagógica. Nesse sentido, “Saíamos de uma concepção de escrita centrada somente no código em direção a uma concepção de escrita centrada no processo simbólico”. (LEITE; COLELLO, 2010, p. 29).

Segundo os autores o conceito de letramento foi rapidamente aceito no meio acadêmico e educacional devido às críticas que se faziam ao modelo tradicional de alfabetização. Essas críticas, além de visar o resgate do caráter simbólico da escrita, muito além do código, mas considerando-o como elemento constituinte, fortaleciam a interpretação segundo a qual a função da escrita se concretiza por seus usos sociais.

Para Leite e Colello (2010) o termo letramento faz referência aos usos sociais da escrita, ao envolvimento dos indivíduos com as práticas sociais de leitura e escrita. Segundo os autores (2010, p. 29) “Isso implica o domínio de toda a tecnologia da escrita, o que supõe competência de leitura dos diversos gêneros textuais em função dos diferentes objetivos e demandas sociais”.

O impacto do conceito de letramento nas concepções acadêmicas e nas práticas pedagógicas do processo de alfabetização escolar foi quase imediato o que podemos constatar nas pesquisas e publicações da área, no entanto,

O processo de aproximação do conceito de letramento com o de alfabetização enfrentou vários problemas no final dos anos 1980 e 1990. Talvez o mais relevante seja que essa discussão produziu uma situação identificada por alguns autores como perda de especificidade da alfabetização: os dois conceitos frequentemente passaram a ser utilizados como sinônimos, em detrimento dos aspectos específicos da alfabetização. (LEITE; COLELLO, 2010, p.31).

Para Leite e Colello (2010, p. 32) “O problema começou quando professores alfabetizadores passaram a desenvolver, basicamente, práticas de letramento em sala de aula, supondo, de maneira errada, que elas poderiam garantir as dimensões específicas da alfabetização”.

Soares (2020b) esclarece que embora seja inegável a relação entre alfabetização e letramento, ainda que focalize diferenças, acaba por diluir a especificidade de cada um dos dois fenômenos e afirma que a perda da especificidade da alfabetização é fator explicativo, não o único, mas talvez um dos mais relevantes para o fracasso na aprendizagem no ensino na língua nas escolas brasileiras.

Com base nessas reflexões é preciso ficar atento para as práticas de letramento realizadas na escola, segundo Leite e Colello (2010) resgatar o conceito de alfabetização significa reconhecer que esta se refere ao processo do sistema convencional da escrita alfabética e ortográfica, envolvendo questões de consciência fonológica e o domínio da escrita como um código. Entretanto, “não pode significar retrocesso teórico ou metodológico: o desafio que se coloca é garantir uma reinvenção da alfabetização sem reproduzir a cultura cartilhesca, que concebe a escrita apenas como representação da fala”. (LEITE; COLELLO, 2010, p. 32).

Conforme os autores, alfabetização e letramento são conceitos independentes, com dimensões próprias, mas ao mesmo tempo indissociáveis. Os sistemas educacionais devem

formar cidadãos plenamente alfabetizados, com domínio da tecnologia da escrita e com níveis de letramento que lhes permitam constituir-se como cidadãos críticos e conscientes.

Leite e Colello (2010) apresentam quatro características do processo de alfabetização escolar desenvolvido à luz do conceito de letramento: 1) A alfabetização deve ter o texto como ponto de partida e de chegada do processo; deve centrar-se na relação dialógica entre o/a aluno/a, o/a professor/a e os demais colegas; a alfabetização deve prever, continuamente, o exercício da atividade epilinguística pelos/as alunos/as, como parte do planejamento pedagógico do/a professor/a; as práticas de alfabetização devem ser desenvolvidas em um ambiente efetivamente favorável.

A escola deve construir coletivamente o seu projeto de letramento reorganizando a forma de trabalho dos/as educadores/as da escola definindo objetivos e práticas a serem desenvolvidos em cada ano escolar, lembrando que as práticas de letramento também são de natureza ideológica, refletindo crenças e valores dos grupos sociais.

As Diretrizes Curriculares do Sistema Municipal de Educação de Lages apontam para essas questões quando colocam que,

Um percurso formativo com vistas ao letramento, requer das/os profissionais da escola uma mediação organizada para um ambiente de diálogo e protagonismo de todas as pessoas envolvidas no processo. Nesse contexto, cada unidade de ensino necessita de um Projeto Político-Pedagógico, que contemple uma postura de intencionalidade pedagógica direcionada à construção de saberes com fins socialmente legitimados. (LAGES, 2020, p. 38).

Além disso, é muito importante que professores/as conheçam objeto de estudo, compreendam os processos de desenvolvimento, ensino e de aprendizagem e promovam atividades que direcionem também, à autorreflexão sobre habilidades e conhecimentos.

As Diretrizes Curriculares do Sistema Municipal de Educação de Lages apresentam a perspectiva do letramento como um de seus princípios. A Base Nacional Comum Curricular, principal documento que embasa sua elaboração não aprofunda essa perspectiva nos primeiros anos do Ensino Fundamental.

No texto orientador da alfabetização apresentado pela BNCC (Brasil, 2017) são levantadas importantes questões e reflexões sobre os processos de construção da tecnologia da escrita alfabética com associação de fonemas e letras o que envolvem o desenvolvimento da consciência fonológica, ou seja, as relações que se estabelecem entre os sons da fala (fonemas) e as letras da escrita (grafemas). Assim,

Alfabetizar é trabalhar com a apropriação pelo aluno da ortografia do português do Brasil escrito, compreendendo como se dá esse processo (longo) de construção de um conjunto de conhecimentos sobre o funcionamento fonológico da língua pelo estudante. (BRASIL, 2017, p. 88).

A BNCC (BRASIL, 2017) apresenta, com base em pesquisas sobre a língua escrita, o que as crianças precisam saber. Dentre esses conhecimentos destacam-se os aspectos relacionados à construção da relação fonema-grafema e a percepção da sílaba como contexto fonológico de representação da fala.

No processo de construção desses conhecimentos a BNCC (BRASIL, 2017) apresenta três relações que classifica como fundamentais: a) as relações entre a variedade de língua oral falada e a língua escrita (perspectiva sociolinguística); b) os tipos de relações fono-ortográficas do português do Brasil; e c) a estrutura da sílaba do português do Brasil (perspectiva fonológica).

Como constatamos, a preocupação descrita na Base Nacional Comum Curricular em relação ao processo de alfabetização não está completamente ligada a questões da perspectiva do letramento e quando faz referência a gêneros textuais, explica que os textos deverão ser mais simples, “complexificando-se conforme se avança nos anos iniciais”. (BRASIL, 2017, p. 91).

Em contrapartida, as Diretrizes Curriculares do Sistema Municipal de Educação de Lages (LAGES, 2020) afirmam que a Base Nacional comum Curricular, contempla práticas contemporâneas de linguagem, as quais abrangem os novos letramentos, multiletramentos e práticas da cultura digital. Diante disso,

O processo de apropriação dos multiletramentos dialoga com o uso de novas tecnologias de comunicação e informação e com as peculiaridades da linguagem proveniente de outras culturas, inclusive, a digital. Assim sendo, as práticas de multiletramentos estão vinculadas ao ato de conhecer, valorizar e respeitar as singularidades presentes na diversidade linguística, dentre as quais, destacam-se as variedades da língua portuguesa, línguas indígenas, de imigração, crioulas, afro-brasileiras e a língua de sinais (Libras). (LAGES, 2020, p. 93).

Essa visão de novos letramentos também não é tão enfatizada durante a alfabetização na BNCC. Segundo Moraes (2019) a Base apresenta uma visão reducionista de alfabetização em que:

O ensino de compreensão de leitura praticamente não é levado em consideração ao lado da redução do ciclo da alfabetização inicial a dois anos sem que a BNCC assegure aos alunos da Educação Infantil o direito a um ensino que os ajude a compreender a escrita alfabética, a desenvolver a consciência fonológica. (MORAIS, 2019, p. 67).

No Currículo Base da Educação Infantil e Ensino Fundamental do Território Catarinense (SANTA CATARINA, 2019), documento que também serve de orientação para as Diretrizes Curriculares do Sistema Municipal de Educação de Lages, aparecem no início do texto, que tem por título “*Alfabetização*”, indagações referentes à formação humana nas etapas da Educação Básica, entre elas uma nos chama a atenção, “Como organizar o tempo e o espaço para acolher todas as crianças e garantir-lhes o aprendizado da leitura e da escrita na perspectiva da alfabetização e do letramento, indissociavelmente, sem desconsiderar as especificidades dos sujeitos”? (SANTA CATARINA, 2019, p. 157).

