Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Educação e Humanidades
Faculdade de Educação da Baixada Fluminense

Izabel Cristina Costa de Faria

Política nacional de alfabetização (PNA): é possível uma alfabetização baseada em evidências no contexto brasileiro?

Duque de Caxias
2021

Izabel Cristina Costa de Faria

Política nacional de alfabetização (PNA):
é possível uma alfabetização baseada em evidências no contexto brasileiro?

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de Concentração: Educação, escola e seus sujeitos sociais.

Orientadora: Profª. Dra. Amélia Escotto do Amaral Ribeiro

Duque de Caxias

2021

CATALOGAÇÃO NA FONTE

UERJ/REDE SIRIUS/ BIBLIOTECA CEH/C

F224 Faria, Izabel Cristina Costa de
Tese Política nacional de alfabetização (PNA): é possível uma alfabetização baseada em evidências no contexto brasileiro? / Izabel Cristina Costa de Faria – 2021
128 p.

Orientadora: Amélia Escotto do Amaral Ribeiro

Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação) – Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

1 Alfabetização – Políticas públicas – Teses. 2. Educação e Estado – Teses. I. Ribeiro, Amélia Escotto do Amaral. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação da Baixada Fluminense. II. Título

CDU 371.26

Bibliotecária: Lucia Andrade CRB 7 /5272

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

_____ _____

Assinatura Data

Izabel Cristina Costa de Faria

Política nacional de alfabetização (PNA):

é possível uma alfabetização baseada em evidências no contexto brasileiro?

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de Concentração: Educação, escola e seus sujeitos sociais.

Data de aprovação: 15 de setembro de 2021

Banca Examinadora:

_____

Profª. Dra. Amélia Escotto do Amaral Ribeiro (Orientadora)

Faculdade de Educação da Baixada Fluminense - UERJ

_____

Profª. Dra. Maria Regina Maluf

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

_____

Profª. Dra. Sônia Regina Mendes

Universidade Estácio de Sá

Duque de Caxias

2021

DEDICATÓRIA

A Deus, a quem atribuo a responsabilidade por todas as conquistas.

AGRADECIMENTOS

À minha querida e dedicada orientadora Prof. Dra. Amélia Escotto do Amaral Ribeiro, pelas conversas motivadoras e inquietantes, que tanto me ensinaram e me motivaram nessa ousada caminhada na busca de saberes.

Às professoras Maria Regina Maluf e Sônia Mendes pelo carinho e contribuição no exame de qualificação.

Ao meu esposo Alexandre Fernandes da Silva, amor e companheiro de todas as horas, pelo carinho e força que me sustentaram e motivaram a não desistir.

Aos meus filhos queridos Victor Faria Fernandes, Carlos Alberto Faria Fernandes, Alexandre de Faria Fernandes e Matheus de Faria Fernandes que me apoiaram e compreenderam as ausências. Vocês são a razão da minha vida!

Ao meu querido amigo Toddy por sua companhia nas madrugadas de escrita e leituras.

À amiga e irmã Bianca Pantoja, pelo encorajamento e apoio em todos os momentos de dificuldade.

À minha mãe Vera Lúcia, as irmãs Juliana Faria e Carla Faria e aos cunhados Fátima e Jaime por serem minha rede de apoio durante a realização deste curso.

Às amigas queridas e companheiras de luta, Bianca Fernandes e Izabel Costa que foram essenciais para concretização desse Mestrado.

À Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, por valorizar e propiciar as condições necessárias para cursar o mestrado.

À Coordenadora da 5ª coordenadoria de Educação Prof. Vera Delgado, pelo apoio e carinho com que me recebeu na 5ªCRE.

À minha querida gerente Marli Stuart, que me apoiou e me incentivou nesse finalzinho de caminhada.

Aos queridos professores do programa de mestrado da FEBF/UERJ, pela empatia e dedicação em todos os momentos do curso.

Aos colegas da turma de mestrado de 2019, especialmente à amiga Flávia Diniz, que tanto contribuíram com a ampliação da minha visão de mundo.

Ao grupo de pesquisa GEALCS, especialmente a amiga Tatiane Felix, pelo carinho, apoio e conhecimentos compartilhados.

É o tempo da travessia: e, se não ousarmos fazê-la,
teremos ficado, para sempre, à margem de nós mesmos.

Fernando Pessoa

RESUMO

FARIA, Izabel. *Política Nacional de Alfabetização (PNA*): é possível uma alfabetização baseada em evidências no contexto brasileiro? 2021. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas) - Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2021.

A alfabetização enquanto objeto de conhecimento e de ensino-aprendizagem caracteriza-se complexa. Desde o seu surgimento com os sumérios até a contemporaneidade, a alfabetização se configura como um desafio para sujeitos e contextos, e se complexifica à medida que as sociedades se sofisticam. Essa complexidade ganha novos formatos com o advento da escolarização e, mais recentemente na história, com a democratização da escola pública. Tratando-se do contexto brasileiro, a alfabetização se mantém como um desafio. As avaliações internas e externas de larga escala ratificam e evidenciam resultados insatisfatórios das aprendizagens de leitura e escrita no país. Diante de um cenário difuso e conturbado, diferentes instâncias sociais se mobilizam no sentido de superar os desafios da alfabetização. Essas mobilizações da sociedade se materializam em ações políticas, propostas por diferentes governos objetivando garantir a alfabetização de todos. Essas ações políticas, apoiadas em diferentes abordagens teóricas, consideradas as mais adequadas para cada época, caracterizam sucessiva substituição das propostas, sem que se garanta o tempo necessário para acompanhamento e avaliação. As constantes substituições de ações e suas abordagens teóricas acabam por (re) configurar os sentidos e as concepções do campo das políticas públicas de alfabetização, e representaram o que nessa pesquisa se denominou "viradas" na história da alfabetização brasileira. Recentemente, assistiu-se a promulgação da Política nacional de Alfabetização. É nesse cenário que a presente pesquisa teve como objetivo principal apresentar o Caderno da PNA, e analisar a possibilidade de uma alfabetização Baseada em Evidências no Brasil. Explicita como essa política se inscreve no campo das (re) configurações das políticas públicas de alfabetização no Brasil. A metodologia adotada consiste na abordagem qualitativa de pesquisa, de caráter descritivo e inspira-se nos princípios da análise documental, elegendo-se como documento o Caderno da PNA (2019) (LUDKE; ANDRÉ, 2020). Tomam-se como categorias de análise os eixos que organizam o caderno: Ficha técnica, Nota do Ministro, Apresentação do Caderno, Contextualização, Alfabetização, Literacia e Numeracia, Política Nacional de Alfabetização, Referências e Íntegra do Decreto nº 9.765/2019. Tomou-se como referências teóricas SOARES, 2003; MORTATTI,1994; DEHAENE, 2003; MALUF, 2013. Os resultados da pesquisa demonstraram que o Caderno da PNA se estrutura em um tripé: ciência cognitiva da leitura, alfabetização baseada em evidências e resultados de macro avaliações. Esse tripé é utilizado recorrentemente de forma categórica para explicar e comprovar por meio de dados de pesquisas científicas, considerados robustos, a viabilidade e eficácia de uma política de alfabetização baseada em evidências no cenário brasileiro, a exemplo da experiência de outros países. Ao contemplar o percurso historiográfico da alfabetização, esta pesquisa permitiu considerar que as políticas públicas não podem ser analisadas em si mesmas, mas sim compreendidas na forma como se inscrevem nas dinâmicas societárias mais amplas. Nessa perspectiva, conclui que é possível entender a PNA como uma das (re) configurações no conjunto das ações políticas no Brasil. A análise do Caderno da PNA permite considerar, se considerados os argumentos e os fundamentos teóricos construídos a partir de evidências científicas, a viabilidade de uma política pública de alfabetização baseada em evidências no contexto brasileiro.

Palavras-chave: PNA. Políticas Públicas de Alfabetização. História da Alfabetização.

ABSTRACT

FARIA, Izabel. *National Literacy Policy*: is evidence-based literacy possible in the Brazilian context?, 2021. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas) - Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2021.

Literacy as an object of knowledge and teaching-learning is characterized by complexity and challenge. Since its emergence with the Sumerians until contemporaneity, literacy is configured as a challenge for individuals and different contexts and becomes more complex as societies become more sophisticated. This complexity takes on new formats with the advent of literacy schooling and, more recently in history, with the democratization of public schools. Especially, when it comes to the Brazilian context, literacy remains a challenge. Large-scale internal and external assessments ratify and show unsatisfactory results of learning to read and write in the country. Faced with a diffuse and troubled scenario, different social instances are mobilizing to overcome the challenges of literacy. These mobilizations by society are materialized in political literacy actions, proposed by different governments with the aim of guaranteeing literacy for all. These political actions, supported by different theoretical approaches, considered the most appropriate for each period, characterize successive replacement of the proposals, without guaranteeing the necessary time for monitoring and evaluation. The constant replacement of actions and their theoretical approaches end up (re)configuring the meanings and conceptions of the field of public literacy policies, and represented what in this research was called “turns” in the history of Brazilian literacy. More recently, the National Literacy Policy has been enacted. It is in this scenario that the main objective of this research was to present the PNA Booklet, and to analyze the possibility of an Evidence-Based Literacy in the Brazilian context. It explains how this policy fits into the field of (re)configurations of public literacy policies in Brazil. The methodology adopted consists of a qualitative research approach, with a descriptive character and is inspired by the principles of document analysis, electing as a document the Caderno da PNA (2019) (LUDKE; ANDRÉ, 2020). The axes that organize the notebook are considered as categories of analysis: Factsheet, Minister's Note, Presentation of the Notebook, Contextualization, Literacy, Literacy and Numeracy, National Literacy Policy, References and Entire Decree No. 9,765/2019. These were taken as theoretical references (SOARES, 2003; MORTATTI, 1994; DEHAENE, 2003; MALUF, 2013). The survey results showed that the PNA Notebook is structured on a tripod: cognitive science of reading, evidence-based literacy and macro assessment results. This tripod is recurrently used categorically to explain, make explicit and prove through scientific research data, considered robust, the feasibility and effectiveness of an evidence-based literacy policy in the Brazilian scenario, as in the experience of other countries. By contemplating the historiographical path of literacy, this research allowed us to consider that public policies cannot be analyzed in themselves, but rather understood in the way they are inscribed in broader societal dynamics. From this perspective, it concludes that it is possible to understand the PNA as one of the (re)configurations in the set of political actions in Brazil. The analysis of the Caderno da PNA allows us to consider, considering the arguments and theoretical foundations built from scientific evidence, the feasibility of a public literacy policy based on evidence in the Brazilian context.

Keywords: PNA. Literacy Public Policies. History of Literacy.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1	Fins e finalidades do ensino da escrita nas civilizações	18
Quadro 2	Conteúdos do ensino da escrita nas civilizações	19
Quadro 3	Modos de alfabetizar a escrita nas civilizações	20
Quadro 4	Caracterização das ações políticas de alfabetização no Brasil	37
Figura 1	Linha do tempo de eventos que precederam a instituição da PNA	43
Figura 2	Esquema de veracidade das evidências	59
Quadro 5	Caracterização dos eixos organizadores do caderno da PNA	71
Figura 3	Linha do tempo da PNA	75
Quadro 6	Conceitos da PNA	83
Figura 4	Níveis de Literacia	86
Figura 5	Modelo de cordas de Hollis Scarboroug	91
Figura 6	Componentes Essenciais para a Alfabetização	95
Figura 7	Mapa mental da PNA 2019	98
Figura 8	Referências PNA 2019	105

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABC	Academia Brasileira de Ciência
ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
BIRD	Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPQ	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
CPE	Rede Nacional de Ciência para Educação
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
INAF	Indicador de Alfabetismo Funcional
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MEC	Ministério da Educação e Cultura
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONU	Organização das Nações Unidas
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PNA	Política Nacional de Alfabetização
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Cera
PROALFA	Programa de Avaliação da Alfabetização
PROFA	Programa de Formação de Professores Alfabetizadores
PUC	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
RENABE	Relatório Nacional de Alfabetização Baseada em Evidências
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEA	Sistema de Escrita Alfabética
SEALF	Secretaria de Alfabetização
SEB	Sistema Educacional Brasileiro
SEMESP	Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICEF Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	11
1	**DESCORTINANDO A ALFABETIZAÇÃO: CONCEITOS E MARCAS DE UM OBJETO EM (RE) CONSTRUÇÃO**	15
1.1	**Cenário 1: Resgatando A Constituição do Objeto da Alfabetização**	16
1.2	**Cenário 2 - A Alfabetização no Cenário Brasileiro: Uma História em Seis Atos**	22
2	**TECENDO O ENREDO: ANTECEDENTES DA PNA- MATRIZES TEÓRICAS E POLÍTICAS**	42
2.1	**Antecedentes Políticos**	42
2.2	**Antecedentes: Matrizes Teóricas**	54
3	**TRAÇANDO CAMINHOS: METODOLOGIA**	63
3.1	**Fases da Pesquisa**	64
4	**O CLÍMAX: O QUE REVELAM OS DADOS**	66
4.1	**O Caderno da PNA – Desvendando Texto e Estrutura**	66
4.2	**Sistematizando Dados e Resultados: Preparando o Epílogo!**	106
	EPÍLOGO: UMA CENA EM CONSTRUÇÃO	110
	REFERÊNCIAS	115

INTRODUÇÃO

A alfabetização, enquanto fenômeno social, está diretamente associada às demandas da sociedade, especialmente em termos das necessidades de registros da dinâmica da vida social. Do Paleolítico ao contemporâneo, as diferentes formas de registro, sejam pictogramas rupestres, sejam os símbolos literais dos fonemas, tornaram-se indispensáveis às relações sociais, econômicas e culturais da humanidade (HIGOUNET, 2003).

No contexto mundial, historicamente, a alfabetização é um tema que tem estado na pauta de governos e sociedades. Entendida, segundo a Declaração Universal dos Direitos Humanos, como componente essencial do direito à educação, a alfabetização apoia a consecução de outros direitos humanos (UNESCO, 2006) e como um bem inestimável "para o indivíduo e para a sociedade como um todo. Um melhor nível de alfabetização representa um dos principais indicadores do estado de desenvolvimento humano de um país". (RIVERO, 2002). E desempenha o papel fundamental de promover a participação do cidadão em diferentes atividades sociais, econômicas, políticas e culturais. E, ainda, é a base para a educação ao longo da vida (TEIXEIRA, 2012).

A questão da alfabetização encontra sua relevância também nas discussões tecidas em Organismos Internacionais como: na Organização das Nações Unidas (ONU), na Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e no Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), os quais apontam uma relação intrínseca entre os índices de analfabetismo e o nível de desenvolvimento social e econômico dos países.

No contexto brasileiro, por exemplo, no ano de 2018 havia um total de 11,3 milhões de pessoas, com a idade de 15 ou mais analfabetas. A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD, 2018) apontou que a taxa de analfabetismo recuou no país de 6.9% em 2017, para 6,8% em 2018. A queda foi de 0.1 ponto percentual em relação ao ano de 2017, revelando que o Brasil vem avançando lentamente no caminho de erradicação do analfabetismo. Os dados revelados pela PNAD alinham-se aos resultados de avaliações como o PISA que também demonstram a grande dificuldade do Brasil em avançar nas taxas de alfabetismo da população. Outro grande problema enfrentado pelo Brasil apontado ainda no PISA e no INAF consiste no fato de que se observa uma estagnação em alguns dados fornecidos. Por exemplo: no que se refere ao percentual de analfabetismo funcional, o INAF indica que, no período de 2009 a 2018, os números se mantiveram em 73% (INAF, 2018). E o

PISA indica que houve praticamente uma estagnação no percentual de alunos que estão abaixo do nível dois em aprendizagem de leitura no período de 2015 a 2018 (PISA, 2018). Percebe-se que ambas as avaliações apontam para a insuficiência das aprendizagens em leitura apresentada pelos estudantes brasileiros.

A questão da alfabetização no Brasil vem sendo enfatizada também pela produção acadêmica. Essa produção se organiza em termos de eixos como resultados da alfabetização, políticas públicas educacionais, formações de professores, metodologias e temas transversais.

Além disso, nota-se que, ao longo do tempo, as ações governamentais e a sociedade civil buscaram responder ao desafio da alfabetização. Em um olhar sobre a história da educação brasileira, localiza-se uma profusão de documentos que orientam e contemplam a alfabetização, distribuídos entre Alvarás, Reformas, Leis, Planos, Projetos, Decretos, Programas e Constituições. Contudo, nesses documentos, na maioria dos casos, a alfabetização aparece contemplada/integrada como um dos itens constitutivos dos diferentes graus de ensino.

Chama atenção o fato de que, após a década de 80, como resultado de um processo de profusão de discussões, movimentos e reivindicações de diferentes instâncias da sociedade; observa-se um maior volume de documentos voltados para a alfabetização, especialmente na perspectiva da formação do professor alfabetizador. No conjunto das ações que compõem as políticas públicas educacionais nesse período, citam-se, por exemplo, o Projeto Parâmetros em Ação Alfabetização (1999); o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA, 2001); Pró-Letramento (2005); Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC – 2012) e o Programa Mais Alfabetização (2018). Cada uma dessas ações atendeu a propósitos e contextos específicos. Do mesmo modo, elas foram alvo de críticas e discussões.

Percebe-se que, desde a descoberta da escrita até a contemporaneidade, a alfabetização é permeada por uma profusão de discussões. No Brasil, nota-se que, desde a assunção do Estado pela educação, há pouca clareza sobre a alfabetização e suas questões. Ao longo da história da educação brasileira, essa falta de clareza acompanha as diferentes ações políticas propostas.

Mais recentemente assiste-se à instituição da Política Nacional de Alfabetização. Sobre essa ação política, convém ressaltar o fato de que, em conversas com professores alfabetizadores, esses se mostram insatisfeitos com a proposta da PNA, antecipando em suas

falas pontos de contradição. Criticam a matriz teórica e não se sentem contemplados nem pelo processo, tampouco pelo texto. O curioso é que o fazem antes mesmo de conhecerem a proposta, tomando como fundamento da argumentação interpretações já prontas. Essa é uma das razões que justifica a proposição desta pesquisa. Enquanto razão de ordem profissional nasce de uma experiência como alfabetizadora e como membro de equipe de formação de alfabetizadores em que essa tessitura narrativa é recorrente. Acrescenta-se a essa razão de ordem profissional, duas outras: uma de ordem pessoal, que se refere à motivação para os estudos e por uma possibilidade de ampliação do olhar sobre o mundo e sobre as coisas; e outra de ordem acadêmica, relacionada à possibilidade de aprofundar/ampliar o conhecimento de referenciais teóricos no campo da alfabetização.

Portanto, diante do exposto, a presente pesquisa propõe como indagações: É possível pensar uma alfabetização baseada em evidências no contexto brasileiro? De que modo a PNA (2019) se inscreve no campo das (re) configurações das políticas públicas de alfabetização no Brasil?

Como objetivo geral, esta pesquisa tem o intuito de apresentar o Caderno da PNA, analisando a possibilidade de uma alfabetização Baseada em Evidências no contexto brasileiro. Propõe também explicitar como essa política se inscreve no campo das (re) reconfigurações das políticas públicas de alfabetização no Brasil.

Os objetivos específicos:

- Investigar, em uma perspectiva historiográfica, os modos como a alfabetização e suas questões têm sido considerados em diferentes contextos;
- Verificar como a alfabetização e suas questões são apresentadas nas ações políticas brasileiras;
- Caracterizar os antecedentes políticos e teóricos da PNA (2019).

Do ponto de vista do encaminhamento metodológico, a presente pesquisa assume a abordagem qualitativa de pesquisa, por considerá-la como a mais adequada para responder às questões que orientam o que se investiga (LUDKE; ANDRÉ, 2020). Assume um caráter descritivo e inspira-se nos princípios da análise documental (LÜDKE; ANDRÉ, 2020). Nesta pesquisa elege-se para análise o Caderno da PNA.

Do ponto de vista de seu desenvolvimento, esta pesquisa se inspira na linguagem teatral para propor que a organização desse relatório seja tomada como as partes de uma peça teatral. O Capítulo um intitulado “Descortinando a alfabetização: conceitos e marcas de um objeto em

(re) construção", no Cenário I, resgata aspectos sobre como a alfabetização se constitui como objeto de ensino aprendizagem, enquanto o Cenário II ocupa-se do contexto brasileiro e apresenta as múltiplas configurações que a alfabetização assume no contexto brasileiro, demarcando os períodos que representaram rupturas e reconfigurações entendidos aqui como viradas. Esse Capítulo, ao revisitar aspectos históricos, contribui para um olhar mais abrangente sobre o fenômeno alfabetização e, consequentemente, para uma percepção mais clara sobre como a alfabetização e os conteúdos a ela associados têm sido incorporados às ações políticas brasileiras.

O capítulo dois com o título "Tecendo o enredo: antecedentes da PNA- matrizes teóricas e políticas" apresenta um panorama geral dos antecedentes políticos e teóricos da PNA. Pretende-se, por meio desse panorama, refletir sobre a possibilidade de se implementar no contexto brasileiro uma política pública de alfabetização explicitamente inspirada na Prática Baseada em Evidências.

O capítulo três intitulado "Traçando caminhos: metodologia" dedica-se a apresentar o percurso metodológico desta pesquisa. O capítulo quatro – "O Clímax: o que revelam os dados" apresenta e analisa o Caderno da PNA. Para finalizar, no – Epílogo: uma cena em construção apresentam-se algumas (in) conclusões e sugestões para estudos futuros que emergiram de todo processo de construção da pesquisa.