Mesmo a questão estando relacionada ao tempo e espaço pode revelar-nos a presença da perspectiva do letramento como prática pedagógica no ciclo de alfabetização. Nesse sentido,

Deve fazer parte do planejamento pedagógico a compreensão da necessidade de aprendizagem do código escrito com o objetivo maior, não só de alfabetização por si só, mas da alfabetização para o exercício pleno da cidadania, iniciado ainda nos primeiros anos da escolarização do Ensino Fundamental, [...] o que justifica firmarmos o que estamos denominando de alfabetização com e para o letramento. (SANTA CATARINA, 2019, p. 158).

No que se refere aos conceitos de alfabetização e letramento o Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense (SANTA CATARINA, 2019) define a alfabetização como um processo de apropriação do sistema da escrita envolvendo o domínio do sistema alfabético. O letramento está baseado na Proposta Curricular de Santa Catarina (2014) que o apresenta ligado ao conceito de cultura escrita. A proposta Curricular de Santa Catarina (2014) destaca as trocas de experiências interativas entre crianças e professores/as e o meio nos diferentes gêneros discursivos,

No aprendizado do sistema de escrita alfabética, ou mesmo antes dele, é fundamental que os estudantes interajam por meio da escrita em contextos sociointeracionais em que possam construir sentidos nas relações com o outro, mediadas pela escrita, quer o professor atue como escriba e leitor, quer as crianças já consigam usar a escrita de modo mais autônomo e menos heterônomo. Importa, pois que os processos de ensino considerem que o progressivo domínio do sistema de escrita alfabética tem de se dar nos/para os/em favor dos usos sociais da escrita, no âmbito dos gêneros do discurso. (SANTA CATARINA, 2014, p. 123).

Segundo o Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense (SANTA CATARINA, 2019) a partir dessa concepção “o trabalho com a língua em situações reais de uso, materializada no texto, sob diferentes gêneros discursivos,

orais ou escritos, passa a ser a base tanto para a alfabetização quanto para o letramento”. (SANTA CATARINA, 2019, p. 159).

A partir dessas questões podemos concluir que apesar de as DCSMEL divergirem da BNCC no que se refere à ênfase nas práticas de letramento no período da alfabetização, as Diretrizes de Lages convergem com o Currículo Base do Território Catarinense que defende um trabalho em que o domínio do sistema alfabético tem que se dar em favor dos usos sociais da escrita, no âmbito dos gêneros do discurso.

As diretrizes Curriculares do Sistema Municipal de Educação de Lages (LAGES, 2020) ressaltam a importância do letramento nos percursos e finalidades do documento e também nos pressupostos gerais das áreas do conhecimento, onde no componente curricular aparece a alfabetização. Ressalta-se também que além da preocupação com a tecnologia do sistema da escrita, há a afirmação de que o ponto de partida para a organização das práticas de linguagem mais consistente será sempre por meio dos textos pertencentes aos diversos gêneros, os quais fazem parte da nossa vida cotidiana. Assim, “Ao focalizarmos os gêneros textuais no ensino da língua, contribuiremos para que as/os estudantes se apropriem das diversas práticas de letramento”. (LAGES, 2020, p. 93).

A PNA não utiliza o termo Letramento, mas sim, Literacia e define-o com base em Morais (2014) como o “conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionados à Leitura e à Escrita, bem como a sua prática produtiva.” (BRASIL, 2019 p. 20). Justifica a escolha do uso dessa terminologia para alinhar-se internacionalmente, “É termo usado comumente em Portugal e em outros países lusófonos, equivalente a *literacy* do inglês e a *littératie* do francês. A opção por utilizá-lo traz diversas vantagens, pois é uma forma de alinhar-se à terminologia científica consolidada internacionalmente”. (BRASIL, 2019 p. 21). Contudo, conforme Bunzen (2019, p. 49),

Ao dizer isso, assume-se explicitamente que não temos no Brasil uma terminologia científica adequada e não estamos “alinhados” aos discursos internacionais. Isso não é verdade. Não podemos dizer que não existe uma terminologia no Brasil adequada para lidar com tais questões de meras “habilidades de leitura e escrita”, nem podemos acreditar que o melhor para uma política séria de alfabetização seja nos alinharmos com uma tradução do português europeu, desconsiderando os diversos estudos, lutas e significados que tal campo de pesquisa representa no Brasil e na América Latina.

Mortatti (2019) faz uma crítica a substituição do termo “letramento” por “literacia” na PNA afirmando que “Há substanciais diferenças (e mesmo divergências) semânticas e epistemológicas entre os termos “alfabetização” (Port.) e “*literacy*” (Ing.), “evidência” (Port.)

e “*evidence*” (Ing.), não se podendo, em nome do rigor científico, simplesmente traduzir estes por aqueles, ou substituir “letramento” por “literacia”. (MORTATTI, 2019, p. 27).

Mortatti (2019) infere que a utilização desse tipo de recurso pode ser intencional e visa tentar contornar as dificuldades do pretendido apagamento das indeléveis marcas de fundo, como as do “método fônico”. Além disso, visa reforçar o desejo de alinhamento a políticas internacionais, como se pode constatar na justificativa para as vantagens da adoção do termo “literacia” que segundo a autora “É estranha, no mínimo, pois, como se sabe, a língua portuguesa não é utilizada na terminologia científica consolidada internacionalmente”. (MORTATTI, 2019, p. 27).

O termo literacia na PNA, comum em alguns documentos curriculares em Portugal, foi traduzido sem fazer diferenciações ou adaptações para o contexto nacional. Segundo Bunzen (2019, p. 47) “essa estratégia pressupõe introduzir no discurso oficial pedagógico um conceito não utilizado no Brasil como se fosse uma ‘novidade’ ou um ‘termo mais neutro ou técnico’ para se referir aos usos da escrita”. Segundo o autor há uma tentativa de afastamento das políticas públicas de alfabetização anteriores e uma retórica infeliz de internacionalizar a discussão. Nesse sentido:

Uma tradução literal que apaga as diversas discussões históricas realizadas no campo da alfabetização e que não demonstra zelo e cuidado com as leitoras e os leitores. O uso da palavra “literacia”, infelizmente, marca uma posição política e autoritária clara para reduzir as discussões sociológicas, antropológicas, linguísticas e discursivas. (BUNZEN, 2019, p. 48).

No documento da PNA as práticas e experiências relacionadas à Linguagem, Leitura e Escrita que são apresentadas pela família são chamadas de Literacia Familiar. O texto enfatiza a importância dessa prática e afirma ter sido empregada por diversos países como medidas preventivas do fracasso escolar que pode ser desenvolvida por qualquer familiar, inclusive os que não são alfabetizados. A defesa é de que:

Os principais beneficiários são as famílias de nível socioeconômico mais baixo, cujas crianças se encontram em desvantagem com relação às demais. Até mesmo pais ou cuidadores não alfabetizados podem realizar práticas simples e eficazes de literacia familiar quando bem orientados. (BRASIL, 2019, p. 23).

Conforme Monteiro (2019) não há no Brasil estudos científicos suficientes sobre programas de alfabetização familiar, também não são conhecidos projetos e experiências sistemáticas desse tipo de programa em redes públicas de ensino, Portanto, “Não há

evidências robustas para se adotar tal proposta em uma ampla política de alfabetização”. (MONTEIRO, 2019, p. 42)

A Política Nacional de Alfabetização diverge das Diretrizes Curriculares do Sistema Municipal de Educação de Lages no sentido de os proponentes da PNA terem realizado a imposição do método fônico e uma tentativa de exclusão do letramento da história da alfabetização no Brasil e também por não atentarem para as reflexões sobre os usos dos textos e suportes desde a Educação Infantil como uma medida de democratização do acesso ao mundo da escrita, enquanto as DCSMEL defendem a perspectiva do letramento enfatizando as práticas sociais de leitura e escrita.

Enfim, ao aprofundarmos as orientações das Diretrizes Curriculares do Sistema Municipal de Educação de Lages analisando as perspectivas de alfabetização no cotejamento com a Base Nacional Comum Curricular é possível concluir que há uma aproximação com alguns aspectos da BNCC e distanciamentos em outros. Em contrapartida, percebemos consideráveis divergências na comparação com a PNA, justamente pelas Diretrizes estarem apoiadas no Currículo Base do Território Catarinense que se ancora na perspectiva histórico-cultural e destaca-se também a ênfase dada aos pressupostos freirianos que aparecem respaldando as Diretrizes de Lages em vários sentidos.

Os pressupostos freirianos fundamentam as DCSMEL no sentido do diálogo como transformação do sujeito e humanização de todos, o querer bem aos/às estudantes como elemento fundamental para o processo de aprendizagem (FREIRE, 1992), o sonho de se ter uma escola que se dedique ao ensino de forma competente, porém, leve e geradora de alegria (FREIRE, 1991), da função da escola e das/dos professoras/es em proporcionar um conjunto de ações que permitam fazer a mediação entre conceitos cotidianos e os conhecimentos formais e científicos (FREIRE, 1997), a importância de pensarmos a educação como um movimento dialético que se faz entre o fazer e o pensar (FREIRE, 1987), a importância da formação continuada como estratégia de reflexão e renovação da prática pedagógica (FREIRE, 1996).

As DCSMEL, no diálogo com seu tempo, influenciada pelo Currículo Base do Território Catarinense e pela discussão posta desde a década de 1980 em Santa Catarina e no contexto do Brasil, opta por um caminho mais próximo dos princípios de uma perspectiva de base histórico-cultural e assim converge/diverge com alguns pontos indicados pela BNCC e afasta-se muito dos pressupostos orientadores da PNA, posicionando-se frente às contradições do próprio movimento histórico da alfabetização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de construção e elaboração dessa pesquisa se constituiu em um desafio constante, especialmente pelo fato de que a pandemia causada pela Covid-19 provocou mudanças significativas na continuidade das aulas da pós-graduação e também das pesquisas. Foi necessário repensarmos as práticas, os estudos e nos adequarmos a um trabalho remoto, no qual passamos a uma interação ainda maior com as tecnologias e mídias digitais.

Tecemos aqui algumas considerações sobre a presente pesquisa que abordou sobre políticas públicas de alfabetização, sabendo que o processo de formulação de políticas é o processo pelo qual os governos traduzem seus propósitos em programas e ações e que poderão produzir resultados ou mudanças desejadas no mundo real. Constatamos nesse estudo existirem países que não conseguem equacionar a questão de como desenhar políticas capazes de impulsionar o desenvolvimento econômico e promover a inclusão social de grande parte de sua população. Embora as políticas públicas não tenham capacidades para enfrentar esses desafios, seus mecanismos de gestão contribuem para o enfrentamento ou agravamento dos problemas para os quais a política pública é dirigida.

Nesse sentido, a presente pesquisa teve como foco de estudo as relações entre políticas públicas e Alfabetização. Tal investigação se ancorou na seguinte **questão central**: como as Diretrizes Curriculares do Sistema Municipal de Educação de Lages, no que concerne às orientações no trabalho com a alfabetização, posicionam-se diante das demandas decorrentes da Base Nacional Comum Curricular e da Política Nacional de Alfabetização?

Essa indagação mobilizou todo o percurso do estudo, que se evidenciou no objetivo geral: compreender como as Diretrizes Curriculares do Sistema Municipal de Educação de Lages vêm se organizando para as orientações no trabalho com a alfabetização, diante das demandas decorrentes da BNCC e da PNA.

Dessa maneira, apoiado nos objetivos específicos, foi possível: aprofundar conhecimentos sobre as políticas voltadas à alfabetização; adensar a compreensão em torno da história da alfabetização e de suas perspectivas teóricas; averiguar aspectos das perspectivas de alfabetização presentes na BNCC e PNA no cotejamento com as Diretrizes Curriculares do Sistema Municipal de Educação de Lages.

Diante desses objetivos, temos consciência de que nossos achados não esgotam todas as possibilidades de respostas e não temos a pretensão de apresentar conclusões únicas como verdades absolutas diante de uma temática tão recente e de ampla complexidade.

A partir dos estudos realizados nessa pesquisa, observamos que as ações com vistas a articular o movimento de elaboração e reformulação da política curricular de Lages por meio das Diretrizes Curriculares do Sistema Municipal foram necessárias para atender às novas orientações provenientes da Base Nacional Comum Curricular e também a adesão ao Currículo base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense, conforme resolução CEE/SC nº 070, de 17 de junho de 2019.

Constatamos que as Diretrizes Curriculares do Sistema Municipal de Educação de Lages são resultado de um intenso e complexo movimento de atuação das políticas que envolvem associações de perspectiva contraditórias que vão sendo colocadas em ação pelos sujeitos envolvidos no processo. Por essa razão é compreensível que encontremos divergências e convergências entre os documentos apresentados.

Conforme as análises realizadas, pudemos aprofundar conhecimentos sobre a história e as políticas voltadas à alfabetização e, particularmente, dirigir nosso foco para as Diretrizes Curriculares do Sistema Municipal de Educação de Lages, nosso objeto de estudo e constatamos que tal documento apresenta uma base epistemológica sustentada na concepção histórico-cultural, com destaque para os pressupostos de Vigostski e também de Paulo Freire e ao discorrer sobre a alfabetização, considera a interação social como fator relevante na apropriação da aprendizagem.

Ao adensar nossos estudos sobre a Base Nacional Comum Curricular averiguamos que há uma defesa explícita no documento de uma concepção de alfabetização que prioriza na ação pedagógica, nos dois primeiros anos, o desenvolvimento da consciência fonológica e as relações entre fonemas e grafemas, complexificando-se os aspectos notacionais da escrita conforme se avança nos anos iniciais.

Ao aprofundar os conhecimentos sobre a Política Nacional de Alfabetização, evidenciou-se sua base teórica fundamentada na ciência cognitiva da leitura que define alfabetização como o ensino das habilidades de leitura e de escrita em um sistema alfabético, priorizando a decodificação de sílabas e palavras para posteriormente ser possível a compreensão de textos.

No que se refere à compreensão em torno da história da alfabetização e de suas perspectivas teóricas, ressaltamos que a alfabetização é um direito humano e social e envolve ações políticas, caracterizando-se como dever do Estado e direito constitucional do cidadão e tem se tornado ao longo dos anos, o principal índice de medida e testagem de eficiência para a educação escolar. Ao adentrar no estudo do processo histórico do sistema educacional

brasileiro, pudemos observar as inúmeras tentativas dos governos na criação de políticas públicas educacionais e sociais buscando caminhos para mudar a situação do fracasso na alfabetização, em alguns momentos desconsiderando todo o contexto em que se inserem a população que mais precisa da escola pública.

As discussões sobre esse fracasso e as tentativas para resolver as questões da alfabetização foram se configurando ao longo do tempo principalmente em relação aos métodos de alfabetização marcados por uma desqualificação do passado com resistência às mudanças resultantes do “novo”, apresentando rupturas com a tradição e permanências que resultaram em tendências, teorizações, abordagens, concepções de linguagem/língua e de alfabetização, conteúdos do ensino da leitura e da escrita, projetos políticos, documentos orientadores e legislações decorrentes das urgências de cada época.

Nesse sentido, nos dias atuais ainda se faz presente a constante discussão sobre métodos de alfabetização, discussão que não trata apenas de pensar que um método isoladamente possa resolver os problemas da alfabetização, mas as muitas outras questões que envolvem o processo de aprendizagem da leitura e da escrita e apresentam como o maior desafio a busca de soluções para as dificuldades de nossas crianças em aprender a ler e a escrever e dos/das professores/as em ensiná-las.

Se quisermos projetar um futuro promissor para a alfabetização não devemos efetuar a total ruptura com o passado especialmente para compreender o que desse passado insiste em permanecer. É no conhecimento desse passado que podem ser construídas as possibilidades de encaminhamentos de mudanças em defesa dos direitos das crianças brasileiras ingressarem no mundo da cultura letrada, o qual vem sendo negado a muitas delas.

A defesa que se põe, portanto, é a de que as crianças conquistem uma aprendizagem de leitura e escrita que desde o início do seu processo de alfabetização lhes faça sentido para a vida, que não sejam submetidas apenas ao dever de aprender a codificar e decodificar símbolos linguísticos, na esperança de um dia poderem finalmente ler e escrever quando alguém, de fato, lhes ensinar.

Em relação às perspectivas teóricas analisadas percebemos que construtivismo, concepção histórico-cultural, perspectiva discursiva de alfabetização e perspectiva do letramento, embora motivados por constatações semelhantes, são modelos explicativos distintos fundamentados em diferentes teorias do conhecimento, formuladas por sujeitos com diferentes finalidades políticas, sociais e científicas que circulam com diferentes ritmos e

modos em espaços distintos, objetos de apropriações didático-pedagógicas que também se diferem entre si.