1 **DESCORTINANDO A ALFABETIZAÇÃO: CONCEITOS E MARCAS DE UM OBJETO EM (RE) CONSTRUÇÃO.**

Neste capítulo pretende-se, inicialmente, a partir de uma perspectiva histórica, resgatar aspectos sobre como a alfabetização se constitui como objeto de ensino e de aprendizagem. Para isso é importante tomar como ponto de análise os processos de escolarização da alfabetização, expressos especialmente pelas habilidades de leitura e de escrita. Essas habilidades têm de diferentes formas, organizado os conteúdos da alfabetização.

Acredita-se que revisitar esses aspectos históricos contribui para um olhar mais abrangente sobre o fenômeno alfabetização e, consequentemente, para uma percepção mais clara sobre como a alfabetização e os conteúdos a ela associados têm sido incorporados à dinâmica educacional brasileira. Desse ponto de vista, considera-se que embora as concepções de alfabetização sejam contextualizadas social e culturalmente, há aspectos estruturantes do ensino e da aprendizagem, sobretudo da leitura e da escrita, característicos de um determinado sistema de escrita - nesse caso o Sistema de Escrita Alfabética (SEA), que transcendem os limites de espaço e de tempo. As concepções, portanto, modificam-se na medida em que os fins e finalidades da alfabetização são revistos/atualizados. Essas modificações podem ser facilmente identificadas, inclusive nos textos legislativos de uma determinada época ou contexto.

Com vistas a uma organização mais didática, este capítulo se organiza inspirando-se na linguagem do teatro. Especificamente, utiliza a ideia de cenário e ATO. No teatro, o cenário desempenha especialmente a função de informação, associada às funções de fundo e de estilo (NELMS, 1964). O cenário "deve informar acerca do tipo de lugar onde se situa a representação, [...] a situação econômica, social e cultural, a atmosfera e os valores [...]" (SILVA, 2009, p.99). Esta pesquisa aproxima à noção de cenário os contextos históricos. E nesses os diferentes significados, fins e finalidades atribuídos à alfabetização. Em cada contexto são consideradas as discussões que provocaram "viradas" conceituais as quais influenciam discursos, teorias e políticas públicas voltadas para a alfabetização. Entende-se neste trabalho política pública como "um conjunto específico de ações do governo que irão produzir efeitos específicos (LYN,1980).

Acredita-se que a ideia de cenário permite tecer relações entre permanências e reconfigurações no processo de construção da alfabetização, não apenas como objeto de ensino e de aprendizagem, mas também como objeto de conhecimento.

Desse modo, divide-se este capítulo em dois cenários. O Cenário 1 informa sobre aspectos que envolvem os processos de constituição da alfabetização como objeto de ensino e de aprendizagem. Destaca a escolarização da alfabetização, enfatizando as habilidades de leitura e de escrita. O que se apresenta à reflexão abrange os contextos que envolvem a invenção da escrita, a sua expansão por diferentes civilizações e a sua (posterior) chegada à América Latina. O Cenário I, ao apontar nesse contexto histórico os significados, fins e finalidades atribuídos à alfabetização, contribui para uma compreensão mais abrangente sobre as funções e as concepções que a envolvem em termos daquilo que é estruturante e do que é circunstancial no contexto brasileiro em se tratando das ações políticas nesse campo – foco da presente pesquisa.

O Cenário II se ocupa do contexto brasileiro em termos dos significados, fins e finalidades da alfabetização. Considerando-se a abrangência do período histórico que corresponde a esse cenário, especialmente marcado por rupturas/reconfigurações, tornou-se necessária a sua divisão em Atos. Entende-se Atos, também, na perspectiva da linguagem do teatro e significam "parte de uma peça de teatro que corresponde a um ciclo de ação num determinado espaço[...]" (CARRILHO,2016). Serão considerados nesse cenário seis atos, a saber:

1º Ato: "O ensino da leitura aporta em *terra brasilis*"
2º Ato: "A alfabetização como atribuição do Estado".
3º Ato: "A Alfabetização nas Escolas de Primeiras Letras: em cena o currículo".
4º Ato: "O advento da Escola Nova: o aluno como protagonista do ensino".
5º Ato: "Entre métodos, livros didáticos e cartilhas: efervescências".
6 º Ato: "A *marcação* da alfabetização como um campo de (re) configurações.
Cada um desses cenários e Atos será detalhado a seguir.

1. 1 **Cenário 1: Resgatando a Constituição do Objeto da Alfabetização**.

É importante reafirmar que os primeiros sistemas de escrita surgem na Antiguidade como resposta a uma necessidade humana de registrar as atividades da dinâmica social. A invenção da escrita, portanto, funda uma nova fase para a humanidade, como a maior conquista da civilização (COLELLO, 2012). Sua relevância é tão marcante para a civilização humana que pode ser utilizada para dividir a história em antes e a partir da escrita (HIGOUNET, 2003). Provoca profundas transformações em todas as dimensões da vida em

sociedade, tanto do ponto de vista cognitivo quanto pessoal, cultural, político e social (TFOUNI, 2015).

Nesse contexto, admite-se que a alfabetização tenha surgido também na Antiguidade, uma vez que o que impulsiona a escrita e sua evolução desde desenhos até um sistema de escrita é a necessidade de o homem representar o mundo. Desse modo:

> [...] quem inventou a escrita foi a leitura: um dia, numa caverna, o homem começou a desenhar e encheu as paredes com figuras, representando, animais, pessoas, objetos e cenas do cotidiano. Certo dia recebeu a visita de alguns amigos que moravam próximo e foi interrogado a respeito dos desenhos. Queriam saber o que representavam aquelas figuras e por que ele as tinha pintado nas paredes. Naquele momento, o artista começou a explicar os nomes das figuras e a relatar os fatos que os desenhos representavam. Depois, à noite, ficou pensando no que tinha acontecido e acabou descobrindo que podia "ler" os desenhos que tinha feito. Ou seja, os desenhos, além de representar objetos da vida real, podiam servir também para representar palavras que, por sua vez, se referiam a esses mesmos objetos e fatos na linguagem oral. A humanidade descobria assim que, quando uma forma gráfica representa o mundo, é apenas um desenho; mas, quando representa uma palavra, passa a ser uma forma de escrita (...). (CAGLIARI, 1996, p.13, 14).

Ao tentar explicar como acontecera essa invenção, Cagliari (1996) assinala que desde os primórdios o homem sapiens “procurou expressar de alguma forma sua maneira de viver e entender o mundo” (BARBOZA, 2016). Inicialmente, os desenhos eram a representação gráfica do mundo. Em cada civilização, essa representação gráfica teve uma característica própria e relacionada aos fins e finalidades societárias. Nessa perspectiva, a alfabetização enquanto um modo próprio de ler e escrever o mundo atende à necessidade humana de se comunicar.

Embora, na Antiguidade, apenas os cidadãos que queriam trabalhar como escribas frequentavam a escola, muitas pessoas buscavam aprender a ler e a escrever movidos pela necessidade de “[...] lidar com os negócios, o comércio e até mesmo para ler as obras religiosas ou obter informações culturais da época” (BARBOZA, 2016). Nota-se que, mesmo sem a escolarização, a alfabetização ocorria como hoje ainda ocorre em muitos lugares, em diferentes formatos. Assim:

> [...] alfabetização [...] ocorria a partir da transmissão de conhecimentos relativos à escrita de quem os possuía para quem queria aprender. Aprender a decifrar a escrita, ou seja, a ler relacionando os caracteres às palavras da linguagem oral, devia ser o procedimento comum (CAGLIARI, 1996, p.23)

Infere-se a partir do excerto que a alfabetização apresenta como características *sui generis* desde sua *invenção* três elementos: “uma modalidade de registro, habilidade para registrar uma informação e a habilidade para decodificar/interpretar a mensagem registrada”

(ABREU, 2017, 16). Essas características *sui generis* da alfabetização demonstram uma articulação intrínseca entre a escrita, a leitura e a mensagem a ser comunicada. As formas como essas características se articulam são diferentes para atender as demandas das diversas sociedades. Essas transformações trazem a necessidade de ensinar a ler e a escrever para que a comunicação se torne possível entre sujeitos e sociedades nas suas diferentes esferas (ABREU, 2017; CHARTIER,2002).

A análise da história da escrita e da alfabetização no mundo ocidental permite identificar as matrizes epistemológicas e culturais que as constituíram e os modos como foram inseridas nas diferentes instâncias da vida social. Desse modo, "o estudo da experiência histórica da alfabetização tem mais que apenas um interesse de antiquário; ele tem muito a dizer para a análise e para a formulação de políticas no mundo em que hoje vivemos" (GRAFF, 1994, p.24).

Considerando-se a perspectiva histórica da alfabetização no mundo ocidental, identificam-se três aspectos fundantes dos processos constitutivos da alfabetização enquanto objeto de ensino, de aprendizagem e de conhecimento. São eles: fins e finalidades, metodologias e conteúdo. Nos quadros abaixo, explicitam-se como esses aspectos foram contemplados tanto nas civilizações antigas quanto na América Latina.

Quadro 1- Fins e finalidades do ensino da escrita nas civilizações

SUMÉRIOS	**EGÍPCIOS**	**GREGOS**	**AMÉRICA LATINA**
Formar profissionais escribas, capazes de atender as demandas administrativas e econômicas do templo: registrar e controlar a contabilidade e organização dos bens sociais.	Construção da memória histórica e atuação na administração civil. Formação para o comando.	Democratização do ensino para viabilizar a aprendizagem dos direitos e deveres de cidadania.	Contribuir com a difusão da fé católica e expandir a processo de colonização.

Fonte: A autora, 2021.

Em relação aos fins e finalidades do ensino da escrita na Antiguidade e na América Latina, observam-se pontos semelhantes. Dentre esses, merecem destaque as relações entre essas aprendizagens e as demandas sociais por registros de atividades econômicas, de formação de quadros para as atividades do Estado, de preservação da memória histórica, razões de cunho religioso e aquelas relacionadas à participação na vida social. Nota-se que o

ensino da escrita esteve ligado às necessidades de organização do Estado, da sociedade e da participação dos cidadãos na dinâmica da vida social (VIANA,2009).

Quadro 2- Conteúdos do ensino da escrita nas civilizações

SUMÉRIOS	**EGÍPCIOS**	**GREGOS**	**AMÉRICA LATINA**
Nomes dos deuses, dicionários (com listas de palavras que compunham a vida cotidiana), profissões, objetos e fazer contas.	Conselhos morais, lista de coisas reais (produtos, textos, cadernos de exercício, hino, orações); Noções de cultura, literatura e erudição.	Alfabeto, lista de palavras organizadas de acordo com seus sentidos e livros (próximos aos livros didáticos de hoje).	Ensino gramatical da língua diferenciado para missionários e nativos; elaboração de materiais diferenciados e desenhados para os índios e; Cartinhas para ensinar a ler e cartilhas.

Fonte: A autora, 2021.

Em se tratando dos conteúdos ensinados, o ensino do nome é um ponto chave. Esse conteúdo está presente em todas as civilizações. O nome abrangia os nomes dos deuses, das profissões e dos objetos. Observa-se uma ligação estreita entre os conteúdos e a vida cotidiana do aprendiz. Os dicionários sumérios são bons exemplos dessa ligação. Eram compostos de listas de palavras que faziam parte do cotidiano, ordenadas de acordo com sua pronúncia, sentido e significado (FISCHER, 2009). No contexto egípcio as onomásticas também cumpriram essa finalidade de articulação entre palavra/nome e cotidiano.

Outro conteúdo relevante no ensino da leitura e da escrita mencionado no quadro II são os conselhos morais. Na civilização egípcia, tais conselhos, direcionados à formação moral, eram escritos pelos pais e copiados e memorizados pelos filhos. Na América Latina, a formação moral se estruturava a partir do catecismo/mandamentos.

Há de se destacar que, no Ocidente, a alfabetização tem o alfabeto e o Sistema de Escrita Alfabética como seu conteúdo estruturante. Desde a descoberta do alfabeto e do Sistema de Escrita Alfabética até os dias atuais, para além das controvérsias, as letras ainda são a parte mais importante desse sistema. (CAGLIARI,2009)

Percebe-se, ao analisar o quadro II, sobre o ensino da escrita (e da leitura), desde os sumérios, passando pelos egípcios, gregos e, mesmo na América Latina, que os conteúdos a serem ensinados atendem a demandas sociais, econômicas e religiosas. E que os diferentes textos de circulação social, nas diferentes civilizações, são tomados como ponto de partida para alfabetizar, como, por exemplo, as listas da vida cotidiana, lista de nome dos deuses e as cartinhas.

Quadro 3 – Modos de alfabetizar a escrita nas civilizações

SUMÉRIOS	EGÍPCIOS	GREGOS	AMÉRICA LATINA
Cópia e memorização como estratégia de ensino e aprendizagem. A cópia como recurso para o ensino do sentido e do significado dos nomes. Silabário. Escrita de textos livres sobre os fatos do cotidiano da vida e da escola - chamada "escrita criativa"	Uso do texto escrito e da memorização. Utilização: das onomásticas, de listas de coisas reais como forma de aproximar dos aprendizes questões da vida real e das necessidades de seu cotidiano.	Uso da técnica de escrita alfabética partindo do oral para o escrito; da recitação do nome das letras primeiro e posteriormente a escrita. Decorava-se o nome da letra e imitava-se o traçado seguindo um modelo. Uso de caracteres móveis feitos de marfim e madeira.	Uso da memorização de textos coloquiais, de colóquios com a função de transmitir informações, repetição, e de cópias. Os textos coloquiais que circulavam socialmente como ditos populares e orações em diálogo.

Fonte: A autora, 2021

No contexto sumério de ensino da escrita, chamam atenção aspectos que mesmo reinterpretados a partir das contribuições de uma vasta produção acadêmica e de múltiplas teorias originárias de diferentes campos do conhecimento, de uma forma ou de outra, são reeditados pelas políticas públicas, pelos discursos e práticas educativas atuais no campo da alfabetização. São eles: uso de lista de palavras e nomes do cotidiano do aluno como estratégia de ensino e de aprendizagem, silabários, uso dos dicionários, textos com conteúdo da vida real e do cotidiano escolar. Percebe-se, curiosamente, que muitos desses aspectos citados se aproximam das propostas curriculares e das práticas pedagógicas atuais. Por exemplo, ainda hoje se inicia normalmente a alfabetização das crianças pela análise linguística do seu próprio nome, nome dos colegas (VIANA,2009). As listas de palavras são amplamente utilizadas, geralmente divididas em campos semânticos bem próximos do que realizavam os professores sumérios nas edubbas (escolas) da Mesopotâmia.

A partir da experiência egípcia de ensino da escrita, aspectos igualmente relevantes são destacados para pensar o contexto atual/contemporâneo em termos das proposições sobre a alfabetização. Merecem destaque: o uso das onomásticas (listas de coisas reais), a fundamentação da escrita em textos associados às práticas da vida, a cópia e a memorização como estratégias de ensino e de aprendizagem, bem como o ensino baseado em conselhos morais. Nota-se que, ainda hoje, na alfabetização, são recorrentes discursos que reafirmam a necessidade de a alfabetização ser significativa para o aluno. Para tanto, é necessário que se baseie em textos da vida e na prática social. Também as listas de palavras perduram, de forma atemporal, como conteúdo e metodologia de ensino.

Outro aspecto importante é o do ensino através de conselhos morais. No Egito, as crianças eram ensinadas pelos pais. Na atualidade, muitas das vezes, recomenda-se o trabalho com literatura por meio de fábulas e de contos de fadas, sugerindo que sejam explorados os ensinamentos morais. Destaca-se, ainda, que na civilização egípcia havia uma grande participação da família na vida escolar dos filhos. A família era o primeiro grupo a ensinar as crianças. O papel da família na escolarização e aprendizagem dos alunos tem sido considerado relevante para o êxito dos processos educativos (SOARES, 2010; CUBERO,1995; GRINSPUN ,2003; PRADO, 1981; PARO, 2000; NÓVOA,1995; TARDIF, 2010; SZYMANSKI, 2001).

Os gregos e seu sistema de ensino da escrita trazem à reflexão pontos importantes que podem ajudar a melhor compreender as propostas de alfabetização na atualidade. São eles: a criação do sistema alfabético, o foco do ensino da escrita sobre a codificação e decodificação do SEA, como também a inauguração da ideia de democratização do ensino (MANACORDA, 1997; MORAES, 2016). A democratização do ensino é uma das questões relevantes para a consolidação dos direitos dos cidadãos a formas mais amplas de inserção na sociedade. Cabe assinalar, ainda, que muitas das questões e debates que envolvem o ensino do sistema escrita alfabética (SEA), na sociedade atual, organizam-se em torno das polêmicas que envolvem o uso da decodificação/codificação como conteúdo e como estratégia de ensino da leitura e da escrita (CAPOVILLA E CAPOVILLA, 2001; SOARES, 2003;2016; FRADE, 2019; MORAIS, 2013; MORTATTI,2019; MALLUF, 2013).

No que concerne ao ensino da leitura e escrita na América Latina, pode-se destacar que, assim como os sumérios, egípcios e gregos, os missionários europeus tinham a preocupação de aproximar os conteúdos ensinados à vida cotidiana. Para isso utilizavam, para alfabetizar, textos de circulação social. Percebe-se, em especial, nesse contexto um grande esforço de aproximar os conteúdos a serem ensinados da língua indígena (LAGORIO,2012).

O ensino da escrita, na América Latina, acrescenta pontos relevantes para pensar as propostas de alfabetização na atualidade, principalmente se analisada a recorrência de conteúdos e metodologias. Observa-se, por exemplo, a ênfase dada, ainda hoje, em modos de ensinar a escrita em que primeiro se ensina as letras, depois as sílabas e posteriormente as palavras. E, mais ainda, permanece a utilização de textos do cotidiano do aluno como ponto de partida para a alfabetização como, por exemplo, receitas, bulas de remédio e listas de compras. Esses exemplos se aproximam, no âmbito da América Latina, dos usados pelos jesuítas no processo de ensino e de catequese. Utilizavam, já naquela época, textos de circulação social para alfabetizar como orações, listas de registros (LAGORIO,2012; VIANNA, 2009).

Em resumo, esse cenário pretendeu marcar, até aqui, em relação à alfabetização, isto: o ensino da leitura e da escrita é essencial para a organização da sociedade; o Estado reconhece a alfabetização como necessária ao seu desenvolvimento; e os sentidos da alfabetização são construídos de modo cultural, social e histórico, sempre a partir dos modos como as sociedades interpretam as funções e os papéis da leitura e da escrita como conteúdo de ensino (ABREU, 2017). Além disso, é importante reconhecer a presença de elementos/eixos atemporais, como os modos de ensinar e o conteúdo do ensino da leitura e da escrita, constitutivos da alfabetização enquanto objeto de ensino e de aprendizagem. Nesse cenário, os conteúdos se organizavam em torno do texto escrito, das listas de palavras e da lista de nomes; enquanto os modos de ensinar tiveram na cópia e na memorização recursos de ensino/aprendizagem, e também na utilização de textos e listas de palavras um modo de aproximar o aprendiz das necessidades da vida cotidiana.

1.2 **Cenário 2 - A Alfabetização no Cenário Brasileiro: Uma História em Seis Atos.**

Neste Cenário II, apresentam-se as múltiplas configurações que a alfabetização assume no contexto brasileiro. Para fazê-lo, demarcam-se períodos que representaram rupturas/reconfigurações, entendidas como “viradas” conceituais e políticas nos discursos sobre a alfabetização. Cada um desses períodos será intitulado como Ato. Ato aqui definido na perspectiva da linguagem teatral sendo, como mencionado anteriormente, a parte de uma peça teatral que se relaciona a um ciclo de ação num determinado espaço (Cf. CARRILHO, 201). Nesse sentido, intenciona-se que o leitor perceba, nas nuances metafóricas, as semelhanças entre os seis atos, e as “viradas” ocorridas nos discursos conceituais e políticos

sobre a alfabetização. Acredita-se que as noções de cenário e de Ato contribuem para a tessitura de uma relação entre o contexto histórico os Fins e Finalidades, Os modos de alfabetizar e os Conteúdos.

- ✓ **1º Ato: O ensino da leitura em *Terra brasilis*.**

A história da alfabetização no Brasil tem seu início com a chegada dos jesuítas e a catequização dos indígenas. “Uma das principais características desse ato são os esforços envidados pelos jesuítas para ensinar a língua aos indígenas por meio de práticas de leituras que tomassem a realidade como foco” (ABREU, 2017, p.17). Para isso lançaram mão de múltiplas linguagens, estratégias e recursos como os textos de circulação social da época. Os significados atribuídos à alfabetização, assim como na Antiguidade e na América Latina, estavam intrinsicamente ligados às demandas sociais desse contexto. E se caracterizam principalmente por uma educação diversificada em interesses e capacidades, acesso aos textos religiosos, a utilização da gramática pedagogicamente para comunicação e o uso correto da língua (LAGORIO,2012; ROSA, 2012; VIANA, 2009)

Os jesuítas, por meio da criação de escolas, inauguraram o que se poderia chamar de primeira política educacional no Brasil. Essa política, pautada na ideia de instrução, buscou articular os interesses da metrópole, em seu objetivo de colonização, aos da igreja católica de propagar e fortalecer sua doutrina (VIANA,2009).

Chama atenção a organização da educação jesuítica no ensino da língua, especialmente no oferecimento de propostas educacionais diferenciadas de acordo com os papéis representados na sociedade pelos sujeitos. Enquanto os filhos dos colonos eram ensinados por meio de estratégias de memorização de trechos literários e sacros, e da rígida disciplina de estudos preconizadas pelo *Ratio Studiorium* seguindo o modelo europeu; o ensino oferecido aos filhos dos índios utilizava como estratégias, versos, cantos nativos, teatro e dança.