É importante destacar que, apesar dessas diferenças, em certas apropriações esses modelos vêm sendo equivocadamente conciliados de forma eclética e apresentados como se fossem homogêneos se complementando e ainda como se todos pudessem ser entendidos, de forma redutora e também equivocada, como correspondentes a quatro métodos de ensino.

Durante o processo de análise das três perspectivas de alfabetização, lembrando que não foram feitas análises da abordagem construtivista, justamente pelas Diretrizes Curriculares do Sistema Municipal de Educação de Lages não considerar as concepções dessa teoria, pudemos observar e concluir que, em relação à perspectiva histórico-cultural no cotejamento com a BNCC, os documentos convergem em muitos aspectos pelo fato de a Base ser o principal documento orientador que sustenta essas Diretrizes.

Mesmo assim, existem pontos de divergência e ressalvas como a questão da priorização dos aspectos da consciência fonológica e a escolha de textos simples para leitura e produção textual durante os dois anos determinados para o processo de alfabetização, sendo intensificados apenas quando as crianças avançarem no ensino fundamental ou quando já estiverem alfabetizadas.

Quanto à Política Nacional de alfabetização, praticamente não há convergências entre os documentos, pois enquanto as Diretrizes Curriculares de Lages defendem o trabalho diversificado com os diferentes gêneros discursivos de forma explícita e sistemática, para que ao mesmo tempo em que compreenda as relações do sistema da escrita alfabética, a criança possa também compreender a função social da escrita e da leitura no período da alfabetização, a PNA apresenta o método fônico que privilegia os aspectos da codificação e decodificação das sílabas e palavras soltas, concebendo a escrita como representação da fala e deixando o trabalho de compreensão e reflexão dos textos para outro momento.

Na perspectiva discursiva de alfabetização, as Diretrizes de Lages divergem de pontos importantes dessa abordagem que chama a atenção para a linguagem quando se evidencia a alfabetização como processo discursivo, sendo uma concepção que vai muito além da simples apresentação do sistema de escrita para a criança, mas ressalta a importância dessa aprendizagem em um processo como enunciação, movimento enunciativo, discursivo, que pensa em um sujeito se apropriando da cultura do seu discurso e principalmente do seu discurso por escrito que se organiza por meio das interações e mediações próprias do contexto em que a criança se insere.

Os pontos divergentes entre a perspectiva discursiva e o documento de Lages estão em alguns aspectos relacionados à questão da fundamentação teórica, pois a concepção abordada pelas diretrizes é a histórico-cultural em que as funções psicológicas são constituídas por meio dos processos de socialização entre o sujeito e a sociedade, a cultura, sua história de vida e a perspectiva discursiva de alfabetização que também aborda estes aspectos é, além disso, fundamentada na teoria da enunciação de Bakhtin e seus conceitos não aparecem devidamente contemplados ou aprofundados nas Diretrizes como são os de Vigostki, portanto, a divergência está neste não aprofundamento dos conceitos bakhtinianos.

Os documentos BNCC e PNA não convergem com a perspectiva discursiva de alfabetização, pois ambos priorizam as questões da consolidação da alfabetização por meio da tecnologia da associação de fonemas e letras e a apropriação do sistema da escrita alfabética, desenvolvendo atividades de consciência fonêmica e decodificação de palavras. É importante lembrar que esses documentos defendem a perspectiva do letramento ou literacia, no caso da PNA, porém, enfatizados com maior intensidade após o período do processo da alfabetização.

Ademais, é possível concluir, a partir das análises, que a Perspectiva do Letramento é apresentada pelas Diretrizes Curriculares do Sistema Municipal de Educação de Lages como um dos princípios e finalidades do percurso formativo que referencia o uso social da escrita. A BNCC defende o letramento, mas não aprofunda essa perspectiva no período da alfabetização. Em contrapartida, a PNA, tentando alinhar-se à terminologia utilizada internacionalmente, troca o termo letramento por literacia e faz algumas classificações, porém, ao apresentar o método fônico para o trabalho com a alfabetização, concentra-se de maneira intensa nos aspectos da aprendizagem de consciência fonológica e não prioriza, a princípio, as práticas de linguagem por meio dos textos.

Ponderamos, portanto, que dentre os documentos analisados, as Diretrizes Curriculares do Sistema Municipal de Educação de Lages, apesar de algumas ressalvas, aproximam-se mais dos aspectos apresentados na BNCC e se distanciam da PNA, justamente por estarem também apoiadas no Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense, ancorados na perspectiva histórico-cultural, tendo em Vigostski seu principal expoente e enfatizando os pressupostos freirianos que respaldam as Diretrizes de Lages em vários sentidos.

Apesar da aproximação com a BNCC, em alguns aspectos pelo menos no âmbito do discurso e não necessariamente em sua base epistêmica, as Diretrizes Curriculares do Sistema municipal de Educação de Lages apresentam destaques próprios que demonstram a

originalidade local, resultantes do trabalho e esforço dos profissionais do sistema de ensino, que dialogam com outros documentos, mas que não perdem a essência e fundamentação com a qual estão filiados, a concepção histórico-cultural que respalda uma concepção de ensino e aprendizagem para uma formação humana integral.

Para encerrar, convidamos outras professoras e professores, assim como os demais profissionais dos anos iniciais do Ensino Fundamental, para aprofundar estudos e pesquisas, pois acreditamos que não alcançamos a totalidade da complexidade que envolve a alfabetização nas políticas públicas educacionais brasileiras. Portanto, concordamos com Freire (2011) que apresenta um conceito de alfabetização que transcende seu conteúdo etimológico, ou seja,

A alfabetização não pode ser reduzida ao mero lidar com letras e palavras, como uma esfera puramente mecânica. Precisamos ir além dessa compreensão rígida da alfabetização e começar a encará-la como a relação entre os educandos e o mundo, mediada pela prática transformadora desse mundo, que tem lugar precisamente no ambiente em que se movem os educandos. (FREIRE, 2011, p.06).

Assim, conclui-se, portanto, que as orientações para a alfabetização presentes nas Diretrizes Curriculares do Sistema Municipal de Lages tendem a uma compreensão de que alfabetizar significa ensinar-aprender a ler e produzir textos, compreendendo o texto como unidade de sentido e objeto de ensino-aprendizagem da língua escrita, em torno do qual se organizam as aprendizagens específicas da etapa da alfabetização e as atividades para o seu desenvolvimento na escola, amparados pelos vários aspectos da vida humana, sobretudo, daqueles que precisam ser os maiores beneficiados: as crianças.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Maria Aparecida Lapa de; A Supervisão em um dos Polos de Formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC (2013 - 2014) em Santa Catarina. In: SILVEIRA, Everaldo *et al* (org.). **Alfabetização na Perspectiva do Letramento: letras e números nas práticas sociais**. Florianópolis: Ufsc/Ced/Nup, 2016. p. 31-43.

AMÂNCIO, Lázara Nanci de Barros; CARDOSO, Cancionila Janzkovski. Alfabetização como Processo Discursivo: um "modo de fazer" diferente. In: GOULART, Cecília M. A.; GONTIJO, Cláudia Maria Mendes; FERREIRA, Norma Sandra de A. (org.). **A Alfabetização como Processo Discursivo: 30 anos de a criança na fase inicial da escrita**. São Paulo: Cortez, 2017. p. 113-132.

APPLE, Michael W. **Ideologia e Currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ARAUJO, Maria Carmen de Castro Chaves. **Perspectiva Histórica da Alfabetização**. Viçosa: Universidade Federal de Viçosa, 1996.

ARELARO, Lisete Regina Gomes. Resistência e Submissão. A reforma educacional na década de 1990. In: Nora Krawczyk, Maria Malta Campos, Sergio Haddad, (organizadores). **O cenário educacional latino-americano no limiar do século XXI: reformas em debate** – Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

BAKHTIN, Mikhail M. (V.N. Volochínov). **Marxismo e Filosofia da Linguagem: Problemas fundamentais do Método Sociológico na Ciência da Linguagem**. Tradução: Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2009.

BALL, Stephen J. Sociologia das Políticas Educacionais: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (org.). **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011. Cap. 1. p. 21-53.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. (PCNs). Língua Portuguesa: ensino de primeira a quarta série. Brasília, MEC/SEF, 1997.

_____. Eliana Borges Correia de Albuquerque. Ministério da Educação. **Concepções de Alfabetização: o que ensinar no ciclo de alfabetização. Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa: Currículo na alfabetização concepções e princípios**, Brasília, v. 1, n. 1, p. 16-23, 2012.

_____. Ministério da Educação. Ministério da Educação (org.). **Pró-Letramento Apresentação**. 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pro-letramento/apresentacao>. Acesso em: 06 maio 2021.

_____. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Diretoria de Educação a Distância. Programa Nacional de Formação em Administração Pública. **Políticas Públicas**. Brasília: CAD, UFSC, 2014. 130 p.

_____. Constituição (1934) de 16 de julho de 1934. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. 1. ed. Brasília, DISTRITO FEDERAL, 16 jul. 1934. v. 1, Seção 3. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm. Acesso em: 25 jun. 2020.

_____. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: Senado Federal, 2017. p. 1-58. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf. Acesso em: 28 ago. 1996.

_____. Secretaria de Educação Fundamental (org.). **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997. 126 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 27 ago. 2020.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC): educação é a base**. Brasília: Mec/consed/undime, 2017. 470 p. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 26 nov. 2020.

_____. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação. **Resolução Nº 7, de 14 de Dezembro de 2010**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Diário Oficial da União, Brasília, 09 de dezembro de 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7246-rceb007-10&category_slug=dezembro-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 15 dez. 2020.

_____. **Decreto Nº 9.765 de 11 de Abril de 2019**. Institui a Política Nacional de Alfabetização. Brasília, 11 abr. 2019. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/697347146/decreto-9765-19>. Acesso em: 06 maio 2021.

_____. Parecer nº 04/2008, de 20 de fevereiro de 2008. **Orientação Sobre Os Três Anos Iniciais do Ensino Fundamental de Nove Anos**. Salvador, BA, 20 ago. 2008. p. 1-3. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/pceb004_08.pdf. Acesso em: 08 maio 2021.

_____. Parecer nº 11/2010, de 07 de julho de 2010. **Diretrizes Curriculares Nacionais Para O Ensino Fundamental de 9 (Nove) Anos**. Brasília, DF, p. 1-44. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6324-pceb011-10&category_slug=agosto-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 08 maio 2021.

_____. Resolução nº 07/2010, de 14 de dezembro de 2010. **Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais Para O Ensino Fundamental de 9 (Nove) Anos**. Brasília, DF, Seção 1, p. 1-14.

Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf. Acesso em: 08 maio 2021.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. Ministério da Educação (ed.). **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores**. Brasília, 2001. 24 p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Profa/guia_for_2.pdf. Acesso em: 09 maio 2021.

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

_____. Governo Federal. Ministério da Educação. **Taxas de Rendimento**. 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/taxas-de-rendimento>. Acesso em: 11 maio 2021.

BRASLAVSKY, Berta. **Escola e Alfabetização**: uma perspectiva didática. São Paulo: Unesp, 1993. 143 p.

BRUNS, Juliana Pedroso; NUNES, Camila da Cunha. Implicações da Implementação do Programa Mais Alfabetização: reflexões a partir da gestão escolar. **Série Estudos**, Campo Grande, v. 26, n. 56, p. 243-262, 2021. Trimestral. Disponível em: <https://www.serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/issue/view/69>. Acesso em: 09 maio 2021.

BUNZEN, Clécio. Um Breve Decálogo sobre o conceito de "Literacia" na Política Nacional de Alfabetização (PNA, 2019). **Revista Brasileira de Alfabetização - Abalf**, Belo Horizonte, v. 1, n. 10, p. 44-51, 2019. Semestral. Disponível em: <http://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/issue/view/17>. Acesso em: 24 maio 2021.

CHAIKLIN, Seth. A Zona de Desenvolvimento Próximo na Análise de Vigotski sobre Aprendizagem e Ensino. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 16, n. 4, p. 659-675, 2011. Trimestral. Tradução de Juliana Campregher Pasqualini. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/72713/2-s2.0-84867638816.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 20 maio 2021.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000. Disponível em: http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2010-1/2SF/Claudio/5Pesquisas_em_Ciencias_Humanas_Sociais.pdf. Acesso em: 18 maio 2020.

CHIZZOTTI, Antônio. Pesquisa Qualitativa em Ciências Humanas e Sociais: evoluções e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**, Universidade do Moinho, Portugal, v. 6, n. 2, p. 221-236, 2003. Disponível em: http://www.grupodec.net.br/wp-content/uploads/2015/10/Pesquisa_Qualitativa_em_Ciencias_Sociais_e_Humanas_-_Evolucoes_e_Desafios_1_.pdf. Acesso em: 18 maio 2021.

CHRAIM, Amanda Machado; MARIA, Máira de Souza Emerick de. O Ensino e a Aprendizagem da Língua Escrita num Viés Histórico: os métodos de alfabetização, os estágios implicacionais e a perspectiva histórico-cultural. In: SILVEIRA, Everaldo *et al* (org.). **Alfabetização na Perspectiva do Letramento**: letras e números nas práticas sociais. Florianópolis: Ufsc/Ced/Nup, 2016. p. 117-128.

COELHO, Sônia Maria. (São Paulo). Universidade Estadual Paulista. **Alfabetização na Perspectiva Histórico-Cultural. Caderno de Formação de Professores: Didática dos Conteúdos**, São Paulo, v. 2, p. 58-71, 2011. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/handle/unesp/381291>. Acesso em: 12 ago. 2020.

CONGRESSO BRASILEIRO DE QUALIDADE NA EDUCAÇÃO, 2001, Brasília. **Simpósios: formação de professores**. Brasília: Mec, 2002. 384 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/vol1a.pdf>. Acesso em: 11 ago. 2020.

CORAIS, Maria Cristina. Alfabetização como Processo Discursivo: apropriação da linguagem escrita com base na interação e discursividade. In: ANPED NACIONAL, 39., 2019, Rio de Janeiro. **Educação Pública e Pesquisa: ataques, lutas e resistências**. Niterói: Anped, 2019. p. 1-8.

CÓSSIO, Maria de Fátima. Base Comum Nacional: uma discussão para além do currículo. **E - Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 1570-1590, 2014. Trimestral. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>. Acesso em: 22 dez. 2020.

CUNHA, Luiz Antônio. **A Universidade Temporã**. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986.

CORDIOLLI, Marcos. **Sistema de Ensino e Políticas Educacionais no Brasil**. Curitiba: Ibpx, 2011. 366 p.

CURY, Carlos Roberto Jamil; REIS, Magali; ZANARDI, Teodoro Adriano Costa. **Base Nacional Comum Curricular: dilemas e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2018.

DALE, Roger. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma. **Educação & Sociedade**, [S.L.], v. 25, n. 87, p. 423-460, ago. 2004. FapUNIFESP (SciELO). Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0101-73302004000200007&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 11 maio 2021.

DALMON, Danilo Leite; SIQUEIRA, Caetano; BRAGA, Felipe Michel (org.). **Políticas Educacionais no Brasil: o que podemos aprender com casos reais de implementação?**. São Paulo: SM, 2018. 297 p. Disponível em: file:///C:/Users/lucia/OneDrive/Documents/MestradoUFSC/PolíticasEducacionais/Políticas-Educacionais-no-Brasil-O-que-podemos-aprender-com-casos-reais-de-implementação_LIVRO-COMPLETO.pdf. Acesso em: 11 maio 2020.

DANGIÓ, Meire Cristina dos Santos; MARTINS, Lígia Márcia. **A Alfabetização Sob o Enfoque Histórico-Crítico: contribuições didáticas**. Campinas: Autores Associados, 2018. 259 p.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida Oto. Subsídios Teórico-Metodológicos para o Trabalho com Documentos de Política Educacional: contribuições do marxismo. In: CêA, Georgia; RUMMERT, Sônia Maria; GONÇALVES, Leonardo (org.). **Trabalho e Educação: interlocuções marxistas**. Rio Grande: Ed. da FURG, 2019. Cap. 4. p. 83-120.

FERREIRA JUNIOR, Amarílio. **História da Educação Brasileira**: da colônia ao século XX. São Carlos: Edufscar, 2010. 125 p. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/270903884_Historia_da_Educacao_Brasileira_da_Colonias_ao_sculo_XX. Acesso em: 22 maio 2020.

FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre Alfabetização**. 26. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985. 284 p.

FERREIRO, Emília. **Alfabetização em Processo**. 21. ed. São Paulo: Cortez, 2015. 164 p.