O *Ratio Studiorium* “estabelecia o currículo, a orientação e a administração do sistema educacional a ser seguido, instituído por Inácio de Loyola para direcionar todas as ações educacionais” (Neto e Maciel 2008, p.180), e embora fosse o norteador de toda proposta educacional jesuítica, no Brasil, a orientação do Ratio Studiorium foi:

> [...] diversificada, com o objetivo de atender à diversidade de interesses e de capacidades. Começando pelo aprendizado do português, incluía o ensino da doutrina cristã, a escola de ler e escrever. Daí em diante, continua, em caráter opcional, o ensino de canto orfeônico e de música instrumental, e uma bifurcação

> tendo em um dos lados, o aprendizado profissional e agrícola e, de outro, aula de gramática e viagem de estudos à Europa. (RIBEIRO, 1998, p. 21-22)

Nesse excerto acima, os jesuítas adequaram os propósitos do que deveria ser ensinado, alinhando-se às especificidades encontradas no Brasil. A organização do ensino buscava atender aos ideais religiosos, civilizatórios e de inserção no mundo do trabalho.

No desfecho desse ato, que inaugura a história da alfabetização no Brasil, nota-se que as marcas mais evidentes do ensino da leitura e da escrita apontam para diferentes estratégias didáticas, múltiplas linguagens e variados recursos que fizeram parte dos esforços envidados para adaptação dos conteúdos à realidade dos nativos por meio da revisão do ensino da gramática e seu uso social. As demandas sociais definem os fins e finalidades da alfabetização neste período: alfabetização como civilizadora e disseminadora da fé católica, gramaticalização da língua como elemento da alfabetização e alfabetização como meio de formação de mão de obra administrativa da colônia. (Cf. VIANA, 2009).

- ✓ **2º ato: A alfabetização como atribuição do Estado.**

Este segundo ato corresponde ao período em que o Estado assume a responsabilidade pelo oferecimento da educação pública, inspirado pelos ideais iluministas, representados pela ideia da escola pública e laica. E, ainda, há a necessidade de formação de um novo homem em consonância com os ideais do Iluminismo (VIANA, 2009; MACIEL E NETO, 2006).

Para alcançar os ideais da escola pública e laica e se alinhar as demais mudanças trazidas pelo Iluminismo, a Coroa Portuguesa expulsou os jesuítas e iniciou a primeira Reforma Educacional Brasileira que fora implementada por meio do Alvará Régio de 28 de junho de 1759. Portanto, há a substituição da metodologia jesuítica pelo pensamento da escola pública e laica (MACIEL E NETO, 2006).

Nesse ato, as demandas sociais da alfabetização estiveram ligadas aos interesses econômicos, ideológicos e políticos que se voltavam basicamente para dois sentidos. Um relativo à formação de súditos da coroa por meio do oferecimento das aulas régias, orientadas pela *Nova Escola para aprender a ler, escrever e contar* (SILVA, 2006). Nessa obra, a escrita era entendida como arte e veiculadora de preceitos morais, cujo modelo era o rei (VIANA, 2009). A escrita, portanto, desempenhava o papel de internalização de sentimentos de amor à pátria e a coroa.

O outro sentido atribuído à alfabetização se relaciona ao mecanismo de ascensão social, associada à ideia de inserção do sujeito na sociedade. Atendia, portanto, as necessidades e

expectativas das diferentes classes sociais. Enquanto os colonos precisavam de habilidades rudimentares de leitura e escrita para inserirem-se nas atividades administrativas e comerciais da colônia, os filhos das classes mais abastadas tinham na alfabetização a porta para entrada na vida acadêmica (VIANA, 2009; FERRAZ,2005).

O ensino da leitura e da escrita, nesse ato, esteve alicerçado, do ponto de vista teórico-metodológico, no uso das cartilhas para a uniformização da alfabetização e adoção de um método que diferentemente do proposto pelos jesuítas partia diretamente da oralidade. Encontra-se a esse respeito:

> a) Método que começa no conhecimento do alfabeto — valores dos caracteres, grafia, poder dos sinais gráficos — daqui passa à silabação de que faz o eixo metódico gerador, por uma coexistência autônoma do jogo continuado de diferenciação — continuidade. É o método tradicional da soletração; b) [...] um outro, em que a iniciação à leitura e à escrita se operava partindo diretamente da oralidade (fonia) para a grafia. Com forte apelo à memorização e à imitação, os aprendizes tomavam como suporte básico o seu próprio nome, a partir do qual eram iniciados aos sinais gráficos e fônicos e aos seus valores. Muito provavelmente este recurso foi o mais utilizado no espaço doméstico, onde escasseavam elementos para organizar uma aprendizagem. (MAGALHÃES, 1996, pág. 13)

Percebe-se, no trecho, que além de inaugurar-se um “novo” modo de alfabetizar, há uma crítica ao método alfabético utilizado pelos jesuítas considerando-o “tradicional”. Figueiredo (1722) explicitamente mostra uma das discussões que persiste até hoje no campo de estudos da alfabetização e que se materializa na polêmica entre os métodos de alfabetização. Para além da polêmica estão contemplados: leitura e escrita; memorização e imitação, o próprio nome como suporte básico, sinais gráficos e fônicos.

Um aspecto que merece ser destacado, nesse ato, diz respeito aos problemas enfrentados pela Coroa quanto à organização do campo educacional, uma vez que a expulsão dos jesuítas representou para o Brasil o início de o que para Saviani (2013) poderia ser considerada uma das primeiras crises da educação brasileira. Enquanto os jesuítas primavam por uma formação docente baseada em conhecimentos sólidos de latim, retórica, grego e filosofia; a reforma Pombalina, ao contrário, admitia a contratação de professores leigos que eram nomeados por um Diretor Geral de Estudos que também tinha como incumbência a ação de fiscalizar os professores.

Notadamente, é nesse contexto que a formação de professores surge como uma preocupação para o Estado pela primeira vez, ficando evidente que um dos grandes problemas que a reforma desencadeia, e que permanecem até os dias de hoje, é o relativo à formação de professores (GATTI,2011; RIBEIRO, 1998).

No desfecho desse ato, considera-se uma virada na história da alfabetização a assunção pelo Estado da educação, que significou a substituição de um sistema de ensino organizado e metodologicamente estruturado, com professores instruídos por uma política educacional baseada em *aulas regias* ou avulsas que eram ministradas, em sua grande maioria, por professores leigos de forma autônoma e isolada. Funda-se nesse ato a preocupação com a formação de professores, que permanecerá ao longo de todos os outros atos.

Ademais, na alfabetização, inauguram-se as discussões sobre o melhor método para ensinar, aqui especialmente, a crítica é direcionada para o método alfabético em favorecimento do ensino da leitura e da escrita que se operava diretamente da oralidade.

- ✓ **3º ato: "A Alfabetização nas Escolas de Primeiras Letras: em cena o currículo"**

Este 3º ato se ocupa do período marcado pelas preocupações com o ensino da leitura e da escrita em termos da distribuição de responsabilidades pela oferta, da definição de métodos e dos recursos para a alfabetização (VIANA, 2009).

A distribuição de responsabilidade pela oferta e a organização do ensino da leitura e da escrita se colocam como uma das principais marcas desse ato. A primeira lei educacional brasileira foi instituída em 15 de outubro de 1827 e teve como objetivo a criação das Escolas de Primeiras Letras nas vilas, cidade e locais mais populosos e a adoção do método mútuo. Ao se adotar o método Lancaster de ensino mútuo esperava-se ensinar o maior número de pessoas em um menor espaço de tempo e a baixos custos (SAVIANI, 2013).

Percebe-se que há uma grande preocupação com a organização do ensino em tal ato, especialmente no texto da lei que cria as Escolas de Primeiras Letras em que pela primeira vez o Estado institui oficialmente os elementos "[...] que vieram a ser consagrados como conteúdo curricular fundamental da escola primária: leitura, escrita gramática da língua nacional, as quatro operações da aritmética, noções de geometria [...]" (SAVIANI, 2013, p.26). Pode-se considerar que o Brasil passa a ter pela primeira vez um currículo instituído oficialmente para a alfabetização "condicionando métodos, um programa de ensino, práticas pedagógicas, estipulando salários dos professores e outros fatores que se desenvolveram no século XIX" (SILVA e PAIVA, 2017, p.232).

Os aspectos teóricos e metodológicos ganham maior ênfase nesse período. A alfabetização fica marcada nesse ato por esses aspectos, principalmente se considerada a preocupação de condicionar métodos a um programa de ensino, a práticas pedagógicas e a formação de professores. As metodologias de alfabetização adotadas no Brasil Imperial basearam-se nos "métodos sintéticos". Os professores ensinavam a ler partindo das letras, posteriormente as sílabas, depois os nomes até finalmente chegarem as cartas e textos maiores. As cartilhas foram as principais vinculadoras dessa forma de alfabetizar partindo das mínimas unidades linguísticas. Servem de exemplo a cartilha *Método de Leitura Abreviada (1877)*, de Antônio Ribeiro de Aguiar, e a *Cartilha Nacional* de Hilário Ribeiro, escrita provavelmente em 1880. (MORTATTI, 2000). Em uma correspondência à instrução pública, sobre a *Cartilha Nacional*, percebem-se muitos aspectos relativos ao ensino da escrita:

> Destinada para o ensino simultâneo da leitura e escripta. O methodo adoptado nesse compendio é da leitura sem soletração. Esse methodo pelo qual se consegue que o menino leia corretamente mais depressa, traz, contudo, o incoveniente de retardar na criança o conhecimento da ortogaphia – Esse incoveninte, porem, desapparece no systema de ensino simultâneo da leitura e da escipta, adoptado pelo autor da Cartilha Nacional. – Se a Directoria Geral da Instrucção Publica, a quem compete escolher os livros para o ensino primario, entende que deva mandar adoptar nas escolas primarias o methodo consagrado na Cartilha Nacional, cumpre-lhe recomendar aos Senhores Professores todo o cuidado e zelo na applicação do methodo. – Da boa e intelligente applicação desse systema de ensino depende os seus salutares e efficazes effeitos. – Ao contrário teremos meninos com graves defeitos na leitura – ou cantando ou destacando as syllabas uma das outras. (Correspondência da Instrução Pública jun-dez 1886 – 09 in Corrêa, 2005)

De acordo com o ato em questão, a citação permite identificar, em relação à alfabetização, isto: a responsabilidade pela escolha da cartilha era do Estado; os professores como responsáveis pelo êxito, ou não do método e a associação entre método e cartilha. Fica evidente, já nessa época, uma das questões que envolvem a alfabetização no Brasil até hoje - a negação e a substituição de uma metodologia em relação à outra. Destaca-se, no trecho acima, que a Cartilha Nacional se apresenta como o único caminho para a alfabetização, o que demonstra a associação entre método e livro didático, que percorre toda a trajetória histórica da alfabetização no cenário brasileiro. A ênfase no método e a discussão sobre a sua eficiência, também destacada na citação, têm sido permanentes nas discussões sobre alfabetização no Brasil. É curioso perceber que assim como a Cartilha Nacional se apresenta como um caminho seguro para a aprendizagem da leitura, a PNA (2019) também traz em seu texto a afirmação de que ela também indica os caminhos mais eficazes para o ensino da leitura e da escrita.

Outro aspecto que se caracteriza como permanente nas discussões da alfabetização é a da responsabilidade do professor pelo sucesso das aprendizagens de seus aprendizes, destaca-se, no trecho mencionado, especialmente o cuidado que o professor deve ter ao organizar o ensino que deve ser orientado pelo método adotado para que possa obter êxito. Embora de formas diferentes da abordada na citação, ainda hoje, o papel e a responsabilidade do professor no processo de alfabetização é uma questão que tem grande relevância e implicações na formação de professores.

Chama atenção, o fato de que a responsabilidade da escolha dos livros era do Estado, na figura da Instrução Pública, sendo essa uma política ainda remanescente no contexto brasileiro. Ainda que hoje compartilhe essa responsabilidade com as escolas, o Estado tem a incumbência de pré-seleção dos livros didáticos que são utilizados nas escolas (VIANA, 2009; MORTATTI, 2000; BOTO,2010).

Embora tomada como uma solução eficaz e inovadora no ensino da escrita, em 1876, a *Cartilha Nacional* começou a sofrer questionamentos quanto a sua eficácia com a publicação, em Portugal, da *Cartilha Maternal ou Arte de Leitura*, conhecida como "método João de Deus" ou "método da palavração" e considerado como um método científico e definitivo para o ensino da leitura (VIANA, 2009). Pelo método da palavração, o ensino da leitura iniciava-se pela palavra e posteriormente se analisavam os valores fonéticos das letras (MORTATTI, 2004; GONTIJO,2014).

Enfim, assiste-se nesse ato a criação das Escolas de Primeiras Letras pelo Estado e a instituição dos elementos básicos de ensino da escola primária, e que podemos considerar como o primeiro currículo institucionalizado oficialmente no Brasil. Em tal ato, a escola primária possuía um currículo fundamental que era formado pelos conteúdos de leitura e escrita, gramática da língua nacional, as quatro operações de aritmética e noções de geometria. A aprendizagem era diferenciada entre meninos e meninas de acordo com os papéis sociais desempenhados.

As cartilhas foram as principais veiculadoras dos métodos sintéticos. O que marca esse ato, em relação aos recursos didáticos, é a escassez de materiais para a alfabetização, fazendo com que fossem usados materiais de circulação social para alfabetizar a população. Esses materiais eram os mais diversos: a Constituição do Império e a História do Brasil, as Cartas de Fora, os diários de aula de professores, matrizes e cópias de mimeógrafos, mapas, globos, fichas, cartazes folhetos, cadernos, dentre outros. Havia a complexificação dos conteúdos de acordo com o nível dos alunos.

Por último, nesse período, assiste-se a discussão entre os métodos fônicos e o método da palavração, reiterando-se mais uma vez na história da alfabetização a "questão dos métodos" (Soares, 2016).

No desfecho desse ato, observa-se uma "virada" na forma como a alfabetização e a escola primária são vistas e entendidas no Brasil. A partir desse ato, se institucionalizam, por meio de leis e programas de ensino, métodos e materiais didáticos, o que hoje denominamos como parte do currículo escolar (SACRISTAN, 2000; SAVIANI, 2013; SILVA 2002). Apresentam-se como permanências na história da alfabetização brasileira a discussão sobre a efetividade dos métodos de alfabetização e a questão da formação de professores.

- ✓ **4º ato "O advento da Escola Nova: o aluno como protagonista do ensino".**

Este ato descortina mais uma das viradas no cenário que envolve a alfabetização no contexto brasileiro. Desta vez marcada de um lado pela influência da Escola Nova, pelas ideias de (Cf. LOURENÇO FILHO, 1930; DEWEY, 1933; TEIXEIRA, 1994); democratização, obrigatoriedade, gratuidade e laicidade. Por outro lado, marcada pela influência dos estudos da Biologia e da Psicologia (Cf. Lourenço Filho).

A partir das transformações da sociedade da época, provocadas pela expansão do modelo capitalista, a educação "estava relacionada à construção de um projeto de nação, que via na educação com base na ciência a possibilidade de sua consolidação" (SGANDERLA E CARVALHO, 2010, p.108).

No Brasil, em termos educacionais, os anos 30 assistem a um fenômeno identificado como fase científica das ciências humanas e sociais (MONARCH, 2007). Esse fenômeno "deve-se entre outros motivos, à inserção de disciplinas como Psicologia e Sociologia nas escolas normais" (SGANDERLA E CARVALHO, 2010, p.108). Ao analisar esse período, Lourenço Filho (1930) destaca a explícita articulação entre a necessidade da revisão dos fins e finalidades da educação e a possibilidade de aplicação das teorias científicas vigentes à prática/técnica educativa. Explica que essa necessidade deriva não somente de evidências sociais e econômicas, mas também ao "progresso das sciencias biológicas, no último meio século, ao espírito objectivo, introduzido no estudo das sciencias do homem" (LOURENÇO FILHO, 1930, p.68). Explicitando: "aplicação, à Educação, de novos conhecimentos da Biologia e da Psicologia relativos ao crescimento da criança, aos estágios de maturação, às capacidades de aprender e às diferenças individuais" (SGANDERLA E CARVALHO, 2010, P.112).

Os modos de ensinar a ler e a escrever, nesse período, relacionam-se prioritariamente às discussões sobre: os métodos analíticos, o surgimento dos Testes ABC, os métodos mistos, os manuais dos professores e o período preparatório. As propostas no campo da alfabetização preconizavam o ensino simultâneo da leitura e da escrita, prática já defendida em períodos anteriores.

Em relação aos testes ABC, é importante destacar que a finalidade era de diagnóstico precoce do nível de maturidade psicológica com vistas a um prognóstico para a organização das turmas de forma mais homogênea possível. Acreditava-se que essa estratégia favoreceria a aprendizagem dos alunos. A ideia dos testes estava articulada a questões como: as ideias de articulação entre maturação e aprendizagem da leitura e escrita; leitura como atividade, e não simples mecanismos de fixação de imagens visuais e auditivas; a leitura era entendida como "linguagem real" que baseava sua aprendizagem sobre unidades que contivessem significados (LOURENÇO FILHO,1933; MONARCHA, 2008; MORTATTI,1996).

Havia a preocupação de ajustar o ensino de acordo com as características dos alunos. Até hoje, percebe-se a influência de tais ideias no contexto educacional. A grande contribuição desse ato, na história da alfabetização brasileira, relaciona-se à mudança de perspectiva trazida pela Psicologia para o ensino da leitura e da escrita ao tomar como ponto de partida do ensino as características maturacionais do aluno. Essa mudança se refletiu nas formas de organização do ensino, especialmente pela introdução no sistema educacional dos manuais do professor que privilegiavam aspectos referentes ao planejamento, métodos e técnicas de ensino (MORTATTI, 2004). Esses manuais são os precursores dos atuais livros didáticos.

No desfecho desse ato, a alfabetização tem seu aspecto político-social enfatizado, sendo entendida como essencial para o progresso da nação e ainda se caracterizando como uma prática ensinável que deveria ser submetida a propostas de ensino organizado, sistemático e intencional que, sob as influências da Biologia e da Psicologia, traz como "virada" conceitual o deslocamento do olhar no ensino da leitura e da escrita. As mudanças foram desde a concepção de aluno até as formas de organização do ensino. A partir desse ato, o ensino centra-se no aluno e, desse modo, as propostas devem estar ajustadas a ele. Permanecem as discussões sobre os métodos de alfabetização, embora de forma mais atenuada e alinhada às bases psicológicas do movimento Escolanovista.

✓ **5º ato: "Entre métodos, livros didáticos e cartilhas: efervescências".**

Este 5 º ato caracteriza um período de mobilização em prol da diminuição das taxas de analfabetismo não só no Brasil como em muitos outros países. Quando fundada a UNESCO, em 1945, os países membros são conclamados a envidarem esforços para diminuição das taxas de analfabetismo, propondo parâmetros e conceitos para a alfabetização.

Diante do "chamado" da UNESCO, assiste-se no Brasil a um grande esforço nacional pela diminuição das taxas de analfabetismo, e é nesse momento que a educação de jovens e adultos fica sob os holofotes do Estado. Com o objetivo de diminuir as taxas de analfabetismo, foram realizadas várias campanhas ministeriais de alfabetização de jovens e adultos, como por exemplo, a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos, seguida da Campanha Nacional de Educação Rural (1952) e a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (1958). Esse conjunto de campanhas inaugura o entendimento de que a alfabetização direcionada para os adultos só faz sentido se direcionada também para crianças e jovens (PAIVA, 1973).

Na análise dos aspectos teórico-metodológicos da alfabetização nesse ato, nota-se que as discussões apontaram para "a *emergência da alfabetização como um campo conceitual"* (VIANA, 2009, MORTATTI, 2004) e para associação direta entre métodos, cartilhas e livros didáticos. Em relação às formas de se alfabetizar, percebe-se uma profusão de métodos de alfabetização veiculados principalmente pelas cartilhas. O aumento significativo da publicação de cartilhas, no final da década de 30, mostra o quanto essa vinculação entre métodos e cartilhas foi marcante. Ao verificar diferentes fontes históricas, Mortatti (1994) levantou mais de 54 cartilhas circulando nas escolas de São Paulo nessa década, dessas 14 foram publicadas em 1937. Observa-se uma franca expansão do mercado editorial no Brasil, tendo-se criado editoras especializadas para a produção de livros didáticos.

A diversidade de cartilhas que circulava na época indica que os métodos sintéticos, analíticos e mistos eram admitidos sem maiores questionamentos, desde que estivessem alinhados à organização científica e psicológica do ensino. É nesse ato também que, especificamente, no Brasil, começam a circular os primeiros registros do método global (MORTATTI, 1994; PORTO, 2007; SOARES,2016). O método global toma o texto como ponto de partida e posteriormente analisa as unidades menores da língua; prevê como fases: a da sentenciação, a da porção de sentido, a da palavração e a da silabação (MORTATTI, 2004; VIANA, 2009).

As cartilhas e os livros didáticos sofrem várias modificações motivadas pela necessidade de “inovações”. Passam a incorporar, por exemplo, “exercícios relativos ao período preparatório e os “guias do mestre” que as acompanham” (MORTATTI,1994, p.215). Quanto ao livro didático “[...] provavelmente, nenhum material escolar sofreu tanto as influências das leis de mercado quanto esse.” (CORRÊA, 2000, p.22). Apesar das inúmeras críticas, o livro didático a seu uso, ainda hoje, representam para muitos o único material impresso disponível para consulta de alunos e professores em diferentes regiões do Brasil (ALBUQUERQUE, 2016). No campo da alfabetização, a discussão sobre o livro didático é um tema que apresenta diferentes posições quanto ao seu uso no ensino da leitura e da escrita (Cf. GOULART, 2006; SCHEFFER, 2007; LAJOLO, 1996).