FONSECA, Marília. O Banco Mundial e a Educação: reflexões sobre o caso brasileiro. In: GENTILI, Pablo (org.). **Pedagogia da Exclusão**: o neoliberalismo e a crise da escola pública. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2000. Cap. 6. p. 169-195. Tradução de Vânia Paganini Thurler e Tomaz Tadeu da Silva. Disponível em: <https://pdfcoffee.com/pedagogia-da-exclusao-pablo-gentilidoc-pdf-free.html>. Acesso em: 25 ago. 2020.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Métodos de Alfabetização, Métodos de Ensino e Conteúdos da Alfabetização: perspectivas históricas e desafios atuais. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 32, n. 1, p. 21-40, 2007.

_____. **A Escrita Na Política Nacional de Alfabetização**. Acesso em 16 de janeiro de 2020, disponível em [abalf.org.br:http://abalf.org.br/wp-content/uploads/2019/10/A-escrita-na-PNA-Isabel-Frade.pdf](http://abalf.org.br/wp-content/uploads/2019/10/A-escrita-na-PNA-Isabel-Frade.pdf).

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. **Alfabetização**: leitura do mundo, leitura da palavra. 8. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011. 186 p.

FREIRE, Paulo. **Educação e Atualidade Brasileira**. 1959. 141 f. Tese (Doutorado) - Curso de História e Filosofia da Educação, Escola de Belas Artes de Pernambuco, Recife, 1959. Disponível em: <http://acervo.paulofreire.org:8080/jspui/handle/7891/1976>. Acesso em: 06 jan. 2021.

_____. **Cartas à Guiné-Bissau**: registros de uma experiência em processo. 4. ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra. 1978

_____. **A Importância do Ato de Ler**: em três artigos que se completam. 23. ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

_____. **Extensão ou comunicação?** Tradução de Rosisca Darcy de Oliveira. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREY, Klaus. Políticas Públicas: um debate conceitual e reflexões referentes à prática da análise do políticas públicas no Brasil: **Ipea**: Planejamento e políticas públicas -PPP, Brasília, v. 21, p. 4-259, jul. 2000. Semestral. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/ppp/index.php/PPP/article/view/89>. Acesso em: 05 maio2020.

GABRIEL, Carmen Teresa. Quando “nacional” e “comum” adjetivam o currículo da escola pública. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 283-297, 2015. Quadrimestral. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em: 28 dez. 2020.

GONÇALVES, Angela Vidal. Alfabetizar: por onde começar?. In: GOULART, Cecília M. A.; SOUZA, Marta (org.). **Como Alfabetizar?:** na roda com professoras dos anos iniciais. Campinas: Papyrus, 2015. p. 45-56.

GONTIJO, Cláudia M. **O processo de alfabetização:** novas contribuições São Paulo: Martins Fontes, 2002.

_____. **Alfabetização:** políticas mundiais e movimentos nacionais. Campinas: Autores Associados, 2014. 145 p.

_____. Base Nacional Comum Curricular (BNCC): comentários críticos. **Revista Brasileira de Alfabetização - Abalf**, Vitória, v. 1, n. 2, p. 174-190, jul. 2015. Semestral. Disponível em: <http://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/issue/view/2>. Acesso em: 19 jan. 2021.

GOULART, Cecília M. A. Perspectivas da Alfabetização: lições da pesquisa e da prática pedagógica. **Raído:** Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFGD, Dourados, v. 8, n. 16, p. 157-175, jul. 2014. Semestral. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/Raído/article/view/3753>. Acesso em: 04 maio 2021.

_____. A Alfabetização em Perspectiva Discursiva. A Realidade Discursiva da Sala de Aula como Eixo do Processo de Ensino-Aprendizagem da Escrita. **Revista Brasileira de Alfabetização - Abalf**, Belo Horizonte, v. 9, n. 1, p. 60-78, 2019. Semestral. Disponível em: <http://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/issue/view/12>. Acesso em: 02 maio 2021.

_____. A Propósito da Política Nacional de Alfabetização - MEC 2019: considerações críticas. **Revista Brasileira de Alfabetização - Abalf**, Belo Horizonte, v. 1, n. 10, p. 91-93, 2019. Semestral. Disponível em: <http://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/issue/view/17>. Acesso em: 24 maio 2021.

_____. GOULART, Cecília M. A.. Alfabetização em Perspectiva Discursiva: a realidade discursiva da sala de aula como eixo do processo de ensino-aprendizagem da escrita. **Revista Brasileira de Alfabetização - Abalf**, Belo Horizonte, v. 1, n. 9, p. 60-78, 2019. Semestral. Disponível em: <http://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/issue/view/12>. Acesso em: 27 maio 2021.

GOULART, Cecília M. A.; GONTIJO, Claudia Maria Mendes; FERREIRA, Norma Sandra de A. (org.). **A Alfabetização como Processo Discursivo:** 30 anos de a criança na fase inicial da escrita. São Paulo: Cortez, 2017. 222 p.

GOULART, Cecília M. A.; GARCIA, Inez Helena Muniz; CORAIS, Maria Cristina (org.). **Alfabetização e Discurso:** dilemas e caminhos metodológicos. Campinas: Mercado de Letras, 2019. 206 p.

HOCHMAN, Gilberto; ARRETCHE, Marta; MARQUES, Eduardo (org.). **Políticas Públicas no Brasil**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2007. 214 p. Disponível em: https://www.academia.edu/28052008/Hochman_Gilberto_Politicas_publicas_no_Brasil_pdf. Acesso em: 05 mai.2020

KLEIN, Lígia Regina. **Quem tem Medo de Ensinar?** São Paulo: Cortez, 2002. 143 p.

LAGES (Município). Lei nº 412, de 28 de maio de 2013. Dispõe sobre o Sistema Municipal de Educação. **Lei Complementar Nº 412 de 28 de Maio de 2013**. Lages, SC, Disponível em: <http://leismunicipa.is/mclrd>. Acesso em: 13 maio 2021.

LAGES. Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes Curriculares do Sistema Municipal de Educação de Lages: ensino fundamental**. Lages, 2020. 537 p.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva; COLELLO, Silvia M. Gasperin; Valéria Amorim Arantes (ORG). **Alfabetização e Letramento: ponto e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2010. 226 p.

LOBO, Sônia A. **Políticas para educação sob o Governo Bolsonaro e seus impactos sobre a formação de professores**. 2020. Disponível em: <https://sintef.org.br/wp/2020/06/15/artigo-politicas-para-educacao-sob-o-governo-bolsonaro-e-seus-impactos-sobre-a-formacao-de-professores/>. Acesso em: 29 abr. 2021.

LOPES, Denise Maria de Carvalho. Considerações sobre a Política Nacional de Alfabetização. **Revista Brasileira de Alfabetização - Abalf**, Belo Horizonte, v. 1, n. 10, p. 86-90, 2019. Semestral. Disponível em: <http://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/issue/view/17>. Acesso em: 20 janeiro 2020.

LUCIO, Elisabeth Orofino; OLIVEIRA, Bárbara Cortella Pereira. Dossiê "Alfabetização, Leitura e Escrita como Processo Discursivo na/para a Infância". **Revista Brasileira de Alfabetização - Abalf**, Belo Horizonte, v. 1, n. 9, p. 08-10, 2019. Semestral. Disponível em: <http://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/issue/view/12>. Acesso em: 27 maio 2021.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: Epu, 2014.

LURIA, Aleksander Romanovich. O Desenvolvimento da Escrita na Criança. In: VYGOTSKY, Lev Semenovich; LURIA, Aleksander Romanovich; LEONTIEV, Aléxis N.. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010. Cap. 8. p. 143-190. Tradução Maria da Pena Villalobos. Disponível em: <https://www.unifal-mg.edu.br/humanizacao/wp-content/uploads/sites/14/2017/04/VIGOTSKI-Lev-Semenovitch-Linguagem-Desenvolvimento-e-Aprendizagem.pdf>. Acesso em: 17 ago. 2020.

MACEDO, Elizabeth. "A Base é a base". E o currículo o que é? In: MÁRCIA ANGELA DA S. AGUIAR (org.). **A BNCC na Contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: Anpae, 2018. Cap. 3. p. 28-33. Disponível em:

<https://anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf>. Acesso em: 06 jan. 2021.

MACIEL, Francisca Isabel Pereira. Onde estão as Pesquisas sobre a Alfabetização no Brasil? **Revista Brasileira de Alfabetização - Abalf**, Belo Horizonte, v. 1, n. 10, p. 58-59, 2019. Semestral. Disponível em: <http://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/issue/view/17>. Acesso em: 20 janeiro 2020.