Nesse período, chama atenção a constituição da alfabetização como campo conceitual. É relevante destacar a função desempenhada pelas produções de livros, manuais de ensino e textos acadêmicos produzidos e direcionados ao professorado de forma intensa nas duas primeiras décadas do século XX. A produção acadêmica influencia o ensino da leitura e da escrita (Cf. MORTATTI ,1994; FRADE e MACIEL, 2006).

A alfabetização voltada para os jovens e os adultos era uma das marcas dessa época e desempenhou um papel importante na história da alfabetização brasileira. Embora este estudo não a contemple, considera-se essencial pontuar a presença dos movimentos sociais no campo da alfabetização. A década de 60 traz no escopo de suas discussões a questão cultural das camadas populares. Nesse período, despontam estes movimentos:“*O Movimento Cultural Popular (MCP)”; “De Pé no Chão também se Aprende a Ler”; Movimento de Educação de Base”* (FÁVERO, 2006). Tais movimentos desejavam promover o diálogo entre alfabetização e questões culturais, “impulsionados por artistas, intelectuais, estudantes e setores progressistas da Igreja Católica” (VIANA, 2009). Em 1963, foi criada a Comissão de Cultura Popular que tinha como função elaborar e implementar o Programa Nacional de Alfabetização, alicerçado nas ideias de Paulo Freire. O ideário de Paulo Freire e sua pedagogia, que concebiam a educação como ato político, são presentes até hoje nos discursos do campo educacional e especialmente da alfabetização.

O Programa Nacional de Alfabetização inspirado no ideário Freiriano foi oficializado em 1964, pelo Decreto nº 53.465/64, destacando:

> [...] a necessidade de um esforço nacional concentrado para eliminação do analfabetismo; [...] que os esforços até agora realizados não tem correspondido à necessidade de alfabetização em massa da população nacional; [...] que o Ministro da Educação e Cultura vem provando, através da Comissão de Cultura Popular, com vantagem do sistema Paulo Freire para alfabetização em tempo rápido, decretar:

> [...]o Programa Nacional de Alfabetização, mediante o uso do sistema Paulo Freire. (Decreto nº 53.465/64, p.629)

Nesse decreto, é possível observar algumas questões que representam permanências na história da alfabetização brasileira como: a necessidade sempre presente de esforços para redução do analfabetismo; o reconhecimento de que apesar de todos os esforços envidados a alfabetização de todos, ainda é um desafio não superado; a adoção de um método como único caminho para alfabetização em curto espaço de tempo. Essas permanências representam um movimento cíclico que começa com a adoção do "novo" e a substituição do "antigo", o abandono do que se tinha, talvez, seja um dos grandes problemas da alfabetização no cenário brasileiro.

No desfecho desse ato, percebe-se que a alfabetização de jovens e adultos teve protagonismo nas discussões, principalmente pela introdução no debate dos movimentos sociais e da contribuição de Paulo Freire, cuja pedagogia inaugura o entendimento da alfabetização como ato político. Os aspectos teórico-metodológicos são marcados pelas efervescências das questões dos métodos e sua associação com cartilhas e livros didáticos.

Marcado por inúmeros fatos e cenas relevantes, a grande "virada" a se considerar nesse ato é o entendimento da alfabetização como ato político. Marcam-se como permanências em tal ato a associação dos métodos e livros didáticos intensificados nesse período, mas já presentes em outros atos. E, ainda, a ideia de que a alfabetização é uma questão de método e que deve ser eficaz em uma curta duração de tempo. Assim como nesse ato, até hoje, existem métodos que anunciam uma alfabetização eficaz e rápida, desconsiderando assim a complexidade do processo de aprendizado da leitura e da escrita.

✓ 6 º Ato: "A "*marcação"* da alfabetização como um campo de (re) configurações

Este 6º Ato utiliza o termo marcação no sentido da linguagem teatral e representa:

> O conjunto de movimentos estabelecidos pelo diretor para o desenvolvimento da ação, em cena, desde as entradas e saídas de cada intérprete, postura e localização de cada personagem dentro do cenário, produção de ruídos, efeitos de luz e som, até ao mínimo gesto que possa contribuir para o entendimento da ação dramática. (TEIXEIRA, 2005, p.177)

Esse ato, especialmente, foi marcado por intensas e profundas mudanças em todas as instâncias da sociedade que se seguiram à ditadura militar. Esse período pós-ditadura militar é

reconhecido como “Período da Abertura Política” em que diferentes seguimentos se engajaram em prol de um “novo” projeto de sociedade que pudesse atender aos anseios democráticos (FERNANDES, 1980; LEHER, 2002; SAVIANI, 2013; KLEIN, 2006) de participação e descentralização. Como resultado no campo político, tem-se a promulgação da Constituição de 1988, a “Constituição Cidadã”, e; no campo educacional, a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases de Educação 9394/96.

Esse ato representa o período de maior busca por (re) definições das políticas públicas especialmente das voltadas para a alfabetização. Essa busca se justifica porque o país ainda tem a alfabetização como um desafio não superado e que, apesar dos esforços envidados, tem resultados, em termos das aprendizagens da leitura e da escrita, considerados insuficientes.

Notadamente, nesse ato, a “virada” conceitual provocada pelas diferentes abordagens teórico-metodológicas sobre alfabetização passa a ser incorporada pelas políticas públicas de alfabetização em profusão nesse período (Psicogênese/Construtivismo, Socio interacionismo, Letramento, Alfabetização Baseada em Gêneros Textuais, Alfabetizar Letrando e Alfabetização Baseada em Evidências).

Percebe-se que, até os anos 80, as discussões sobre alfabetização, conforme indicado nos atos anteriores, voltaram-se para a busca do melhor método para alfabetizar, e, portanto, privilegiando a dimensão do ensino. A grande “virada” conceitual nesse ato é o surgimento do:

> [...] fenômeno da desmetodização, que surge a partir de pesquisas acadêmicas, que dão conta de que a questão não é o Método, que o problema não está no foco ensino e sim em se questionar como a criança aprende (sujeito cognoscente), para se criar então estratégias de ensino que privilegiem a aprendizagem da criança, sob a lógica da criança e não do adulto, valorizando-se o contexto social, histórico, cultural, o saber prévio do aluno, a linguagem infantil etc (CASTRO, 2010, p.31)

No final da década de 80, o fenômeno da “desmetodização” muda a direção dos discursos e olhares sobre a alfabetização, orientando o banimento das cartilhas e dos métodos, e a adoção de práticas de leitura e escrita que façam com que a criança interaja com a língua escrita (SOARES, 2003). Fortemente influenciada pelas pesquisas de Ferreiro e Teberosky (1980), a Psicogênese da Língua Escrita passa a ser parte de um discurso de ordem no campo da alfabetização que desloca o foco de como se ensina para como se aprende. Daí resultou “uma “revolução conceitual”, pois parte do pressuposto de que a construção da escrita se apoia em hipóteses [...] elaboradas pelo aprendiz”. (ZACHARIAS, 2006, p. 97). Nos anos 90, a efetividade da abordagem construtivista aplicada à alfabetização é fortemente questionada,

tanto pelo campo teórico, influenciado pelas abordagens sócio-históricas e pela difusão dos estudos sobre o letramento; quanto pelos resultados e índices de alfabetização que permanecem insuficientes. A pouca efetividade do construtivismo foi atribuída a "uma precipitação exagerada de transpor a teoria de Ferreiro para a sala de aula sem um conhecimento sólido [...] e o que realmente propunha" (CASTRO, 2010, p.32). A não efetividade dos resultados passa a ser atribuída ao distanciamento entre as práticas escolares de leitura e escrita e os usos sociais da escrita. Essa análise se inspira marcadamente pelas discussões sobre letramento que ganham visibilidade no Brasil nessa época por meio de Soares (2003). A partir daí, o foco da alfabetização/letramento passa a ser "os usos sociais da escrita".

Seguindo-se os fios que tecem os discursos sobre a alfabetização nesse ato, considera-se que os resultados do desempenho em leitura e escrita permanecem insuficientes, então, adotam-se sistemas de avaliações nacionais da alfabetização como o SAEB (1990), Provinha Brasil (2008) e ANA (2013). As análises dos resultados dessas avaliações são consideradas decorrentes das concepções construtivistas e do letramento enaltecidas até então. Quando analisa esse período, Soares (2003) ao admitir que a alfabetização precisa ser "reinventada", sugere que a reinvenção da alfabetização é necessária, uma vez que:

> [...] a alfabetização perdeu sua especificidade quando aboliu os métodos e o ensino explícito a alfabetização, aprendizagem da técnica, domínio do código convencional da leitura e da escrita e das relações fonema/grafema, do uso dos instrumentos com os quais se escreve, não é pré-requisito para o letramento (SOARES, 2003, p. 01)

Na afirmação, a autora retoma em seu discurso aspectos sobre a alfabetização que foram pouco considerados ao longo do cenário da educação brasileira, como a ideia da especificidade da alfabetização, da necessidade de métodos, de ensino explícito do código convencional, das relações fonema/grafema e usos dos instrumentos com os quais se escreve. Essa afirmação se inspira no relatório do National Reading Panel (2000) dos Estados Unidos que concluiu que "as crianças aprendem quando se trabalham sistematicamente as relações fonema / grafema" (SOARES, 2003, p.02) e que todos deveriam ensinar o *fonics* (significa que se trabalhe de forma sistemática as relações grafema/fonema).

Essa profusão de discussões sobre resultados da alfabetização, efetividades dos modos de alfabetizar, conteúdos da alfabetização e, por consequência, sobre a formação do professor alfabetizador, alimentou questionamentos como: estava-se então no campo conceitual da alfabetização propondo um retorno ao método fônico? Ao tradicional? Ou, simplesmente

buscava-se a especificidade da alfabetização enquanto aprendizagem de uma técnica e domínio de um código convencional de leitura e escrita? Esses questionamentos mobilizaram instâncias da sociedade civil que promoveram várias ações como jornadas, seminários, encontros e eventos diversos. Disso resultou a produção do Relatório da Câmara dos Deputados em 2003, sobre a situação da alfabetização infantil no Brasil intitulado "Alfabetização Infantil: novos caminhos".

De acordo com o relatório, até aquele momento, no país, os modos de ensinar a ler e a escrever foram ineficazes, afirmando ainda que esse insucesso da alfabetização era fruto do desprezo do país aos estudos e conhecimentos científicos mais avançados utilizados nas práticas de alfabetização em outros países. Notadamente, os estudos da ciência cognitiva da leitura chama atenção ao que se acredita ser a ciência cognitiva da leitura o único caminho viável para solucionar as questões da alfabetização no Brasil (BRASIL, 2007). A ideia de único caminho viável presente em vários atos anteriores é aqui retomada. É interessante perceber, sobretudo, nas aprendizagens da leitura e da escrita, que as várias tentativas feitas no sentido de buscar uma resposta mais efetiva para o problema da alfabetização foram marcadas pelo abandono de propostas, métodos e ações políticas, sem a devida avaliação de seus resultados.

Outro eixo relevante nesse ato e que se caracteriza como uma permanência na história da alfabetização é o das discussões sobre a relação que se estabelece entre atuação/formação do professor e os resultados das aprendizagens e não aprendizagens dos alunos. Identificam-se apontamentos sobre essa relação em documentos da Instrução Pública, em 1886, em que se orientava ao professor cuidado e zelo na aplicação do método, pois dessa boa e inteligente aplicação depende o sucesso da aprendizagem dos alunos.

Como consequência dessa associação, entre resultados, aprendizagens e formação do professor, adotam-se políticas planejadas especialmente de formação continuada do professor alfabetizador como, por exemplo, Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), Pró-Letramento - Mobilização pela Qualidade da Educação, Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). A exposição de motivos de cada uma dessas ações exprime, de forma direta ou indireta, o entendimento sobre os fins e finalidades, conteúdos e modos de ensinar consideradas adequadas. Embora voltados para a alfabetização e para a formação do professor alfabetizador, é curioso observar que esses programas não representam em si uma política pública específica de alfabetização.

Cabe acrescentar que esse ato é marcado pela profusão de discussões teórico-metodológicas relacionadas à alfabetização. Essas discussões são permeadas por múltiplas

interpretações, contradições e tensões. Se no campo conceitual da alfabetização esse ato foi marcado pelas discussões, definições e (re) definições, nas políticas públicas de alfabetização também se observa o mesmo processo. No quadro abaixo, pode-se observar as políticas públicas voltadas para a alfabetização no Brasil constantes nesse ato, seus fins e finalidades, suas indicações metodológicas e o conteúdo da alfabetização.

Quadro 4 - Caracterização das ações políticas de alfabetização no Brasil.

Legislação	Ações Políticas instituídas	Fins/finalidades	Modos de Alfabetizar	Conteúdos da Alfabetização
Decreto Nº 99.519 de 11 de setembro de 1990.	Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC- 1990).	Erradicação do analfabetismo.	Não específica	Não específica
Portaria n° 489, de 18 de março de 1993	Plano Decenal de Educação para Todos (1993)	Erradicação do analfabetismo.	Não específica.	Não específica.
Atende aos dispositivos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação- 9394/96: Artigo 32 no seu inciso I, Artigo 61 no seu inciso I e Artigo 87 no seu inciso III.	Parâmetros em Ação Alfabetização (1999)	Não explicita.	Alfabetizar com textos baseado na Teoria de Aprendizagem Construtivista.	Textos de circulação social e literários. Programas de vídeo sobre a teoria de aprendizagem construtivista.
Atende aos dispositivos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação- 9394/96: Artigo 32 no seu inciso I, Artigo 61 no seu inciso I e Artigo 87 no seu inciso III.	Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA -2001).	Alfabetizar ao término do primeiro ano de escolaridade para diminuir a evasão e repetência.	Os pressupostos teóricos e metodológicos do PROFA basearam-se no Construtivismo.	Leitura, Escrita e Matemática.
Portaria Ministerial nº 1.403, de 9 de junho de 2003	Pró-letramento (2005).	O uso social da leitura e da escrita.	Baseia-se predominantemente no construtivismo e no letramento.	Textos e gêneros textuais de uso social.

Portaria nº 867, de 04 de julho de 2012	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC – 2012).	Finalidade a alfabetização em Língua Portuguesa e Matemática, até o 3º ano do Ensino Fundamental, de todas as crianças das escolas públicas do sistema educacional brasileiro.	Psicogênese da Leitura e da Escrita e Alfabetizar letrando.	Ênfase nos textos e nos gêneros textuais.
Portaria nº 142, de 22 de fevereiro de 2018	Programa Mais Alfabetização (2018).	I- a alfabetização (leitura, escrita e matemática) dos estudantes regularmente matriculados no 1º ano e no 2º ano do ensino fundamental, por meio de acompanhamento pedagógico específico; e II - a prevenção ao abandono, à reprovação, à distorção idade/ano, mediante a intensificação de ações pedagógicas voltadas ao apoio e fortalecimento do processo de alfabetização.	Apropriação do SEA articulado a outras habilidades de leitura, escrita e letramento.	Ler, escrever e contar. (CONFERIR)
Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019.	Política Nacional de Alfabetização (PNA-2019)	Erradicação do analfabetismo absoluto e funcional.	Ciência Cognitiva da Leitura e na Alfabetização Baseada em Evidências.	O sistema de escrita alfabética.

Fonte: A autora, 2021

Quanto às propostas políticas, no campo da alfabetização, expostas no quadro acima, observa-se que essas são instituídas predominantemente a partir de portarias e decretos. E delas decorrem ações com finalidades específicas. Essas ações se materializam no formato de: Plano Decenal de Educação para Todos (1993); Parâmetros em Ação Alfabetização (1999); o PROFA (2001); o PNAIC (2012) e o Programa mais Alfabetização (2018). O conjunto dessas ações é parte de macro políticas e atendem ao que preconizam a Constituição de 1988 e a LDB 9394/96.

No Brasil, quando se trata da análise das políticas públicas, não se faz distinção explícita entre dimensões macro e os modos de operacionalização. Em outras palavras, as ações políticas expressas em programas, projetos e outros são tomados linearmente como sinônimo de políticas públicas (UFSC LEGISLAÇÃO, [200-?]). É importante entender as diferenças conceituais. As portarias são documentos administrativos que podem ser deferidas por qualquer autoridade pública, e que contém instruções acerca da aplicação de leis, regulamentos, recomendações. Portanto, podem ser consideradas como algo sugerido,

recomendado (UFSC LEGISLAÇÃO, [200-?]), mas não como determinação que deva se fazer cumprir. Os decretos caracterizam-se como uma ordem que, emanada de uma autoridade superior ou órgão, determina o cumprimento de uma resolução (UFSC LEGISLAÇÃO, [200-?]). As resoluções são normas jurídicas que se destinam a disciplinar assuntos de interesse interno do Congresso Nacional. E os programas são geralmente partes das políticas públicas e se caracterizam como instrumentos de organização da ação governamental que visa o enfrentamento de um problema específico e a concretização dos objetivos pretendidos (AMUCC, 2016).

Dentre as ações políticas que foram instituídas por decreto, encontram-se o PNAC (1990) e PNA (2019). Portanto, expressam algo que deve se fazer cumprir, o que não fica explicitado nas demais ações. Cabe assinalar que autores contemporâneos quando discutem a PNA (2019) a entendem como uma política de estado e não de governo (Cf. MALLUF) e consideram esse aspecto como um dos diferenciais da PNA (2019).

No quadro acima, sobre os fins e finalidades das ações políticas de alfabetização no Brasil, em um recorte temporal dos últimos trinta anos**,** é perceptível que esses se voltaram explicitamente para a erradicação do analfabetismo, a diminuição da repetência e da evasão; alfabetização na idade certa e erradicação do analfabetismo funcional. Nota-se que nesse período a erradicação do analfabetismo aparece explicitamente nas ações de 1990 a 1993 e só reaparece novamente em 2019, o que pode apontar que a diminuição das taxas de analfabetismo absoluto ao longo dos anos tenha direcionado as preocupações dessas ações para outros pontos, como por exemplo, a alfabetização das crianças o mais cedo possível.

Ainda, sobre os fins e finalidades, o PROFA e o PNAIC destacam-se por ambos se organizarem em torno das ideias de direitos de “aprender a ensinar” e dos “direitos de aprendizagem”. Ideias que inauguram uma nova perspectiva de entendimento do ensinar e do aprender. Um ponto importante diz respeito aos Parâmetros em Ação Alfabetização (1999), que não traz explicitamente em seus textos os fins e finalidades de sua ação, e ao Pró-Letramento que tem como fins e finalidades o uso social da leitura e da escrita (2005). É interessante nesse aspecto observar que o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita sempre tiveram os textos de uso social como conteúdo da alfabetização independentemente da metodologia indicada.

Quanto aos modos de alfabetizar, observa-se que a partir dos Parâmetros em Ação Alfabetização (1999), passando pelos PROFA (2001), Pró-letramento (2005) até o PNAIC (2012), esses se inspiram na abordagem construtivista, no letramento e no sociointeracionismo, amplamente contemplados pelas políticas públicas de alfabetização. Ao

longo de 13 anos, essas abordagens foram referenciais centrais das ações políticas de alfabetização no Brasil. Já o Programa Mais Alfabetização, em 2018, adota uma perspectiva que enfatiza a alfabetização no sentido de garantir a apropriação do sistema de escrita alfabética articulada com outras habilidades de leitura, escrita e letramento (BRASIL, 2018). E a PNA, em 2019, assume as indicações da Ciência Cognitiva da Leitura e da Alfabetização Baseada em Evidências. (DEHAENE, 2012; MORAIS,2013; SCLIAR-CABRAL,2013; MALUF 2013).

Em relação aos conteúdos, os mais recorrentes foram os textos, os gêneros de circulação social e literários. A leitura, a escrita e a matemática de modo explicito, como conteúdos basais para a alfabetização, foram contemplados pelo PROFA (2001), Programa mais Alfabetização (2018) e a PNA (2019). A PNA recupera eixos/aspectos que são próprios do objeto da alfabetização especialmente quando enfatiza a importância do ensino explícito da relação fonema/grafema.

Ao analisar o quadro acima, percebe-se que as ações políticas nesse período, em sua maioria, foram motivadas tanto pelos resultados, quanto pela busca da melhoria da qualidade em alfabetização.

Quando se analisa esse ato e as ações políticas propostas para a alfabetização, nota-se que as discussões se concentram em torno da emergência do construtivismo, do interacionismo e do letramento; do possível retorno do método fônico, e na alfabetização baseada em evidências (Cf. COLELLO, 2012; SMOLKA,2012; SOARES, 2007 e MALUF, 2013). No fechamento desse ato, conclui-se que a década de 80 representa um momento em que as marcações acerca das discussões sobre alfabetização, no cenário brasileiro, foram intensas, influenciando profundamente o campo da alfabetização. Esse ato representa a saída e a entrada, em cena, de diferentes personagens: Construtivismo, Interacionismo, Letramento, Método Fônico e a Alfabetização Baseada em Evidências. As entradas e saídas causaram ruídos no cenário e não representaram verdadeiramente encerramento de ciclos, mas sim um ato em que as disputas se acirraram principalmente pela representatividade das diferentes matrizes teóricas na formulação de políticas públicas de alfabetização.