MALUF, Maria Regina. Ensinar a Ler: processos da psicologia no século XXI. **Boletim-Academia Paulista de Psicologia**, São Paulo, v. 35, n. 89, p. 309-324, jul. 2015. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415711X2015000200005. Acesso em: 11 jul. 2020.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; DELLA FONTE, Sandra Soares. A Educação Escolar e os Clássicos Literários: considerações a partir da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural. **Revista Brasileira de Alfabetização – Abalf**, Belo Horizonte, v. 4, p. 19-33, 03 jul. 2017. Semestral. Disponível em: <http://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/issue/view/5>. Acesso em: 12 ago. 2020.

MARTINS, Ligia Marcia. **O Desenvolvimento do Psiquismo e a Educação Escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da psicologia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2013. 336 p.

MELO, Claudiana Maria Nogueira; LINS, Sylvie G. Delacours Soares. **Estudo comparativo de programas de formação de professores alfabetizadores: análise dos aspectos políticos e pedagógicos**. Anais II CONEDU... Campina Grande: Realize Editora, 2015. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/16013>. Acesso em: 09/05/2021

MENDONÇA, Onayde Schwartz; MENDONÇA, Olympio Correa. **Alfabetização Método Sociolinguístico: consciência social, silábica e alfabética em Paulo Freire**. São Paulo: Cortez, 2007. 152 p.

MENDONÇA, Onaide Schwartz. Universidade Estadual Paulista. Psicogênese da Língua Escrita: contribuições, equívocos e consequências para a alfabetização. **Caderno de Formação de Professores: Didática dos Conteúdos**, São Paulo, v. 2, p. 36-57, 2011. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/handle/unesp/381291>. Acesso em: 08 ago. 2020.

MENEZES, Ebenezer Takuno de. Verbete Profa (Programa de Formação de Professores Alfabetizadores). **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil**. São Paulo: Midiamix Editora, 2001. Disponível em <https://www.educabrasil.com.br/profa-programa-de-formacao-de-professores-alfabetizadores>. Acesso em 09 mai 2021.

MICARELLO, H. (outubro de 2019). **Alfabetização e Evidências**. Acesso em 16 de janeiro de 2020, disponível em <http://abalf.org.br/wp-content/uploads/2019/10/alfabetizacao-e-evidencia-Hilda-Micarello.pdf>

MONTEIRO, Sara Mourão. A Concepção de Alfabetização na Política Nacional de Alfabetização/MEC/2019. **Revista Brasileira de Alfabetização - Abalf**, Belo Horizonte, v.

1, n. 10, p. 39-43, 2019. Semestral. Disponível em:
<http://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/issue/view/17>. Acesso em: 24 maio 2021.

MORAIS, Artur Gomes de. Análise Crítica da PNA (Política Nacional de Alfabetização) Imposta pelo MEC através de Decreto em 2019. **Revista Brasileira de Alfabetização - Abalf**, Belo Horizonte, v. 1, n. 10, p. 66-75, 2019. Semestral. Disponível em:
<http://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/issue/view/17>. Acesso em: 12 maio 2021.

MOREIRA, Antônio Flávio B. CANDAU, Vera M. Currículo, Conhecimento e Cultura. In BEAUCHAMP, Janete. PAGEL, Sandra D. NASCIMENTO, Aricléia R. Do. **Indagações sobre Currículo**. Brasília:Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2007. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag3.pdf>

MOREIRA, Antônio Flávio B. e SILVA, Tomaz T. (Orgs.) **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994.

MORTATTI, Maria do Rosário. **Os sentidos da Alfabetização**: São Paulo – 1876/1994. São Paulo: Ed. UNESP, 2000.

_____. A "Querela dos Métodos" de Alfabetização no Brasil: contribuições para metodizar o debate. **Acolhendo A Alfabetização nos Países de Língua Portuguesa**, São Paulo, v. 3, n. 5, p. 91-114, 2009. Semestral. Disponível em:
<http://www.revistas.usp.br/reaa/article/view/11509/13277>. Acesso em: 17 jul. 2020.

_____. **Métodos de Alfabetização no Brasil**: uma história concisa. São Paulo: Unesp Digital, 2019. 175 p.

_____. Essa Base Nacional Comum Curricular: mais uma tragédia brasileira? **Revista Brasileira de Alfabetização - Abalf**, Belo Horizonte, v. 1, n. 2, p. 191-205, jul. 2015. Semestral. Disponível em:
<http://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/issue/view/2>. Acesso em: 17 jan. 2021.

_____. **Métodos de Alfabetização no Brasil**: uma história concisa. São Paulo: Unesp Digital, 2019. 175 p.

_____. Brasil, 2091: notas sobre a "política nacional de alfabetização". **Revista Olhares: Revista do Departamento de Educação - UNIFESP**, Guarulhos, v. 3, n. 7, p. 17-51, 2019.

_____. A "Política Nacional de Alfabetização" (BRASIL, 2019): uma "guinada" (ideo) metodológica para trás e pela direita. **Revista Brasileira de Alfabetização - Abalf**, Belo Horizonte, v. 1, n. 10, p. 26-31, 2019. Semestral. Disponível em:
<http://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/issue/view/17>. Acesso em: 25 maio 2021.

OLIVEIRA, Marta Kohl. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento; um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1993. p 42-54.

PERES, Tereza (org.). **BNCC: a base nacional comum curricular na prática da gestão escolar e pedagógica**. São Paulo: Moderna, 2018. 112 p. Disponível em: https://implantacaosfb.files.wordpress.com/2018/08/bncc_gestacc83o-escolar.pdf. Acesso em: 01 dez. 2020.

PELANDRÉ, Nilcéia Lemos; LUZ, Vânia Terezinha. E as Vozes se fazem Ouvir. In: SILVEIRA, Everaldo *et al* (org.). **Alfabetização na Perspectiva do Letramento: letras e números nas práticas sociais**. Florianópolis: Ufsc/Ced/Nup, 2016. p. 12-15.

PORTELA, Yeda M. A.. Os Parâmetros Curriculares Nacionais no Cenário das Políticas Públicas Educacionais Brasileiras. **Ciência Atual: revista científica multidisciplinar das faculdades São José, Rio de Janeiro**, v. 1, n. 1, p. 42-97, 2013. Disponível em: <http://www.cnad.edu.br/revista-ciencia-atual/index.php/cafsj/article/viewFile/6/pdf>. Acesso em: 02 set. 2020.

REGO, Lucia Lins Browne . **Alfabetização e Letramento: refletindo sobre a atuais controvérsias**. São Paulo: Domínio Público, 2007. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfun/alfsem.pdf>. Acesso em 20 julho 2020.

RUA, Maria das Graças. **Análise de Políticas Públicas: Conceitos Básicos**. In: RUA, Maria das Graças; VALADAO, Maria Izabel. **O Estudo da Política: Temas Seleccionados**. Brasília: Paralelo 15, 1998.

SACRISTÁN, G.J. **O Currículo: Uma Reflexão sobre a Prática**. 3ª edição. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. **Proposta curricular de Santa Catarina: formação integral na educação básica/Estado de Santa Catarina**, Secretaria de Estado da Educação. 2014. 192p.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretaria Estadual de Educação. **Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense**. Florianópolis: Coan, 2019. 488 p.

SAVIANI, Dermeval. História da história da educação no Brasil: um balanço prévio e necessário. **Ecos - Revista Científica**, São Paulo, v.10, n. especial, p. 147 – 167, 2008.

_____. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011. 137 p.

_____. **Escola e Democracia**. 42. ed. Campinas: Autores Associados, 2012. Disponível em: https://www5.unioeste.br/portaunioeste/arquivos/phc/D_Saviani_Escola_e_democracia.pdf. Acesso em: 15 ago. 2020.

SCHMITTER, Phillip. **Reflexões sobre o Conceito de Política**. In: BOBBIO, Norberto et al. **Curso de Introdução à Ciência Política**. Brasília: UnB, 1984.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011. 126 p.

SHIROMA, Eneida Oto; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso; CAMPOS, Roselane Fátima. Conversão das "Almas" pela Liturgia da Palavra: uma análise do discurso do movimento todos pela educação. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (org.). **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011. Cap. 1. p. 222-247.