Em síntese, este capítulo, ao refletir sobre a constituição do objeto da alfabetização, no período clássico, apresenta reflexões importantes e necessárias para a compreensão da alfabetização no cenário brasileiro: o ensino da leitura e da escrita são essenciais para a organização da sociedade; o estado reconhece a alfabetização como necessária ao seu desenvolvimento; e os sentidos da alfabetização são construídos cultural, social e historicamente. Convém ressaltar que, enquanto objeto do conhecimento, a alfabetização se

organiza em torno de eixos atemporais: os modos de ensinar e o conteúdo da alfabetização. As reflexões apresentadas no primeiro cenário possibilitam a compreensão de que, independente do contexto e da época, a alfabetização, por sua natureza constitutiva, sempre será necessária a organização da sociedade. E que, embora aproximada das visões políticas, ideológicas e concepções de determinada época, os eixos que a organizam articulam direta ou indiretamente os fins e finalidades, modos de alfabetizar, conteúdos e sujeitos.

O cenário dois, ao apresentar as viradas ocorridas no campo da alfabetização, no contexto brasileiro, desde os jesuítas até a atualidade, clarifica os processos pelos quais o ensino da leitura e da escrita foi sendo submetido ao longo do tempo. E percebe-se que, a exemplo do que vimos no cenário um, em cada ato descrito no contexto brasileiro, a alfabetização esteve sempre sob os holofotes quando a discussão era o desenvolvimento social e econômico do país. Nota-se, ainda que, no Brasil, o ensino da leitura e da escrita se constituiu por meio de permanências, rupturas e reconfigurações. Sua dinâmica teve como principais características a descontinuidade e a negação do passado. Destaca-se especialmente o sexto ato que apresenta as mudanças que ocorreram a partir dos anos 80, que representaram um momento de grande ebulição social, acadêmica e política no país. Isso possibilitou a gestão de diferentes políticas públicas de alfabetização. Para entender a tessitura do enredo que culmina na instituição da PNA (2019), o capítulo dois a seguir apresenta o que se consideram como seus antecedentes teóricos e políticos.

2 **TECENDO O ENREDO: ANTECEDENTES DA PNA- MATRIZES TEÓRICAS E POLÍTICAS**

Este capítulo se propõe a apresentar um panorama geral dos antecedentes políticos e teóricos da Política Nacional de Alfabetização (2019). Para isso, inicialmente, é necessário tomar como referência documentos que teceram as relações de ordem política que antecederam a instituição da PNA (2019), apresentados a partir da proposição de uma Linha do Tempo. Em seguida, apontar o surgimento e as contribuições da Psicologia Cognitiva, da Ciência Cognitiva da Leitura e da Prática Baseada em Evidências para os estudos sobre os processos cognitivos da mente humana. E ainda identificar quando e como essas contribuições passam a ser incorporadas não apenas no campo da educação, mas, especificamente, às discussões sobre a alfabetização e seus processos. Pretende-se, por meio desse mapeamento, refletir sobre a possibilidade de se implementar no contexto brasileiro uma política pública de alfabetização explicitamente inspirada na Prática Baseada em Evidências.

2.1 **Antecedentes Políticos**

Em termos dos antecedentes políticos da PNA, faz-se um panorama de alguns documentos produzidos a partir de discussões organizadas tanto pela iniciativa de diferentes instituições da sociedade civil quanto de órgãos governamentais, que teceram as relações de ordem política que culminaram na PNA. Para ilustrar essas relações, apresenta-se a seguir uma Linha do Tempo de Eventos que precederam a instituição da PNA:

Figura 01 – Linha do Tempo de Eventos que precederam a instituição da PNA

Fonte: A autora, 2021

A Linha do Tempo sugerida evidencia que os antecedentes políticos da PNA são tecidos em um movimento, que em alguns momentos, entende-se como cronologicamente linear. No entanto, essa percepção se dilui diante de um olhar mais cuidadoso sobre a sequência em que o enredo se desenrola descontinuamente, com saltos, avanços e retrocessos.

Essa Linha do Tempo é tecida em uma trama na qual a alfabetização se torna tema principal no século XXI. Torna-se central nos planos dos organismos internacionais como a UNESCO, a OCDE, o Banco Mundial e a ONU, a partir da constatação do aumento do número de analfabetos no mundo. No Fórum de Dakar, em 2000, por exemplo, a educação de adultos e a educação infantil tornam-se centrais na perspectiva da alfabetização. O evento alerta que, apesar dos avanços no ensino primário, as crianças sem acesso à escola e os adultos analfabetos continuam esquecidos. As discussões internacionais direcionam-se para a diminuição do analfabetismo indicando a necessidade de incorporar novas concepções de alfabetização. A comunidade internacional assume o compromisso com o empenho de esforços no sentido de universalizar o ensino primário com igualdade entre os sexos quanto ao acesso à educação. É interessante observar que as campanhas de alfabetização, entre as décadas de 80 e 90, são realinhadas aos novos formatos de investimentos internacionais (UNESCO, 2006; GONTIJO,2014). A UNESCO e A UNICEF criam um grupo de trabalho sobre a universalização do ensino primário e da alfabetização cujas discussões incidem sobre o entendimento de educação e alfabetização para todos.

Retomando a Linha do Tempo, observa-se um conjunto de 25 eventos. Desses eventos, 12 são ações governamentais traduzidas em documentos como: portarias, programas, decretos e normativas. E 13 resultam de iniciativas de diferentes instâncias da sociedade civil: imprensa, universidades, instituições científicas e iniciativa privada.

Em se tratando das ações governamentais que antecederam a PNA, apontam-se as três versões do Relatório Aprendizagem Infantil: Novos Caminhos (2003; 2007 e 2019); Pro Alfa Avaliação da Alfabetização (2005); PNAIC (2012); Relatório Educação de Qualidade Começando pelo Começo (2004); 1ª edição da ANA (2013); Programa Mais Alfabetização (2018); Portaria 1.460 (2019); Portaria 1.461 (2019); Decreto PNA (2019) e Caderno da PNA (2019).

No conjunto dos documentos, que compõe a Linha do Tempo apresentada acima, o PNAIC (2012) e o Programa Mais Alfabetização (2018) constituem-se como ações que sinalizam a inserção de alguns princípios da Ciência Cognitiva da Leitura como, por exemplo, a consciência fonológica e a retomada do ensino sistemático do SEA (Cf. capítulo dois). Percebe-se que esses programas ao incorporarem esses princípios seguem algumas das

indicações do “Relatório da Aprendizagem Infantil: os novos caminhos” (2003) e assinalam aspectos referentes a questões linguísticas da alfabetização esquecidas ou minimizadas em ações políticas anteriores. Representam um passo importante para a incorporação dos pressupostos da Ciência Cognitiva da Leitura em políticas públicas de alfabetização.

O PROALFA- Avaliação da Alfabetização (2005) e a 1ª edição da ANA (2013) exprimem as intenções governamentais na promoção da avaliação em larga escala da alfabetização no país. Proposto pela Secretaria de Educação de Minas Gerais, o PROALFA (2005) é considerado a primeira iniciativa nesse sentido, no Brasil. Tem como objetivo “obter dados e informações do desempenho dos alunos quanto ao desenvolvimento de suas competências e habilidades cognitivas necessárias ao processo de alfabetização” (PROALFA, 2005). A meta do programa era de que todas as crianças estivessem alfabetizadas ao final do terceiro ano da escolarização. A ANA (2013) é instituída pelo governo federal também com o objetivo de avaliar a alfabetização nos anos iniciais. Os instrumentos de avaliação da alfabetização em larga escala, embora surjam tardiamente no Brasil, alinham-se às ações internacionais que tomam as avaliações de larga escala como mecanismo de avaliação da efetividade dos sistemas educacionais. Os pontos frágeis são entendidos como ponto de partida para a reformulação das políticas públicas e suas ações. Pretende-se que os resultados dessas avaliações sejam tomados como base para ações políticas no campo da alfabetização.

As Portarias 1.460 e 1.461, ambas publicadas em agosto de 2019, esta teve como objetivo nomear os pesquisadores que compuseram o painel de especialistas da Conferência Nacional de Alfabetização Baseada em Evidência (CONABE); essa institui a CONABE. Cabe acrescentar que, apesar das portarias terem sido publicadas posteriormente ao decreto, essas circundam os eventos em torno dele. Quanto ao Caderno da PNA, publicado também em agosto de 2019, materializa-se como um guia explicativo da PNA. Ainda que se tenha identificado certa diferença cronológica entre a publicação do Decreto e do Caderno, não se investiga as razões que motivaram tal fato. No âmbito desta pesquisa, tanto o Caderno da PNA (2019) quanto o Decreto nº 9.765/2019 são tomados como objetos de análise. Portanto, analisados no capítulo destinado aos dados.

Acrescentam-se às ações governamentais que gestaram a instituição da Política Nacional de Alfabetização o Relatório Aprendizagem Infantil: Novos Caminhos (2003; 2007 e 2019) e o Relatório Educação de Qualidade Começando pelo Começo (2004).

O Relatório Aprendizagem Infantil: novos caminhos, elaborado pelo GT constituído pela Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados, teve três edições. A primeira edição, de 2003, assume os objetivos de informar as contribuições da Ciência

Cognitiva da Leitura para o campo da alfabetização. Pretende abrir o debate sobre as novas tendências e estudos baseados em evidências no campo da alfabetização na sociedade brasileira. O relatório utiliza como fundamento os resultados das avaliações de larga escala e de pesquisa como, por exemplo, o Censo Escolar (2002). A segunda edição, quatro anos depois, em 2007, na apresentação, aponta os objetivos de manter aceso o convite ao debate e resumir os avanços ocorridos no campo da alfabetização desde o lançamento do Relatório Alfabetização Infantil: novos caminhos, em 2003. Aponta como avanços desse período: proposição e aplicação de um teste de avaliação de competências em alfabetização (PROALFA); solicitação do ministro da educação para que a nação e a comunidade acadêmica debatessem o tema; aprofundamento e validação dos temas e conhecimentos apresentados no NRP Report – National Reading Report (2000); criação pela Academia Brasileira de Ciências de uma comissão multidisciplinar para estudar o processo de aprendizagem infantil e propor melhorias da alfabetização no Brasil (2006); introdução do tema alfabetização infantil no Manifesto Todos pela Educação (2016); maior visibilidade no Brasil dos estudos sobre a Ciência Cognitiva da Leitura no Brasil.

A terceira edição, de 2019, coincide com o lançamento e instituição da PNA e aponta como objetivo atualizar as informações sobre a evolução e desdobramentos das políticas públicas de alfabetização nos Estados Unidos, França e Inglaterra, que adotaram a Ciência Cognitiva da Leitura e a instrução fônica como referencial para seus sistemas educacionais. Nessa edição, o relatório reafirma as contribuições da Ciência Cognitiva da Leitura e das práticas baseadas em evidências já contempladas pelo relatório de 2003 e revela certa estranheza quanto à resistência em debater o tema de maneira adequada. Nas considerações finais, afirma que nem a BNCC seguiu as orientações do relatório, bem como, nem a sociedade civil, nem o MEC deram espaço para um debate adequado do tema. Encerra a apresentação da edição apontando a Política Nacional de Alfabetização (PNA), lançada em abril de 2019, como um avanço significativo da apropriação das contribuições da Ciência Cognitiva da Leitura introdução pelas políticas públicas brasileiras.

Nas conclusões, as três edições do relatório apontam que as políticas de alfabetização e o currículo de formação e capacitação de professores alfabetizadores no Brasil estão defasados em relação aos avanços ocorridos internacionalmente nos últimos 30 anos, na produção cientifica e metodológica, no campo da alfabetização (BRASIL, 2003; 2007; 2019). Observa-se que esse documento representa um marco importante no que se refere à introdução dos princípios da Ciência Cognitiva da Leitura nas políticas de alfabetização no cenário brasileiro, porque é o primeiro documento oficial que considera explicitamente essa

matriz teórica como melhor opção para solução dos desafios da alfabetização. O documento cumpre não só seus principais objetivos de informar sobre as contribuições da Ciência Cognitiva da Leitura para o campo da alfabetização e abrir o debate sobre as novas tendências e estudos baseados em evidências no campo da alfabetização com a sociedade brasileira; como também influenciar a Política Nacional de Alfabetização instituída em 2019.

O Relatório Educação de Qualidade Começando pelo Começo (2004), produzido pela Assembleia Legislativa do Ceará, inscreve-se também como uma ação governamental que antecedeu a instituição da PNA. Tal documento teve como objetivos esclarecer os desafios do analfabetismo escolar e apontar ações para superar o analfabetismo na rede pública de ensino do Ceará. Apresenta conclusões de pesquisa local, as quais indicam: a alfabetização de crianças não é prioridade nos projetos de educação nas escolas, precisa haver formações específicas de formações de alfabetizadores, os professores lotados nas séries iniciais são os menos qualificados e com menor remuneração e que são baixos os níveis de proficiência em língua portuguesa ao final da 2ª e 4ª série do ensino fundamental. Partindo dessas conclusões, o relatório recomenda além de ações voltadas para a gestão da educação e valorização do magistério, que sejam incorporadas as evidências produzidas por diversas pesquisas internacionais sobre leitura e escrita, de que o ensino explícito do princípio alfabético deve ser adotado nas propostas de alfabetização.

Assim como o relatório da Câmara dos Deputados, o relatório da Assembleia Legislativa do Ceará também aponta a necessidade de revisão e de atualização dos currículos de formação de professores alfabetizadores e das metodologias de alfabetização de acordo com o que há de mais "novo" em pesquisas baseadas em evidências no campo da alfabetização. É importante sublinhar aqui que, apesar das muitas formações continuadas, os docentes apresentam lacunas quanto ao entendimento de como se alfabetiza e de como se aprende (Cf. quadro de políticas p.). O relatório produzido pelo estado do Ceará se torna relevante entre outros fatores por resultar de pesquisa realizada no cenário brasileiro.

A título de exemplo do que foi feito quando se organizou o panorama dos antecedentes das ações governamentais da PNA, faz-se aqui um mapeamento das discussões, documentos e publicações que originam as ações encetadas pela sociedade civil. Totalizam 13 ações produzidas por diferentes instâncias da sociedade civil: dois artigos publicados pela imprensa, três ações e um documento publicado por instituição científica, sete eventos organizados por universidades e uma ação da iniciativa privada. Considera-se neste bloco os seguintes eventos/documentos: Criação pela ABC da Comissão Aprendizagem Infantil (2006); Artigo no Jornal a Folha de São Paulo "Desafios para a alfabetização no Brasil" (2009); Simpósio

Especial: Aprendizagem Infantil da Academia Brasileira de Ciências (2009); Encontro a Importância da Educação Infantil (ABC, 2009); XV ENDIPE (2010); Relatório Aprendizagem infantil: uma abordagem da neurociência, economia e psicologia cognitiva (ABC, 2011); Seminário Internacional de Alfabetização na Perspectiva da Psicologia Cognitiva da Leitura (2011); Artigo publicado na Revista Veja "O que James Heckman não sabe" (2017); Jornada de Alfabetização (2014; 2015; 2016;2017;2019); Jornada Nacional de Alfabetização (2014;2015;2016;2017;2019); Jornada Internacional de Alfabetização (2015;2016;2017;2019) e a Jornada de Educação, Leitura e Neurociências (2014;2015;2017).

Em termos de instituição científica, a Linha do Tempo indica as ações da Academia Brasileira de Ciência. Toma-se referência à criação da Comissão Aprendizagem Infantil que foi responsável pelo estudo que resultou no Relatório Aprendizagem infantil: uma abordagem da neurociência, economia e psicologia cognitiva em 2011. A comissão foi composta por pesquisadores de diferentes instituições nacionais e internacionais. A preocupação do estudo era contemplar multidisciplinarmente a aprendizagem infantil. Durante o processo de elaboração do relatório, a ABC realizou dois eventos para compartilhar os resultados parciais do estudo e debater questões referentes à aprendizagem infantil: "Simpósio Especial: Aprendizagem Infantil da Academia Brasileira de Ciências" e o "Encontro a Importância da Educação Infantil", ambos em 2009. O primeiro apresentou resultados parciais dos estudos sobre a aprendizagem infantil que articulou a neurociência, a economia e a psicologia cognitiva. O segundo teve como objetivo debater os possíveis caminhos para que a educação da primeira infância se torne uma prioridade no país, possibilitando com isso "um desenvolvimento forte e sustentável de nossa economia em expansão" (ABC, 2009, p.).

O conjunto dessas ações teve como culminância a publicação do Relatório Aprendizagem infantil: uma abordagem da neurociência, economia e psicologia cognitiva, em 2011, o qual concluiu que para corrigir as desigualdades educacionais e permitir um maior desenvolvimento econômico do país é preciso investir no capital humano desde a mais tenra idade, pois boa parte da formação do sujeito se dá no seio da família. Recomenda-se: investir na educação durante a primeira infância, que os métodos de alfabetização devem se basear em evidências e a formação dos professores, das series iniciais e pré-escolas, deve alinhar-se às necessidades da primeira infância e da alfabetização (ABC, 2011). Esse documento aponta como melhor opção para alfabetização o que preconiza a Ciência Cognitiva da Leitura e recomenda que o desenvolvimento das habilidades de alfabetização comece já durante a pré-escola. O relatório, ao explicitar que na pré-escola as habilidades de alfabetização devem ser desenvolvidas, retoma uma discussão recorrente no cenário brasileiro quanto ao papel/função

da educação infantil e quanto ao melhor momento para se alfabetizar (Cf. KISHIMOTO, 2010; SOARES, 2016; MORAIS, 2015). O fato de a comissão ter esse perfil multidisciplinar contribuiu para sustentar a proposição da Ciência Cognitiva da Leitura como a melhor opção para os problemas da alfabetização no Brasil. Ao abordar a temática pelos vieses da neurociência, economia e psicologia cognitiva, o relatório apresenta uma trama que tece alguns dos principais elementos que constituem a alfabetização: fins e finalidades, a busca pela melhor opção para alfabetizar e conteúdo. (Cf. capítulo um)

No que diz respeito às ações da imprensa, destaca-se na Linha do Tempo a publicação de dois artigos de Oliveira (2009; 2017). Esses dois artigos são apontados pela relevância que têm, segundo a ABC, no debate sobre a alfabetização no Brasil. O primeiro artigo destacado foi publicado no Jornal a Folha de São Paulo com o título "Desafios para a alfabetização no Brasil" em 2009 e apresentava em seu texto os resultados a que tinham chegado, no relatório da ABC. Nessa publicação, Oliveira (2009) aponta que a grande questão que norteou a produção do relatório foi: como alfabetizar melhor as crianças? Assinala que as conclusões do relatório da ABC são de "vital importância para a comunidade acadêmica e para os formuladores de políticas" (FOLHA DE SÃO PAULO, 2009). Após apontar as conclusões e recomendações do relatório (Cf. Relatório Aprendizagem Infantil: uma abordagem das neurociências, economia e psicologia cognitiva.) afirma que:

> A ABC cumpriu seu papel, especialmente levando em conta que a discussão nesta seara é infindável e ideológica. Mas se trata de decisão essencial a ser tomada para destravar o atraso educacional em que nos encontramos. Caberá aos membros da comunidade cientifica – e autoridades- debruçar sobre os dados, conclusões e sugestões do grupo de trabalho e considerar as mudanças necessárias para dar às crianças e à nação brasileira uma esperança de futuro.

Destaca-se desse excerto as seguintes ideias do autor: as discussões no campo da alfabetização e da aprendizagem infantil são infindáveis e ideológicas; o país encontra-se em atraso educacional e que as autoridades e a comunidade científica devem considerar as sugestões e conclusões do relatório na realização das mudanças. As ideias que organizam a narrativa do autor certamente se aplicam ao conjunto de eventos que compõem a linha do tempo sugerida. Nela tanto os documentos como os eventos apontam, direta ou indiretamente, para a inadequação das formas de ensinar e aprender e creditam essa situação aos adeptos do movimento *"whole language*". A narrativa do autor articula: resultados insatisfatórios – crítica aos métodos – proposição do "novo". Outra ideia recorrente é a de que os relatórios

devem subsidiar as mudanças necessárias e influenciar a tomada de decisão das autoridades responsáveis pela formulação das políticas (GARY, 2007).

Outro artigo publicado por Oliveira teve como título “O que James Heckman não sabe” (2017). Nesse artigo, o autor anuncia a presença, no Brasil, do ganhador do prêmio Nobel James Heckman para fazer uma apresentação sobre os “Desafios da Primeira Infância”. Após dizer que as contribuições de Heckman seriam valiosas para o Brasil, Oliveira (2017) sinaliza que:

> Heckman possivelmente não sabe que as recomendações do Relatório do Grupo de Trabalho sobre Educação Infantil, convocado pela Academia Brasileira de Ciências em 2010/2011, do qual ele participou, continua sendo totalmente ignorado pelas autoridades e pela parcela da comunidade acadêmica que monopoliza a discussão sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (REVISTA VEJA,2017)

No trecho da reportagem, Oliveira (2017) destaca que apesar da ABC ter produzido pesquisas que resultaram em um relatório sobre a educação da primeira infância no Brasil, inclusive com a participação do próprio Heckman, o país continua ignorando o documento. O artigo destaca que mais do que festejar a visita de Heckman, o país deveria se abrir para o debate de suas contribuições que, ainda, de acordo com Oliveira (2017) foram desprezadas na BNCC (2017).

Ao apresentar esses dois artigos, percebe-se que as discussões sobre a alfabetização no cenário brasileiro são transversalizadas por uma multiplicidade de questões, sobretudo as ideológicas, tanto do Estado quanto das demais instâncias da sociedade e dos pesquisadores. Um dos grandes desafios tem sido aproximar esses níveis. Os artigos apresentados ratificam o clima de tensão existente entre os modos próprios de alfabetizar de cada época, que como já dito anteriormente nesta pesquisa, é recorrente quando se pensa a alfabetização no cenário brasileiro.

No que se refere às ações das universidades, a linha do tempo apresenta primeiramente o XV Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino realizado, em 2010, na Universidade Federal de Minas Gerais que teve como tema: “Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente”. Esse ENDIPE é reconhecido como um dos marcos das discussões sobre alfabetização no Brasil, pois o evento reuniu, em um único espaço, representantes de diferentes universidades interessados no debate e teve a participação ativa do ministério da educação. Desse evento toma-se como documento o livro um da “Coleção Didática e Prática de Ensino” publicado com os trabalhos apresentados nessa edição

que concentra oito trabalhos com a temática Alfabetização e Letramento. Na apresentação da parte I do livro expõe-se:

> Nos últimos anos, vários paradigmas teóricos repercutiram no trabalho dos alfabetizadores brasileiros. As pesquisas sobre a Psicogênese da Língua Escrita, desenvolvidas por Emília Ferreiro, em especial, foram amplamente divulgadas, aproximando os professores do discurso científico e dos resultados da pesquisa básica. Tendo como justificativa o "construtivismo", várias questões pedagógicas relacionadas à alfabetização foram reconsideradas; outras, radicalmente abandonadas, deixando ambiguidades em relação ao papel do professor e em aberto as estratégias de sistematização do ensino e, consequentemente, da didática da alfabetização. Essa configuração deixou o terreno propício para o surgimento de propostas conservadoras e milagrosas que têm sido avaliadas como redutoras [...] (FRADE, 2010, p. 14)

O trecho destacado explicita a motivação para a apresentação dos trabalhos sobre a temática "Alfabetização e Letramento", gira em torno de uma ideia eixo: reafirmar a posição no campo da alfabetização dos defensores do construtivismo e do letramento. De acordo com Frade (2010), nos últimos anos, o construtivismo se aproximou da escola, deixando ambiguidades em relação à prática docente e a sistematização do ensino. Dessa forma, essas lacunas quanto ao entendimento da proposta construtivista deixou um terreno fértil para que propostas conservadoras e milagrosas fossem consideradas. Observa-se tanto no conjunto dos trabalhos apresentados, quanto na apresentação do livro um que o XV ENDIPE foi um momento marcado pela (re)significação das concepções e sentidos de alfabetização e de um clima de tensão nas discussões sobre as políticas públicas de alfabetização, especialmente as discussões sobre a formação de professores e o Programa Nacional do Livro Didático.

O Seminário Internacional de Alfabetização na Perspectiva da Psicologia Cognitiva da Leitura, realizado em 2011 na PUC, de São Paulo, reuniu pesquisadores brasileiros e internacionais como o objetivo de:

> [...] 1) fazer avançar o conhecimento sobre a aprendizagem e o ensino bem-sucedido da linguagem escrita; 2) favorecer o acesso dos professores alfabetizadores ao conhecimento baseado em evidências sobre como ensinar a ler com os melhores resultados; e 3) incentivar o diálogo entre pesquisadores, estudantes, alfabetizadores e formadores de aprendizagem e o ensino eficiente da língua escrita.

Nota-se, no excerto, que os objetivos do Seminário focam na divulgação da Ciência Cognitiva da Leitura no Brasil, por meio do compartilhamento de pesquisas baseadas em evidências e da expertise de pesquisadores internacionais que vivenciaram a implementação desses conhecimentos em seus países. Do seminário, resultou um livro organizado por Maluf e Cardoso-Martins (2013) com textos de diferentes pesquisadores e chama atenção para o

grande número de pesquisadores internacionais (MORAIS, LEITE, KOLINSKY, EHRI, GOMBERT; TUNMER). Esse evento inscreve-se no corpo das ações que antecederam a política e seus objetivos remetem a pontos já observados em outros eventos sugeridos na Linha do Tempo: divulgação das matrizes teóricas da Psicologia Cognitiva da Leitura e da educação baseada em evidências e a melhor opção de metodologia de ensino, ou a mais eficiente.

Sobre as Jornadas de Alfabetização (2014 - 2017 e 2019); as Jornadas Nacionais de Alfabetização (2014 - 2017 e 2019); as Jornadas Internacionais de Alfabetização (2015 - 2017 e 2019) e as Jornadas de Educação, Leitura e Neurociências (2014, 2015 e 2017), em suas diferentes edições, ocorre simultaneamente e elas tiveram como principal objetivo contribuir com a discussão dos desafios brasileiros na área de alfabetização. Os eventos contaram, ao longo do tempo, com o apoio da CAPES; CNPQ; MEC e do Instituto Alfa e Beto, tendo sido realizadas em diferentes universidades brasileiras: UFRN; UFSC; PUC/RS e a Universidade do Minho em Portugal. Nas cinco edições desse evento, tomadas nesta pesquisa como referência, em quatro delas houve a presença de pesquisadores internacionais Ehri, 2015; Morais, 2015 e 2016; Viana e Pinto, 2016; Sousa e Gombert, 2019. Ao observar as temáticas tratadas nas diferentes edições, constata-se que o evento, a exemplo do que anteriormente foi observado na linha do tempo, também procura divulgar os conhecimentos da Ciência Cognitiva da Leitura no Brasil. Apresentam principalmente discussões em torno dos aspectos linguísticos e da compreensão da alfabetização implicados na formação de professores, na educação infantil e no ensino fundamental.

No que concerne às ações da iniciativa privada, sugerem-se, como eventos na Linha do Tempo, a Criação da Rede Nacional de Ciência para Educação (CPE), em 2011, e o VI Seminário Internacional Educação Baseada em Evidências do Instituto Alfa e Beto, em 2015.

O Instituto Alfa e Beto se caracterizam por oferecer “análises que evidenciam se e como políticas e práticas educacionais contribuem para desenvolver nos alunos habilidades e competências essenciais para fazê-los avançar de forma satisfatória dentro da escola e no mercado de trabalho” (INSTITUTO ALFA E BETO, [200?]). Baseado em ciência e evidências cientificas, o IAB promove ações, materiais didáticos, formação de professores, tendo a alfabetização como principal campo de atuação e a Ciência Cognitiva como matriz teórica de base. Dentre as diversas publicações, eventos e materiais produzidos pelo Instituto, destaca-se na Linha do Tempo o VI Seminário Internacional Educação Baseada em Evidências, em 2015. Esse evento realizado em São Paulo e no Recife contou com a presença do Richard Murnane, da Universidade de Harvard, que de acordo com o IAB, é uma das

maiores autoridades na educação baseada em evidências. À época, de acordo com os organizadores, o diferencial do seminário estava na abordagem. Nele, “Richard Murnane demonstra como podemos saber o peso de uma evidência e como diferenciar o que é conhecimento científico sólido de meras opiniões” (IAB, 2015). Essa abordagem contribui significativamente para que os secretários de educação repensassem suas ações.

A Criação da Rede Nacional de Ciência para Educação, em 2014, também representa uma ação da iniciativa privada que antecedeu a instituição da PNA. Em sua Carta de Fundação a Rede CPE expõe:

> [...] o objetivo principal de integrar esforços dos vários laboratórios e pesquisadores do Brasil, de qualquer especialidade, cujo trabalho poderia ser aplicado à Educação, bem como de profissionais inovadores voltados à aplicação do resultado de pesquisas científicas no processo educacional. Trata-se aqui da mesma concepção que orienta a pesquisa translacional visando aplicações na saúde, neste caso visando aplicações na educação.

Nesse sentido, no excerto, a Rede CPE é uma iniciativa de pesquisadores de universidades de todo o Brasil para que se estabeleça uma Ciência da Educação, no cenário brasileiro, que combine evidências científicas sobre o processo de ensino aprendizagem e que o “conhecimento e experiência de educadores, gestores e elaboradores de políticas será a inspiração para inovar na educação, pela criação de novas alianças estratégicas de pessoas chaves para avançar nos objetivos educacionais e em suas diversas alternativas” (REDE CPE, 2014, p.2).

As ações da iniciativa privada, assim como das demais esferas apresentadas na linha do tempo, baseiam-se: nas práticas baseadas em evidências na educação, na Psicologia Cognitiva, nas Neurociências e na Ciência Cognitiva da Leitura.

Em síntese, as ações que antecederam a PNA no campo das ações políticas de diferentes esferas explicitadas na Linha do Tempo revelam que a tessitura do enredo que culmina na instituição da PNA, em 2019, foi tecida a muitas mãos e desde há muito. Envolveu um debate amplo entre sociedade civil e órgãos governamentais, o que a caracteriza como uma política de Estado e não de governo (OLIVEIRA, 2011). Marca-se a participação de pesquisadores internacionais com grande relevância no campo das práticas baseadas em evidências na educação, da Ciência Cognitiva da Leitura, da Psicologia Cognitiva e das Neurociências como personagens importantes na construção tanto das narrativas políticas, quanto das bases teóricas que gestaram a PNA (2019). Essas ações explicitam, ainda, a dimensão política como eixo organizador. Percebe-se que se ampliou a esfera de discussão, mas não necessariamente a esfera de participação, haja vista o que aponta Mortatti, (2019), não chamaram para o debate

os professores e representantes da comunidade acadêmica e científica com visão teórica diferente das dos formuladores da PNA (2019).

2.2 **Antecedentes: Matrizes Teóricas**

Em termos das matrizes teóricas entendidas como antecedentes da PNA (2019) faz-se a opção por identificar o surgimento e as contribuições da Psicologia Cognitiva, da Ciência Cognitiva da Leitura e da Prática Baseada em Evidências para os estudos sobre os processos cognitivos da mente humana, identificando quando e como essas contribuições passam a ser incorporadas pelo campo da educação, e especialmente no campo das discussões sobre alfabetização e seus processos.

A Psicologia Cognitiva integra o conjunto das Ciências Cognitivas, que têm como objeto de estudo a mente humana "na sua dimensão biológica e cultural, o que resulta [...] uma abordagem necessariamente interdisciplinar" (ABRANTES, 2004, p. 311). Esse conjunto se ocupa do "estudo de como as pessoas percebem, aprendem, lembram-se e pensam sobre a informação" (STERNBERG, 2010, p.1). Busca explicitar como ocorre o processamento da informação na mente humana.

Embora Psicologia Cognitiva possa ser considerada como uma ciência nova:

> [...] o estudo dos processos cognitivos da perspectiva do processamento da informação tem caracterizado a psicologia cognitiva nos últimos 40 anos. [...] levou a cabo objetivos centrais da psicologia cognitiva na segunda metade do século XX: a exploração dos processos fundamentais da mente. Esse objetivo pode ser alcançado pelo fato de se terem novas ferramentas até então desconhecidas, ou seja, os novos avanços no campo tecnológico, como a invenção do computador, no campo teórico-metodológico (teoria da informação retomada do emprego do tempo de reação (TR) (LOPES, LOPES e RODRIGUES,2000).

A Psicologia Cognitiva, por meio de estudos experimentais, contribuiu grandemente para os estudos dos processos mentais humanos (LOPES, LOPES e RODRIGUES,2000). O entendimento desses processos se aplica a compreensão de aprendizagem específicas.

No cenário brasileiro, até 1989, os estudos sobre a Psicologia Cognitiva eram considerados incipientes. Um levantamento realizado por Seild de Moura, em 1989, com o objetivo de mapear as vertentes dos estudos desse campo, identificou que as produções se concentravam nas áreas da percepção, psicofísica e memória. Esse levantamento explicita, ainda, os motivos dessa incipiência: falta de desenvolvimento teórico, falta de integração nos esforços de pesquisa a realização de réplicas de trabalho e o predomínio de estudos sob a

influência da epistemologia genética (SEILD DE MOURA, 1989). Em 1990, realizou-se um estudo sobre o lugar da psicologia cognitiva (processamento da informação) nas pesquisas brasileiras. Esse estudo verificou um aumento do número de produção na área em relação aos dados de 1989, e ainda maior diversificação dos temas pesquisados; apontou tendências de estudo nas áreas de atenção e percepção e um aumento de estudos ligados a memória humana e observou o surgimento de estudos na área de psicolinguística centrados na escola e sobre as dificuldades de aprendizagem (LOPES; LOPES e RODRIGUES 2000).

A Psicologia Cognitiva abrange estudos em diferentes áreas, tais como: inteligência artificial, fisiologia, antropologia, linguística e neurociências (NEUFELD e STEIN, 1999), e envolve os estudos dos processos psicológicos como: atenção, linguagem, memória, percepção, resolução de problemas criatividade e pensamento que envolvem o conhecer, o processamento da informação e a cognição (STERNBERG, 2010 apud in SARGIANI, 2016).

As Neurociências, especialmente, têm contribuído com suas descobertas para o campo da Psicologia Cognitiva quando introduzem novos conhecimentos e metodologias voltadas para a compreensão do funcionamento cerebral. No corpo dessas contribuições estão os estudos clínicos e experimentais que se utilizam das imagens cerebrais como: a ressonância magnética, fluxo sanguíneo cerebral, tomografia computadorizada. (BRANDÃO, 1995; LOPES; LOPES e RODRIGUES, 2000).

São inegáveis as contribuições da psicologia para o campo da educação no cenário brasileiro, especialmente no sentido em que propõe essa pesquisa, principalmente no 4º ATO intitulado “O advento da Escola Nova: o aluno como protagonista do ensino”, como um marco representativo da inserção dos estudos da psicologia na educação e na alfabetização brasileira (Cf. MORTATTI,1994; SOARES,2016)).

A Ciência Cognitiva da Leitura nasce nos últimos 20 anos a partir dos avanços alcançados pelas áreas da Psicologia Cognitiva e das Neurociências. Seu objetivo é a decodificação dos mecanismos neurais do ato de ler. As imagens de ressonância magnética possibilitaram visualizar a atividade de regiões neurais quando deciframos palavras (DEHAENE,2012; MALUF;2013; MORAIS, 2013) o que tornou possível a observação do funcionamento das operações mentais por meio de experimentação. De base experimental, a Ciência Cognitiva da Leitura dedica-se a conhecer os caminhos da leitura no cérebro “desde a análise da sequência das letras até o reconhecimento visual, o cálculo da pronúncia e o acesso à significação” (DEHAENE, 2012).

Para a Ciência Cognitiva da Leitura, aprender a ler modifica o cérebro e coloca em conexão dois sistemas presentes na criança desde pequena, o sistema visual de

reconhecimento das formas e as áreas da linguagem. Esse processo de aprendizagem acontece em três etapas: pictórica; fonológica e ortográfica (Cf. FRITH,1985). Na etapa pictórica, o sistema visual da criança esforça-se para reconhecer palavras da mesma forma que faz com objetos e rostos, mas ainda não compreende o funcionamento da escrita. Nessa etapa ela reconhece seu nome e algumas marcas publicitárias, por exemplo, “Mc Donald”. A etapa fonológica desenvolve a segunda via de leitura, a fonológica, associando a cada cadeia de letra a sua pronúncia em um procedimento de decodificação dos fonemas e grafemas. A última etapa é a ortográfica que tem como característica o “desaparecimento progressivamente da influência do tamanho da palavra” (DEHAENE, 2012, p.222). Ao contrário da fase anterior, na ortográfica, a leitura se automatiza. Aprender a ler causa modificações no cérebro e na cognição e grandes mudanças funcionais como: descoberta dos fonemas; aprendizagem da decodificação dos grafemas em fonemas e a inserção de uma segunda via lexical de leitura. O que significa dizer que, quando se aprende a ler, áreas do cérebro até então utilizadas para reconhecimento de objetos, faces e cores se transformam para “constituir uma nova área especializada, a área chamada Área da Forma Visual das Palavras (Visual Word Form Area- VWFA)” (SARGIANI, 2016, p.27). Essa área irá responder ao processamento de letras e palavras escritas.

O ato de ler se constitui em uma habilidade específica que é a identificação de palavras escritas. Os circuitos neurais que a sustentam são criados no processo de aprendizagem da leitura e só serão utilizados para a leitura (DEHAENE, 2012). O ato de ler também implica habilidades gerais como: atenção, memória operacional, conhecimento lexical e da gramática da língua, raciocínio semântico, conhecimento semântico e de mundo, capacidades de análise e síntese, habilidades e conhecimentos da produção da fala. (MORAIS, 2013; SARGIANI, 2016).

A partir das contribuições da Ciência Cognitiva da Leitura, para entender como se aprende a ler, marcam-se como principais ideias que tem implicações as discussões no campo da alfabetização e nas (re) significações das políticas (DEHAENE,2012; MORAIS, 2013; CHALL, 1983; EHRI, 2000):

- a compreensão é um objetivo da leitura que envolve habilidades cognitivas e linguísticas;
- nosso cérebro não passa diretamente da imagem da palavra ao significado;
- como todas as crianças têm o mesmo cérebro, esse impõem a elas os mesmos limites e as mesmas sequência de atividades;

- a decodificação fonológica das palavras é a chave da leitura;
- ler requer uma habilidade específica: a identificação da palavra escrita;
- a leitura eficaz coloca em paralelo as letras com o significado e só é possível de forma proficiente depois de muitos anos de leitura pela via ortográfica;
- a tomada da consciência fonêmica não é automática, pelo contrário, precisa ser ensinada de forma explícita e;
- a aprendizagem da leitura se dá do simples para o complexo em etapas de decomposição e recomposição.

Seguindo os pressupostos da Ciência Cognitiva da Leitura, a escrita representa de forma gráfica os sons da fala por meio das letras do alfabeto. Sobre a aprendizagem da escrita, a orientação vai ao sentido de que para aprender a escrever, primeiro é preciso aprender a escrever palavras, depois textos. A leitura e a escrita são habilidades que se inter-relacionam trilhando "um curso de aquisição parecido e partilham muitos pré-requisitos em comum, como o conhecimento do sistema de escrita e a memória da grafia das palavras" (SARGIANI, 2016). Como processo distinto da leitura, a escrita exige mais esforço do leitor para executá-la, pois ele precisa recuperar informações como, por exemplo, quais letras usar para escrever determinada palavra (EHRI,2000; MORAIS,2013). As principais ideias apresentadas sobre a escrita são: a associação da leitura e da escrita desde o início da alfabetização; escrever letras ajuda a reconhecer, discriminar e identificar letras; atividades mecânicas como as cópias podem ser uteis quando o objetivo é adquirir comportamentos motores automatizados (MORAIS, 2013).

Na perspectiva das contribuições da Ciência Cognitiva da Leitura, sobre como aprendemos a ler, considera-se oportuno indagar de que forma efetivamente essas contribuições permitem pensar alternativas para os desafios das aprendizagens em alfabetização, sobretudo em termos de leitura e escrita. A Ciência Cognitiva da Leitura responderia a indagação afirmando que a melhor forma de ensinar é aquela que privilegia a decodificação, traduzindo grafemas em fonemas, que estimula a criança desde a primeira infância a brincar com os sons das palavras (sílabas, rimas e realização de fonemas), desde a pré-escola, que ensina explicitamente as correspondências grafofonêmicas e a repetição. O ensino da leitura e da escrita se dá hierarquicamente do mais simples para o mais complexo obedecendo à organização e as funções cerebrais envolvidas na atividade de leitura. Todas as orientações assinaladas objetivam que a mecânica envolvida na leitura conduza ao significado

(DEHAENE,2012; SCLIAR-CABRAL, 2013; MORAIS, 2013). A aprendizagem se dá progressivamente e assim também devem se dar as formas de ensinar. No entanto, os autores afirmam que não é escondida das crianças que a finalidade da leitura é a compreensão. Depois de ler palavras, a criança lê frases e textos que lhes sejam compreensíveis.

Dentre as contribuições dos estudos da Ciência Cognitiva da Leitura, uma chama atenção: a que se refere à utilização de imagens no processo de alfabetização. Sobre esse aspecto, Dehaene (2012) aponta que o uso de muitas imagens em livros, exercícios e nos painéis coloridos da sala de aula distraem a atenção do aluno das letras e do texto. E, ainda, no caso dos painéis podem dar a falsa ideia de que alguns alunos que decoram a posição das palavras saibam ler.

Dessa forma, a Ciência Cognitiva da Leitura e as Neurociências apresentam contribuições relevantes para o campo da alfabetização. Como apresentado anteriormente, essas ciências, quando incorporadas ao campo da alfabetização, são apontadas como "melhor caminho" para se alfabetizar. Independentemente de assumir essa matriz teórica como o melhor caminho, a exemplo do que já se fez no Brasil com outras matrizes, cabe assinalar que ela representa uma contribuição que amplia o entendimento dos processos de aprendizagem da leitura. Quando mostra por meio de imagens cerebrais a dinâmica desses processos, deixa claro que o cérebro "é um órgão fortemente estruturado que faz o novo com o velho" (DEHAENE, 2012).

A Prática Baseada em Evidências (PBE) tem sua origem no campo da medicina na década de 1990. Desde seu surgimento, esse movimento vem ganhando destaque e se espalhando para outras áreas como, por exemplo, o direito e a educação (HAMMERSLEY, 2007 e THOMAS, 2007). As evidências "podem estar em diversas formas, e em diferentes lugares: sistema jurídico, nas ciências naturais, na medicina e nas humanidades" (THOMAS, 2007, p.09). Caracterizam-se como uma "informação que sustenta (ou refuta) algo que deve passar pelo teste da relevância, suficiência e veracidade se quiser ir além de um ruído informal" (THOMAS, 2007, p.12, grifo nosso). Cada um desses testes tem critérios que são mais bem visualizados no esquema abaixo inspirado em Thomas (2007):

Figura 02 – Esquema critérios de avaliação de evidências

Fonte: Adaptado de THOMAS, 2007.