SHIROMA, Eneida Oto. Redes Sociais e Hegemonia: apontamentos para estudo de política educacional. In: AZEVEDO, Mario Luiz Neves de; LARA, Angela Mara de Barros (org.). **Políticas para a Educação: análises e apontamentos**. Maringá: Eduem, 2011. Cap. 1. p. 15-38. Disponível em: <https://gepeto.ced.ufsc.br/files/2015/03/capitulo-eneida.pdf>. Acesso em: 11 maio 2021.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A Criança na Fase Inicial da Escrita: a alfabetização como processo discursivo**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. Da Alfabetização como Processo Discursivo: os espaços de elaboração nas relações de ensino. In: GOULART, Cecília M. A.; GONTIJO, Claudia Maria Mendes; FERREIRA, Norma Sandra de A. (org.). **A Alfabetização como Processo Discursivo: 30 anos de a criança na fase inicial da escrita**. São Paulo: Cortez, 2017. Cap. 2. p. 23-46.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

_____. Letramento e Alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 25, p. 5-17, abr. 2004. Disponível em: <http://ceved.org.br/biblioteca/revista-brasileira-educacao-anped-2004-n25/>. Acesso em: 28 jul. 2020.

_____. A reinvenção da Alfabetização. **Revista Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 9, n. 52, p. 1-21, jul/ago de 2003.

_____. Letramento e Alfabetização: caminhos e descaminhos. **Pátio Revista Pedagógica**, São Paulo, v. 29, n. 8, p. 4-22, 2004. Trimestral.

_____. **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2018. 384 p.

_____. 2020. 1 vídeo (146 min). **Alfabetização e Letramento: teorias e práticas**. Publicado pelo canal *Abralin*. [Online] 31 de jul de 2020. [Citado em: 31 de jul de 2020.] <https://www.youtube.com/watch?v=UnkEuHpxJPs>.

_____. **Alfalettrar: toda a criança pode aprender e ler e a escrever**. São Paulo: Contexto, 2020. 349 p.

SOUZA, Vânia de Fátima Matias de; LOPES, Mara Cecília Rafael; OLIVEIRA, Caroline Mari de. **Políticas Educacionais e Organização da Educação Básica**. Maringá: Unicesumar, 2016. 251 p.

SOUZA, Celina. Políticas públicas: uma revisão da literatura. **Revista Sociologia**, ano 6, n.16, Porto Alegre, jul/dez 2006.

_____. Políticas públicas: questões temáticas e de pesquisa. **Caderno CRH**, Salvador, n. 39, jul./dez. 2003.

STIEG, Vanildo; ARAÚJO, Vânia Carvalho de. As Políticas de Alfabetização para a Infância no Brasil: algumas inquietações. **Revista Brasileira de Alfabetização - Abalf**, Vitória, v. 1, n. 5, p. 90-107, jun. 2017. Semestral. Disponível em: <http://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/issue/view/8>. Acesso em: 17 ago. 2020.

VALLE, Luciana de Luca Dalla. **Metodologia da Alfabetização**. Curitiba: Intersaberes, 2013. 196 p.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A Formação Social da Mente**. O Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991. 168 p.

_____. Aprendizagem e Desenvolvimento Intelectual na Idade Escolar. In: VYGOTSKY, Lev Semenovich; LURIA, Aleksander Romanovich; LEONTIEV, Aléxis N.. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010. p. 103-118. Tradução Maria da Pena Villalobos. Disponível em: <https://www.unifal-mg.edu.br/humanizacao/wp-content/uploads/sites/14/2017/04/VIGOTSKI-Lev-Semenovitch-Linguagem-Desenvolvimento-e-Aprendizagem.pdf>. Acesso em: 13 ago. 2020.

Referências relativas à Revisão da Literatura

ALMEIDA, Ana Caroline de. Ampliação da Escolaridade Obrigatória: alfabetização e letramento com crianças de seis anos no ensino fundamental. In: ANPED, 35., 2012, Porto de Galinhas. **Trabalho**. São João del Rei: Anped, 2012. p. 1-17. Disponível em: <https://anped.org.br/biblioteca/item/ampliacao-da-escolaridade-obrigatoria-alfabetizacao-e-letramento-com-criancas-de>. Acesso em: 04 abr. 2020.

ANDRADE, Eduardo De Almeida. **O Ensino da Matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: Implicações das Políticas de Alfabetização'** 25/07/2016 115 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal De Minas Gerais, Belo Horizonte Biblioteca Depositária: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da UFMG.

AZEVEDO, Luiz Carlos Tramuja de. **Políticas para a Alfabetização: a Implementação em Escolas com Baixos Índices Educacionais (Campo Grande, 2009-2011)'** 22/04/2013 142 F. Mestrado Em Educação Instituição De Ensino: Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UFGD.

BRITO, Victor. **As Políticas Públicas de Alfabetização para a Educação de Adultos em Timor-Leste, no Contexto do Período Pós-Independência'** 11/10/2017. Undefined F.

Doutorado em Educação. Instituto de Ensino: Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis Biblioteca Depositária:undefined.

CRUZ, Magna do Carmo Silva; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. A Relação entre as Práticas de Alfabetização e as Aprendizagens das Crianças nos Três Anos Iniciais do Ensino Fundamental em Escolas Organizadas em Série e em Ciclos. In: ANPED, 2012, Porto de Galinhas. **Trabalho**. S/L: Anped, 2012. p. 1-16. Disponível em: https://anped.org.br/sites/default/files/gt10-2015_int.pdf. Acesso em: 05 abr. 2020.

MACHADO, Rosimar Isidoro. **A tríade Ciclo de Alfabetização-PNAIC-ANA como um Fluxo Biopolítico Circular que gerencia a alfabetização no Brasil'** 11/01/2018 137 f. Mestrado em Educação. Instituição de Ensino: Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande. Biblioteca Depositária: Sib Furg.

MENARBINI, Andreia. **Trilhares da Alfabetização na Educação Infantil: um estudo sobre a proposta do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)'** 11/12/2020 505 f. Doutorado em Educação. Instituição de Ensino: Universidade Nove de Julho, São Paulo Biblioteca Depositária: Prof. José Storópoli.

MORENO, Rosangela Carrilo. **ONGS com Mandato para elaborar Políticas Públicas? A participação das ONGS nas políticas de alfabetização e de educação de jovens e adultos no Brasil (1990 – 2010)'** 05/08/2016 274 f. Doutorado em Educação. Instituição de Ensino: Universidade Estadual de Campinas, Campinas Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UNICAMP.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Um balanço crítico da. **Cadernos Cedes**, [S.L.], v. 33, n. 89, p. 15-34, abr. 2013. FapUNIFESP (SciELO).

_____. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. **Revista Brasileira de Educação**, [S.L.], v. 15, n. 44, p. 329-341, ago. 2010. FapUNIFESP (SciELO).

PERTUZATTI, Ieda; DICKMANN, Ivo. Alfabetização e letramento nas políticas públicas: convergências e divergências com a base nacional comum curricular (BNCC). **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, [S.L.], v. 27, n. 105, p. 777-795, dez. 2019. FapUNIFESP (SciELO).

PRESTES, Zoia. **Quando não é quase a mesma coisa**. Traduções de Lev Simionnovitch Vigotski no Brasil. Campinas, SP: Autores Associados, 2012).

PINTO, Consuelo Domenici Mozzer. **Balanço das Políticas Públicas de Alfabetização no Período de 2003 a 2016: um olhar sobre o Município de Juiz De Fora'** 14/08/2018 149 f. Mestrado em Educação. Instituição de Ensino: Universidade Católica de Petrópolis, Petrópolis. Biblioteca Depositária: UCP

SANTOS, Lais Alice Oliveira. **Pacto Nacional Pela Alfabetização Na Idade Certa: Uma Política Vinculada Ao Campo Acadêmico'** 07/08/2017 162 f. Mestrado em Educação. Instituição de Ensino: Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia. Biblioteca Depositária: Universidade Federal de Uberlândia.

SOLANO, Fernando Bianco. **Professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de São Paulo: o que dizem a respeito do ensino de Geografia e do Ciclo de Alfabetização'** 21/08/2019 144 f. Mestrado em Educação. Instituição de Ensino: Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos. Biblioteca Depositária: Universidade Federal de São Paulo.

TRINDADE, Iole Maria Faviero; MELLO, Darlize Teixeira de; SILVA, Thaise da. A Atualização dos Primeiros Métodos de Alfabetização em Propostas Contemporâneas. **Educação & Realidade**, [S.L.], v. 40, n. 3, p. 829-857, set. 2015. FapUNIFESP (SciELO).

WATANABE, Adriana. **Políticas públicas de alfabetização na Rede Municipal de Ensino de São Paulo: uma trajetória para a consolidação do direito à educação'** 25/02/2016 250 f. Doutorado em Educação (Currículo) Instituição de Ensino: Pontifícia Universidade Católica De São Paulo, São Paulo Biblioteca Depositária: PUC/SP.