Observa-se, por meio do esquema, que a PBE busca provar um fato desconhecido usando para isso opiniões ou dados que possam sustentá-las por meio do uso de testemunhas e testemunhos (DAVIES et. al, 2000). Para La Roche (2008) uma evidência se caracteriza como a informação que mais se aproxima do fato de um determinado assunto e, nesse sentido, as pesquisas científicas realizadas com rigor metodológico se constituem como as mais precisas em determinados casos.

Amplamente utilizada na medicina, a PBE começa a ser inserida no campo educacional, no final dos anos 90, por meio de um intenso debate político e acadêmico. A Prática Baseada em Evidências aplicada à educação tem como objetivo fundamentar práticas profissionais e políticas por meio de evidências de pesquisas e procedimentos científicos. Em um artigo publicado, em 2013, o médico Bem Goldacre aponta que a prática baseada em evidência pode ser de grande valia para o campo educacional:

> Eu acho que há uma enorme recompensa a ser conquistada pelos professores. Através da coleta de evidências sobre "o que funciona" e criação de uma cultura onde esta evidência é usada como uma questão de rotina, podemos melhorar os resultados para os alunos, e aumentar a autonomia profissional (GOLDACRE, 2013, p.7 apud in SILVA, 2014).

No excerto, observa-se que as evidências ajudam os professores a terem uma base "do que funciona" no exercício da sua profissão e possibilita uma maior generalização de práticas exitosas e compartilhamento entre os pares. Favorece uma prática cientificamente orientada, com um estatuto próprio, ou melhor, uma profissão com um "repositório de conhecimentos"

(GAUTHIER, 2009) próprios e comprovados. Isso possibilitaria que a prática pedagógica saísse do privatismo para o lugar de uma atividade profissional com comprovação sistemática.

Um marco importante da prática baseada em evidência na educação é a publicação do relatório National Research Forum em 2000. Tal relatório apresentou o impacto das pesquisas educacionais nas políticas públicas e chegou à constatação que as pesquisas educacionais apenas disseminam as suas conclusões com pessoas de fora do grupo de pesquisa, sem assim influenciarem a tomada de decisão dos agentes públicos na formulação das políticas (SEBBA,2007). Desse modo, "o impacto da pesquisa nas escolas e na formulação de políticas depende em muito da valorização da pesquisa por parte dos educadores e de sua capacidade de aplicá-la e criticá-la" (DEYTA,2001, p.8 apud in SEBBA, 2007). É interessante observar que mesmo baseada em evidência, para que realmente uma pesquisa e/ou política sejam aplicadas na escola, elas precisam da valorização do professor, tal fato talvez demonstre a dificuldade de aplicação do conceito de PBE na educação.

Em se tratando de relatórios internacionais, mencionam-se aqui brevemente outros contemplados na PNA:

- ✓ Learning to Read: The Great Debate (1967) organizado por Chall, nos Estados Unidos. O relatório tinha como objetivo revelar quais abordagens são mais eficazes no ensino da leitura e da escrita, e acabou por concluir que a melhor abordagem na alfabetização é a fônica. Desse modo, recomenda o ensino sistemático e explícito das relações grafemas e fonemas. (CHALL,1967);
- ✓ Preventing Reading Difficulties in Young Children, organizado por SNOW e BURNS em 1998 nos Estados Unidos. O referido relatório teve como principal objetivo contribuir para a prevenção de dificuldades de leitura. Por meio das contribuições de pesquisas, buscou-se ter uma compreensão do desenvolvimento da leitura e em que condições ela se desenvolve com maior facilidade. Sua conclusão foi a de que existem elementos essenciais para ensinar a ler e a escrever, e o que o professor deve saber para fazê-lo. Recomenda, portanto, o desenvolvimento dos domínios que são essenciais para o surgimento de habilidades de alfabetização: desenvolvimento cognitivo, social e emocional; desenvolvimento da linguagem; consciência fonológica e gradualmente a consciência fonêmica e o desenvolvimento da alfabetização. (PREVENTING READING DIFFICULTIES IN YOUNG CHILDREN, 1988).

- ✓ Developing Early Literacy, organizado pelo National Early Literacy Panel (2009) na Inglaterra. Esse relatório tinha como objetivo examinar qual a melhor forma de ensinar crianças a ler e a escrever, seu foco se concentrou em crianças pequenas. Em suas conclusões, apontou que o envolvimento das famílias na etapa da educação infantil, por meio de atividades de leitura em voz alta e de conversas mais elaboradas com as crianças, é capaz de fazer com que essas adquiram mais habilidades de literacia. Concluiu também que na pré-escola são desenvolvidas habilidades fundamentais para a alfabetização: conhecimento do nome, dos sons e das formas das letras e aquisição da consciência fonológica e fonêmica.

Atualmente, diferentes países têm feito relatórios baseados em pesquisas que têm como objetivo informar e influenciar a tomada de decisões em políticas públicas educacionais, especialmente, no campo da alfabetização, muitos documentos foram publicados influenciando sobremaneira as políticas públicas de países como: Estados Unidos, França e Inglaterra. Tratar da Prática Baseada em Evidência na educação exige uma abordagem cautelosa, especialmente, porque os profissionais da educação apresentam crenças negativas arraigadas no sentido de que, por exemplo, o reconhecimento do erro é considerado fraqueza e torna o exercício da profissão solitária (SEBBA,2007). Nesse cenário, as discussões da Prática Baseada em Evidências podem "[...] revelar e tornar conscientes a ação dos professores, de modo a criar um corpo de conhecimento codificado e legitimado que pode contribuir para legitimação" (SILVA, 2014).

As contribuições da Prática Baseada em Evidências para o campo educacional são "evidentes" e sem dúvida enriquecem as discussões dos temas educacionais. Entretanto, torna-se importante que as pesquisas a serem consideradas como evidências retratem, de forma mais fidedigna possível, as realidades a que se propõem a estudar. Especialmente, no campo da formação de professores, a PBE pode contribuir para a criação de um estatuto da profissão docente que informe as melhores práticas e soluções para o campo do ensino, objetivo há muito tempo perseguido por muitos autores do campo da formação de professores (GAUTHIER, 2009; SHULMAN, 1999; NÓVOA, 2009). A PBE ser considerada na formulação das políticas públicas tem sido cada vez mais observado em diferentes contextos. No Brasil, a PNA (2019) serve de exemplo dessa influência.

No que diz respeito aos antecedentes teóricos da PNA (2019), apontam-se que as contribuições da Psicologia Cognitiva, da Ciência Cognitiva da Leitura e da Prática Baseada em Evidências para o campo da educação e da alfabetização são inegáveis. Pois, enquanto a

Psicologia Cognitiva e a Ciência da Leitura apresentam respostas a questões que significaram durante muito tempo um “nó” no entendimento de alguns processos da cognição humana, a Prática Baseada em Evidência apresenta a possibilidade de que as pesquisas em educação contribuam ao mesmo tempo para influenciar as políticas públicas educacionais e para a construção de um estatuto profissional docente.

Em resumo, este capítulo ao apresentar um panorama sobre os eventos/documentos que antecederam a instituição da PNA (2019), sinaliza que esses foram organizados através de um eixo político. Revela-se que a tessitura do enredo que culmina com a instituição da PNA em 2019 foi tecida a muitas mãos. Fica evidente que há um amadurecimento nas discussões no campo da alfabetização no cenário brasileiro. Quanto ao surgimento da Psicologia Cognitiva e da Ciência Cognitiva da Leitura, aponta-se que seus estatutos teóricos são fruto do amadurecimento das reflexões suscitadas pela Psicologia e representam um avanço nos estudos referentes ao processamento da informação na mente humana, particularmente, na Ciência Cognitiva da Leitura, do processamento da leitura no cérebro humano. A Prática Baseada em Evidências apresenta-se como um aporte teórico importante para explicitar os estatutos dessas ciências cognitivas, pois a exemplo dessas também são de base experimental. Nos antecedentes teóricos, percebe-se também uma tessitura harmoniosa entre as ciências e o que se considera como suas evidências. É importante ressaltar que os resultados da alfabetização explicitados pelas avaliações em larga escala são o fio condutor dos antecedentes políticos e teóricos. Esses servem como justificativa para que se busquem novos caminhos para a alfabetização no cenário brasileiro, tanto no campo das discussões políticas, quanto no campo teórico. A PNA é um exemplo dessa busca.

3 **TRAÇANDO CAMINHOS: METODOLOGIA**

A pesquisa científica está presente nas diversas instâncias da vida em sociedade, tendo "como objetivo promover e confrontar dados e informações sobre determinado assunto, a partir de um embasamento teórico sólido a respeito do objeto que está sendo pesquisado "(ANA e LEMOS, 2018, p.532). Assume-se, aqui, pesquisa como atitude e prática teórica de constante busca que define um processo intrinsecamente inacabado e permanente. E, ainda, como uma atividade de aproximação sucessiva da realidade que nunca se esgota, fazendo uma combinação particular entre teoria e dados (MINAYO, 1993).

Quanto ao desenho metodológico, adota-se a abordagem qualitativa de pesquisa, por considerá-la como a mais adequada para responder as questões que orientam o que se investiga, a saber: Como a Política Nacional de Alfabetização (PNA) se inscreve no campo das políticas públicas de alfabetização no Brasil? É possível uma alfabetização baseada em evidências no contexto brasileiro?

A abordagem qualitativa tem como características relevantes: a imersão do pesquisador no contexto e a perspectiva interpretativa de condução da pesquisa (KAPLAN e DUCHON, 1988). Desse modo, o papel do pesquisador consiste em interpretar a realidade. Essa abordagem é também muito utilizada quando o entendimento do contexto social e cultural se apresenta como relevantes para a pesquisa (LIEBSCHER,1998). Ao se adotar a abordagem qualitativa, é importante marcar que ela tem três dimensões como aponta Alves (1991):

> A visão holística parte do princípio de que a compreensão do significado de um comportamento ou evento só é possível em função da compreensão das interrelações que emergem de um dado contexto. A abordagem indutiva pode ser definida como aquela em que o pesquisador parte de observações mais livres, deixando que as dimensões e categorias de interesse emerjam progressivamente durante o processo de coleta e análise de dados. Finalmente, investigação naturalística é aquela em que a intervenção do pesquisador no contexto observado é reduzida ao mínimo (ALVES, 1991, p. 54).

As dimensões apresentadas no excerto ratificam a escolha por essa abordagem.

Acrescenta-se em termos metodológicos que esta pesquisa assume um caráter descritivo e inspira-se nos princípios da análise documental. A análise documental objetiva, por meio da análise de documentos primários, identificar informações que sirvam de subsídios para responder à questão pesquisada. Os documentos "incluem desde leis e regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, discursos, roteiros de programas de rádio, televisão até livros, estatísticas e arquivos escolares (LÜDKE;

ANDRÉ, 2020, p. 38). Por representarem uma fonte natural de informações, os documentos "não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto" (LÜDKE e ANDRÉ, 2020, p.45). Nesta pesquisa elege-se como documento a ser analisado o Caderno da PNA.

3.1 – **Fases da Pesquisa.**

A. Revisão de Literatura.

Levantamento de material bibliográfico sobre:

- a escolarização da alfabetização;
- os significados, fins e finalidades da alfabetização no cenário brasileiro;
- a alfabetização em documentos internacionais (relatórios da UNESCO, PISA e UE) relatórios de pesquisa (IBGE e INEP);
- a alfabetização nas ações políticas brasileiras (leis, decretos, resoluções, programas, pareceres, atos normativos);
- Antecedentes da PNA – políticos e matrizes teóricas.

B. Proposições das Categorias de Análise

As categorias de análise emergiram da situação problema que motivou esta pesquisa. Indicam-se nesta pesquisa três grandes categorias. Elas são as mesmas categorias que organizaram a revisão de literatura: fins e finalidades da alfabetização; modos de alfabetizar e conteúdos da alfabetização.

C. Proposição e elaboração dos Instrumentos de coleta de dados

Para essa etapa da pesquisa, após a seleção dos documentos e referenciais teóricos utilizados, como critério seguiu-se dimensões propostas por Cellard (2008): do contexto, do(s) autor(es) e os conceitos-chave/lógica.

D. Leitura e Análise do Caderno da Política Nacional de Alfabetização e do Decreto 9.765/2019.

E. Organização e Análise dos Dados.

Os dados foram organizados a partir das categorias já indicadas e dos eixos que estruturam o Caderno da PNA: Ficha técnica, Nota do Ministro, Apresentação do Caderno, Contextualização, Alfabetização, Literacia e Numeracia, Política Nacional de Alfabetização, Referências e Íntegra do Decreto nº 9.765/2019.

F. Elaboração do Relatório Final.

G. Limitações da Pesquisa.

A dinâmica de elaboração da pesquisa foi influenciada pela adoção da modalidade de ensino remoto ocasionada pela pandemia.

4 **O CLÍMAX: O QUE REVELAM OS DADOS.**

Este capítulo apresenta e sistematiza os conteúdos que compõem o Caderno da Política Nacional de Alfabetização, buscando explicitar como a PNA se inscreve no campo das reconfigurações das políticas públicas de alfabetização no contexto brasileiro e se é possível uma alfabetização baseada em evidências.

A presente pesquisa considera documento como fonte de informações contextualizadas que por nascerem em um determinado contexto e época nos fornecem dados sobre esse mesmo contexto (LÜDKE e ANDRÉ, 1986). Tomam-se como categorias para a organização dos dados os eixos que estruturam o Caderno. Os dados serão apresentados de acordo com esses eixos.

4.1 **O Caderno da PNA – Desvendando Texto e Estrutura**

O Caderno da PNA, lançado em 15 de agosto de 2019, caracteriza-se como um guia explicativo da Política Nacional de Alfabetização, instituída em 11 de abril de 2019. Nas páginas iniciais, apresentam-se a Ficha Técnica, a Nota do Ministro e a Apresentação.

A Ficha Técnica é composta pelos nomes e funções dos envolvidos no processo de produção e publicação do Caderno: o Ministro da Educação; o Secretário Executivo do MEC; o Secretário de Alfabetização e os membros da secretaria; os responsáveis pela revisão técnica e de conteúdo; os revisores do texto; os responsáveis pelo projeto gráfico, editoração e ilustração, e os especialistas colaboradores. A ficha técnica traz como palavras-chave: alfabetização; leitura; escrita; consciência fonológica; habilidades metalinguísticas; ensino-aprendizagem, neurociências e linguagem.

A Ficha Técnica destaca, dentre os envolvidos na produção e publicação do Caderno, a presença de um grupo denominado Especialistas Colaboradores, formado majoritariamente por pesquisadores do campo da Psicologia Cognitiva, Ciências Cognitivas, Ciência Cognitiva da Leitura e Neurociências. Quanto à composição da Secretaria de Alfabetização (SEALF) um aspecto é curioso: o fato de que somente um pedagogo participa desse grupo.

Nas duas páginas subsequentes, constam a Nota do Ministro e a Apresentação do Caderno escrita pelo Secretário de Alfabetização à época. A Nota do Ministro da educação apresenta a PNA, instituída pelo Decreto 9.765/2019, como um marco na educação brasileira. Assinala a alfabetização como um tema fundamental para a vida escolar e para o exercício pleno da cidadania, além de ser a base de todas as aprendizagens subsequentes. Em sua nota,

o ministro afirma que “o progresso científico, econômico e social de um povo está intimamente relacionado com a qualidade de sua educação” (PNA, 2019, p.5). Sinaliza que os resultados do Brasil nas avaliações internacionais e nacionais mostram um “grave problema” nas aprendizagens da leitura, da escrita e da matemática e que a PNA pretende oferecer “às redes e aos alunos brasileiros, por meio de programas e ações, a valiosa contribuição das ciências cognitivas, especialmente da ciência cognitiva da leitura**”** (PNA, 2019, p. 5).

Na nota do ministro, articulam-se as ideias da alfabetização como fundamental para o sucesso da vida escolar, como necessária para o exercício pleno da cidadania e como base para todas as aprendizagens. Essa articulação entre alfabetização, sucesso escolar e exercício da cidadania, na verdade, compõe o conjunto de questões que acompanha a história da educação brasileira. Conforme apontado no Capítulo um, sob a perspectiva de diferentes enfoques, em cada período, essas questões compuseram os fundamentos para a formulação de políticas públicas educacionais, especificamente aquelas relacionadas à alfabetização. Na nota do ministro, percebe-se também a influência das proposições dos documentos produzidos por organismos internacionais, sobretudo quando afirma que a alfabetização é a base para as demais aprendizagens e como fator primordial para o progresso das nações (DELORS, 2003).

Um ponto importante expresso na nota do ministro, é a questão dos resultados das avaliações de larga escala, nacionais e internacionais, como parâmetro para considerar que as aprendizagens em leitura, escrita e matemática constituem “grave problema” para a educação brasileira. A associação, entre os resultados das aprendizagens, especialmente em leitura e escrita, como já indicado nesta pesquisa, esteve presente de diferentes formas na proposição das políticas públicas de alfabetização no Brasil. A PNA (2019) integra as aprendizagens de matemática ao conjunto das aprendizagens cujos resultados são considerados insatisfatórios. E ao fazê-la, ratifica a tríade ler, escrever e contar, as quais compõem as ênfases históricas da alfabetização (Cf. Capítulo um). A lógica, a partir da qual se associa aprendizagens, resultados e políticas públicas, sofistica-se na relação direta com o surgimento das avaliações de larga escala que, apesar de criticadas, têm sido tomadas como referência tanto na identificação do problema quanto na proposição de políticas públicas.

A nota aponta como valiosa a contribuição das ciências cognitivas, especialmente da ciência cognitiva da leitura como alternativa para enfrentar esse “grave problema”. A opção da PNA (2019) pela ciência cognitiva da leitura, como alternativa para a alfabetização, pode ser considerada sob dois aspectos: um aspecto propositivo no sentido de que, conforme o sistema educacional vai amadurecendo, há maior envolvimento da sociedade civil, o que demonstra o esforço na proposição de políticas públicas de alfabetização que contemplem de

forma mais plena os interesses da sociedade incluindo-se, aqui, esforços de diálogo com a comunidade acadêmica. O segundo aspecto refere-se à tradição das políticas educacionais brasileiras de substituição pura e simples de modelos e referências. O ministro deixa implícito, em sua fala, a tradição de substituição e descontinuidade recorrente na condução das ações políticas públicas educacionais. Reafirma como traço das políticas de alfabetização a consideração de uma única abordagem teórica como "a opção messiânica" para as questões educacionais. (MORTATTI, 2019).

Um olhar atento sobre a Apresentação do Caderno permite perceber que o secretário aponta que a PNA representa um esforço do MEC para melhorar a alfabetização no Brasil, elevando sua qualidade e resultados. Enfatiza o fato da elaboração da PNA resultar de um grupo de trabalho composto por representantes de diferentes instâncias e secretarias do MEC (SEALF, SEB, SEMESP, SE, INEP, CAPES, FNDE e Gabinete do Ministro). Tal grupo de trabalho:

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

Observa-se, no excerto acima, que o grupo de trabalho, por meio de audiências públicas, ouviu diferentes setores da sociedade envolvidos com o tema da alfabetização: o CNE, o CONSED, a UNDIME e pesquisadores convidados renomados na área. Esse trecho destaca especialmente a ideia de participação recorrente em políticas públicas no Brasil, conferindo maior credibilidade as propostas. O grupo também estudou experiências exitosas brasileiras e de países que formularam políticas públicas de educação baseadas em evidências científicas. A importação de ideias, conceitos e abordagens teóricas no campo educacional também têm sido uma tradição da educação brasileira. No quarto ato desta pesquisa, em que se tratou do advento da Escola Nova, fica evidente essa tradição com a influência dos resultados dos estudos experimentais da Biologia e da Psicologia (Cf. LOURENÇO FILHO, 1930; DEWEY,1933).

Por fim, o secretário de alfabetização aponta a ciência cognitiva da leitura como um conjunto de evidências vigorosas sobre como as pessoas aprendem a ler e a escrever e como

um dos caminhos mais eficazes para alfabetização. E, ainda, que, ao adotar essa abordagem teórica, o Brasil se insere no rol dos países que têm suas políticas públicas baseadas na ciência.

Ao apresentar o Caderno, o secretário de alfabetização, a exemplo do que já se viu anteriormente na proposição de outras políticas de alfabetização no Brasil como o PROFA (2001), PRÓ-LETRAMENTO (2005) e PNAIC (2012), mostra que as discussões e justificativas para a implementação da PNA giram em torno da necessidade da elevação da qualidade da alfabetização, do combate ao analfabetismo e da elevação dos resultados. Mais uma vez é assinalado os esforços feitos para a solução das questões da alfabetização. Chama atenção na fala do secretário o esforço do MEC para constituir e implementar a PNA.

Convém ressaltar que o MEC se mantém, ao longo do tempo, como instituição promotora e organizadora dessas políticas independentemente de governos. Na apresentação, mencionada acima, cita-se que a PNA estudou experiências exitosas de outros países e nacionais além de ter contado com a participação de pesquisadores renomados no campo da alfabetização para construir a proposta. Nota-se na tessitura dessa narrativa o esforço do texto para justificar recorrente e enfaticamente que a PNA (2019) é uma política baseada em evidências e tais evidências são robustas e consubstanciadas por pesquisadores renomados, portanto permitem assegurar que a Ciência Cognitiva da Leitura é o caminho mais eficaz para a alfabetização no Brasil.

Dessa forma, na fala do secretário, destaca-se novamente a ideia de substituição pura e simples das propostas políticas de alfabetização, percebe-se que a cada época uma abordagem teórica é oferecida como resposta a alfabetização no Brasil. Essa tradição de substituição e crítica pode ser observada desde Pombal até os contextos contemporâneos. As políticas públicas direta ou indiretamente sempre tiveram a crítica e a substituição do que se considerava “velho” como justificativa para a proposição do “novo” redentor. (MORTATTI, 2004).

Do ponto de vista da tessitura dos textos do Caderno e do Decreto 9765/2019, ambos se constroem em torno dos seguintes argumentos-chave: a alfabetização como base para todas as aprendizagens e como fator de desenvolvimento tanto dos sujeitos, como exercício de cidadania, quanto das sociedades, como critério de desenvolvimento social e econômico; os resultados das avaliações externas nacionais e internacionais mostram índices insatisfatórios nas aprendizagens de leitura, de escrita e de matemática; os resultados insatisfatórios revelam a pouca efetividade das ações políticas em alfabetização praticadas até então; o reconhecimento do papel da família para o sucesso da alfabetização; e a Ciência Cognitiva da

Leitura e a Prática Baseada em Evidências como "única" alternativa para a superação desse cenário.

É interessante esclarecer ao leitor que esses argumentos-chave são recorrentes ao longo de todo o texto do Caderno. Nesta dissertação optou-se por uma análise em que os dados são apresentados na mesma forma recorrente e repetitiva como constam no texto original. Acredita-se manter assim maior fidedignidade à organização do texto original.

Esses argumentos-chave, como já assinalado, são retomados sob diferentes formas ao longo dos diferentes eixos que organizam o Caderno. Assim:

- ✓ a alfabetização como base para todas as aprendizagens e como fator desenvolvimento tanto dos sujeitos, como exercício de cidadania, quanto das sociedades como critério de desenvolvimento social e econômico está presente nos eixos: I. Contextualização (nos Itens: 1.1 Cenário Atual e 1.2 Linha do Tempo Marcos Históricos e Normativos), II. Alfabetização, Literacia e Numeracia (no Item 2.6 Alfabetização no Contexto das Modalidades Especializadas) e III. Política Nacional de Alfabetização (Artigos 3º, 4º e 5º da PNA).
- ✓ os resultados das avaliações externas nacionais e internacionais mostram índices insatisfatórios nas aprendizagens de leitura, de escrita e de matemática é assinalada nos eixos: I. Contextualização (nos Itens: 1.1 e 1.3); II. Alfabetização, Literacia e Numeracia (nos Itens: 2.2.4, 2.3,2.4 e 2.4.2) e III. Política Nacional de Alfabetização (Artigo 4º).
- ✓ a afirmação da pouca efetividade das ações políticas em alfabetização praticadas no Brasil até então, embora presente em todos os eixos do Caderno, é enfatizada no Item 1.3. Um breve Histórico dos Relatórios sobre a Alfabetização no Brasil e no Mundo.
- ✓ o reconhecimento do papel da família para o sucesso da alfabetização consta dos eixos I. Contextualização (Item 1.3); II. Alfabetização, Literacia e Numeracia (Itens 2.2.2 e 2.2.3) e III. Política Nacional de Alfabetização (Artigo 3º).
- ✓ a Ciência Cognitiva da Leitura e a Prática Baseada em Evidências como "única" alternativa para a superação desse cenário é apresentado nos seguintes eixos: I. Contextualização (Itens: 1.1 e 1.3); II. Alfabetização,

> Literacia e Numeracia (Itens 2.1, 2.2, 2.3, 2.4, 2.5, 2.6) e III. Política Nacional de Alfabetização (Artigos 1º, 3º e 5º).

É possível, portanto, perceber a partir da análise de como os textos do Caderno e do Decreto 9765/2019 se organizam, que a repetição de argumentos-chave é utilizada como recurso discursivo para sustentar a defesa de uma alfabetização baseada em evidências no contexto brasileiro. E, embora pareça repetitivo localizar ao longo do texto como e onde esses argumentos-chave se repetem e quais ideias os sustentam, a identificação das repetições ajuda o leitor a melhor compreender a estrutura desses dois documentos

O Sumário do Caderno será apresentado a partir de sua organização. Uma visão geral do Caderno apresentada no Quadro V, a seguir, permite identificar como eixos: Contextualização; Alfabetização, Literacia e Numeracia; Política Nacional de Alfabetização, Referências e Íntegra do Decreto nº 9765/2019. O Eixo II será analisado mais detalhadamente.

Quadro 5- Caracterização dos eixos organizadores do caderno da PNA

I. Contextualização	Das páginas 10 à 17, para contextualizar a situação da alfabetização no Brasil, o Caderno apresenta dados sobre: o cenário atual da alfabetização; linha do tempo dos marcos históricos e normativos; e um breve histórico dos relatórios sobre a alfabetização no Brasil e no mundo.
II. Alfabetização, Literacia e Numeracia	A partir da página 18 até a 37, o Caderno conceitua Alfabetização, Literacia e Numeracia. Aborda, ainda, na perspectiva da Ciência Cognitiva da Leitura, como as crianças aprendem a ler e a escrever; como ensinar as crianças a ler e escrever de forma eficaz; a alfabetização de jovens e adultos; e a alfabetização no contexto das modalidades especializadas de educação.
III. Política Nacional de Alfabetização.	Das páginas 38 à 45 do Caderno, são explicitados os princípios, objetivos e diretrizes da PNA; o público-alvo e agentes envolvidos; sua implementação; avaliação e monitoramento.
IV. Referências	Das páginas 46 à 49 são apresentadas as referências bibliográficas utilizadas para a produção do documento.
V. Íntegra do Decreto nº 9.765/2019	Das páginas 50 à 54 encontra-se Decreto 9765/2019 na sua íntegra.

Fonte: A autora, 2021.

I. Contextualização:

Em termos do eixo “Contextualização”, observa-se que o Caderno apresenta inicialmente um panorama da alfabetização no Cenário Atual brasileiro, destacando que a Política Nacional de Alfabetização:

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

Nesse fragmento, destacam-se alguns pontos relevantes para o entendimento não apenas da importância da alfabetização para a sociedade brasileira, assinalada de diferentes formas e em diferentes cenários, como também da necessidade de proposição de políticas públicas voltadas para a busca da superação dos desafios decorrentes dos resultados, ainda considerados insatisfatórios (GONTIJO, 2014). Outro ponto assinalado é a necessidade de maior empenho e cuidado dos governantes e gestores públicos no provimento da educação básica de boa qualidade aos cidadãos brasileiros. E, ainda, o sentido de urgência por uma mudança na concepção de políticas voltadas à alfabetização, à literacia e à numeracia. Nota-se que o texto amplia o foco de alcance da política ao abarcar, além da alfabetização, a literacia e a numeracia.

No texto do Caderno, há a afirmação de que a concepção de política de alfabetização, literacia e numeracia adotadas até então necessitam de mudança e apresenta a PNA como a solução para a questão da alfabetização no Brasil. A proposição de políticas públicas é uma das estratégias utilizadas na busca por soluções para os desafios da alfabetização no cenário brasileiro. A PNA também se apresenta como solução para o desafio da alfabetização nesse cenário (Cf. VIANA,2009; MACIEL E NETO,2006). A ideia de urgência também marca a história da alfabetização no Brasil, como já explicitado anteriormente nesta pesquisa. As diferentes ações políticas de alfabetização se instituem a partir da necessidade de ruptura com o velho para o surgimento do novo. (Cf. MORTATTI ,2019; FRADE, 2007).

Para justificar a relevância e a urgência de uma política voltada para alfabetização no Brasil, a PNA apresenta os resultados obtidos pelo país nas avaliações de larga escala nacionais e internacionais, destacando que:

> Segundo os resultados da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), de 2016, 54,73% de mais de 2 milhões de alunos concluintes do 3º ano do ensino fundamental apresentaram desempenho insuficiente no exame de proficiência em leitura. Desse total, cerca de 450 mil alunos foram classificados no nível 1 da escala de

> proficiência, o que significa que são incapazes de localizar informação explícita em textos simples de até cinco linhas e de identificar a finalidade de textos como convites, cartazes, receitas e bilhetes (PNA, 2019, p. 10)

Nos resultados obtidos em avaliações de organismos internacionais chama atenção para o fato de que:

> Os resultados do Brasil no Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes (Pisa, na sigla em inglês), avaliação internacional promovida pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), prestam-se também, embora indiretamente, como indicadores da qualidade do ensino de leitura e de matemática e da capacidade de compreensão de texto. [...] Na edição de 2015, o Brasil ficou em 59º lugar em leitura e em 65º lugar em matemática, num rol de 70 países. A pontuação média dos brasileiros na avaliação de leitura foi de 407 pontos, valor significativamente inferior à média dos países membros da OCDE (493 pontos). (PNA, 2019, p.11).

Os trechos destacados demonstram que os resultados obtidos nas avaliações de larga escala são adotados no documento como principais referências no mapeamento da alfabetização no Brasil, além disso, são os resultados que embasam a justificativa de implementação da PNA ao longo de todo texto do Caderno (MORTATTI, 2019, GONTIJO, 2014). Nota-se que os resultados dessas avaliações revelam que as aprendizagens são consideradas insuficientes tanto dos estudantes que estão no início de sua escolarização, quanto daqueles que já se encontram na finalização do ensino fundamental. Chama atenção que duas das aprendizagens consideradas insuficientes são ao mesmo tempo detectadas na ANA e no PISA - leitura e compreensão do texto. É curioso observar que as maiores dificuldades estejam na leitura e compreensão do texto, uma vez que a maior parte das ações políticas voltadas para alfabetização no Brasil, nos últimos 30 anos, tiveram como abordagem teórico-metodológica concepções que têm o texto e sua compreensão como objeto central do trabalho educativo (COLELLO, 2012; SMOLKA, 2012). Quanto aos resultados apresentados, observa-se uma diferença importante entre o Brasil e os países membros da OCDE.

O Caderno aponta também as taxas de distorção idade-série como item da contextualização, assinalando que em 2018 “[...] mais de 810 mil alunos matriculados nas redes federal, estadual e municipal estavam com dois anos ou mais de atraso escolar” (PNA, 2019, p.11), o que provoca distorções idade-série. Acrescenta: “Quando a criança chega ao final do 3º ano do ensino fundamental sem saber ler, [...] sua trajetória escolar fica comprometida. Isso se reflete em altas taxas de reprovação, distorção idade-série, abandono e evasão” (PNA, 2019, p.11).

O texto marca dois pontos importantes no campo da alfabetização. As habilidades básicas de leitura, escrita e cálculos são indicadas como base para todas as aprendizagens subsequentes e a necessidade da alfabetização em um determinado período. Há consenso mundial no entendimento de que o domínio da leitura e da escrita são essenciais para aquisição das demais aprendizagens ao longo da vida (Cf. DELORS, 2013; UNESCO,2006).

Seguindo o objetivo de traçar o cenário atual da alfabetização no Brasil, o Caderno da PNA aponta também como insatisfatório os indicadores de alfabetismo da população de jovens e adultos, tomando como base os dados do INAF (2018). Os números revelados pelo INAF (2018) ratificam que os níveis de alfabetização no Brasil se mantêm insuficientes, e que essa insuficiência se constitui processualmente na maioria das vezes, ao longo dos anos de escolaridade dos sujeitos. No cenário brasileiro, a Educação de Jovens e Adultos preocupa igualmente, e essa preocupação fez com que, por exemplo, as campanhas de alfabetização nas décadas de 80 e 90 fossem realinhadas ao formato de investimento internacional (GONTIJO, 2014; UNESCO, 2006), o que demonstra que os índices de alfabetismo de jovens e adultos ainda é o principal indicador da alfabetização nas sociedades.

Desse modo, cabe retomar que, na década de 60, foi criado um Programa Nacional de Alfabetização voltado para jovens e adultos e inspirado pelo ideário freiriano. À época, o programa foi instituído por decreto para solucionar de forma rápida e urgente o analfabetismo, visto que os esforços voltados para a alfabetização até aquele momento não haviam "correspondido à necessidade de alfabetização em massa da população nacional". (DECRETO nº 53465/64, p.629) Os altos índices de analfabetismo entre jovens e adultos foram tomados como evidência da inoperância das políticas públicas de alfabetização inicial (FÁVERO, 2006; VIANNA,2009).

O Cenário Atual apresentado, no eixo contextualização, teve como base os resultados das avaliações nacionais e internacionais e pesquisas como o INAF e a PNAD. Observa-se que os dados apresentados foram tomados como evidências que justificam a proposição da Política Nacional de Alfabetização (PNA, 2019) como solução possível para o desafio da alfabetização.

O Caderno propõe uma Linha do Tempo com os Marcos Teóricos e Normativos da alfabetização, no cenário brasileiro, tomando como base o que se segue:

Figura 03 – Linha do tempo da PNA.

Fonte: Adaptado da PNA

O Caderno, quando explicita os marcos, enfatiza a LDB 9394/96, o Relatório Alfabetização Infantil: os novos caminhos (2003); e o documento Aprendizagem Infantil: uma abordagem da neurociência, economia e psicologia cognitiva (2011).

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, o Caderno assinala que o ensino fundamental é a etapa responsável pela formação básica do cidadão e que desenvolve, por meios básicos, o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo a capacidade de aprender. No relatório Alfabetização Infantil: novos caminhos (2003) é destacada a conclusão que aponta para o fato de que as políticas e as práticas de alfabetização no Brasil, assim como os currículos de formação e capacitação de professores, estão defasados em relação aos avanços científicos e metodológicos ocorridos no mundo no campo dos estudos da alfabetização. No documento Aprendizagem Infantil: uma abordagem da neurociência (2011), enfatiza-se a tese apresentada no Relatório Alfabetização infantil: novos caminhos (2003).

Ao destacar com maior ênfase esses documentos, o texto apresenta três ideias chave para continuar justificando a necessidade de uma Política Nacional de Alfabetização: o domínio da leitura, da escrita e do cálculo com base para a formação da capacidade de aprender; as políticas e práticas de alfabetização no Brasil estão obsoletas em relação ao restante do mundo; e que o currículo de formação e a capacitação de professores são obsoletas no Brasil. A ideia da alfabetização como base de todas as outras aprendizagens é marcada também na Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948) e em outros documentos de organismos internacionais que também ressaltam a importância das habilidades de leitura, escrita e cálculo (UNESCO, 2001; DELORS, 2003). A importância reconhecida da aprendizagem e do domínio da leitura, da escrita e do cálculo se caracteriza como elemento constitutivo da alfabetização enquanto objeto de conhecimento. Dos sumérios até a atualidade, a alfabetização tem relação essencial com a organização das sociedades e seus sentidos são construídos sempre a partir dos modos como as sociedades interpretam as funções e os papéis da leitura e da escrita como conteúdo de ensino (ABREU, 2017).

Uma segunda ideia chave do excerto, mencionado anteriormente, apresenta o que já foi citado nesta pesquisa: a tradição de substituição pura e simples das políticas públicas de alfabetização sem o devido monitoramento e avaliação de seus impactos no contexto educacional (Cf. MORTATTI, 2004). A terceira ideia marca a questão da formação docente e a afirmação de que seus currículos são obsoletos. A formação docente também é questão recorrente nas discussões acadêmicas, sociais e políticas sobre alfabetização no Brasil. Como apontado nesta pesquisa, a preocupação com a formação de professores surge para o Estado pela primeira vez com a reforma pombalina e se mantém até hoje como um dos grandes problemas do sistema educacional brasileiro. (Cf. RIBEIRO, 1988; GATTI; SÁ-BARRETO e ANDRÉ, 2011).

Com menor ênfase são apresentados na Linha do Tempo a Constituição Federal de 1988; o Plano Nacional de Educação referente aos dois últimos decênios (2001; 2014); o Programa Brasil Alfabetizado (2003); o PNAIC (2012); a primeira edição da ANA (2013); a promulgação da BNCC (2017) e o Programa mais Alfabetização (2018).

Quanto à Constituição Federal de 1988, o Caderno destaca o artigo 205 que: “[...] dispõe que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, e visa ao pleno desenvolvimento pessoal, ao preparo para o exercício da cidadania e à qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988 apud PNA, 2019, p. 14). E o artigo 214 que:

> [...] detalha os objetivos do Plano Nacional de Educação (PNE), entre os quais estão (I) a erradicação do analfabetismo, (II) a universalização do atendimento escolar e (III) a melhoria da qualidade do ensino. Com essa emenda, tornou-se obrigatória a educação infantil para as crianças de 4 e 5 anos (BRASIL, 2009 apud in CADERNO DA PNA, 2019, p.14).

Com a explicitação desses artigos, o texto objetiva marcar a educação como direito de todos e como dever do Estado e da família. O artigo 205 apresenta a ideia de educação como direito responsável pelo desenvolvimento pleno do sujeito, como garantia para o exercício da cidadania e sua qualificação para o mundo do trabalho, portanto indispensável à vida em sociedade. A ideia de educação como direito de todos e dever do Estado é sempre utilizada nas considerações das políticas de alfabetização já propostas até o momento no cenário brasileiro e são tecidas de acordo com os fins e finalidades atribuídos a alfabetização nas diferentes sociedades (Cf. Capítulo um). O texto, ao apresentar o artigo 214, detalhadamente marca os objetivos do PNE, de acordo com a Emenda Constitucional nº 59/2009, que estão diretamente relacionados aos desafios da alfabetização no cenário brasileiro: a erradicação do analfabetismo, a universalização do atendimento escolar e a melhoria da qualidade do ensino.

A erradicação do analfabetismo é um objetivo que vem sendo perseguido pela sociedade brasileira, motivado tanto por interesses sociais quanto por interesses dos sujeitos. Os interesses sociais se voltam para o mercado de trabalho e a organização social, enquanto os interesses dos sujeitos são condição essencial para o exercício pleno da cidadania (Cf. capítulo um). Para erradicar o analfabetismo ao longo do tempo, o país envidou esforços que até hoje são considerados insatisfatórios (Cf. VIANA, 2009; GONTIJO, 2014). Quanto à universalização do atendimento escolar, o Brasil avançou bastante nos últimos anos e a garantia de acesso ao ensino fundamental é considerada como resolvida. No entanto, ainda há um grande percentual de evasão e repetência (KLEIN, 2006). Nesse sentido, pode-se inferir que a garantia de acesso não foi acompanhada pela oferta de uma educação de boa qualidade que garantisse não apenas a permanência dos alunos na escola, mas fundamentalmente as aprendizagens.

A linha do tempo, apresenta também o Programa Brasil Alfabetizado (2003) que teve como foco a alfabetização de jovens, adultos e idosos e a elevação de sua escolaridade. Isso reafirma a alfabetização de jovens e adultos como um dos importantes indicadores e referenciais de alfabetização dos países (UNESCO, 2019).

Ao fazer alusão ao PNAIC (2012) e ao Programa Mais Alfabetização (2018), apenas os menciona sem maior detalhamento. Esses programas e ações políticas anteriores a PNA (2019) são apresentados não só com o objetivo de fornecer uma contextualização histórica da

alfabetização, mas também como argumento que busca explicitar que apesar dos esforços feitos no país ao longo do tempo para solucionar os desafios da alfabetização nenhum desses surtiu o efeito desejado: alfabetizar a todos.

O texto menciona a primeira edição da ANA, em 2017, ratificando a importância das avaliações e de seus resultados como um dos eixos estruturadores da PNA (2019).

Por último, a Linha do Tempo apresenta a promulgação da BNCC como:

> [...] um normativo para os currículos das escolas públicas e privadas que propõe conteúdos mínimos para cada etapa da escolarização (BRASIL, 2017). Conforme a BNCC, espera-se que a criança seja alfabetizada no 1º e 2º ano do ensino fundamental, processo que será complementado por outro, a partir do 3º ano (PNA, 2019, p.14)

Assinalam-se nesse trecho a importância da BNCC como uma normativa dos currículos tanto de escolas privadas quanto de escolas públicas e sua intenção de garantir um currículo mínimo para cada etapa da escolarização. Outro aspecto considerado é o que se relaciona à série em que se espera que a criança seja alfabetizada, ou seja, no 1º e 2º ano do ensino fundamental, devendo ser complementada a partir do 3º ano. O texto, ao marcar a necessidade de a alfabetização acontecer prioritariamente nos primeiros anos do ensino fundamental, acompanha as discussões explicitadas em ações políticas anteriores quanto a melhor idade para se alfabetizar, que podem ser observadas no quadro de Caracterização das Ações Políticas explicitados no Capítulo um desta pesquisa e nas reflexões acadêmicas de diferentes abordagens teóricas (COLELLO, 2012; MALUF, 2013, SARGIANI, 2016).

A Linha do Tempo, com os Marcos Teóricos e Normativos da alfabetização, no cenário brasileiro, apresentada no Caderno, aponta o que ele considera como os principais documentos legislativos para fornecer uma visão ampla das ações políticas voltadas para alfabetização. Observa-se que o Caderno toma como ponto de partida, na sua linha do tempo, a Constituição Federal promulgada em 1988, que foi um documento tecido em meio a profundas mudanças sociais e políticas ocorridas após o fim da ditadura militar na década de 80. Década considerada como uma das viradas na história da alfabetização em que se assistiu a um momento de profusão de programas voltados para os alfabetizadores e a formação de professores e marcado por intensas discussões teórico-metodológicas relacionadas à alfabetização (Cf. SOARES, 2003; ZACHARIAS, 2006). Esses programas em sua maioria buscaram atender aos desafios, especialmente da alfabetização cujos resultados continuavam sendo considerados insatisfatórios.

Como último item do eixo Contextualização, o Caderno apresenta Um Breve Histórico dos Relatórios sobre a Alfabetização no Brasil e no Mundo. Esse breve histórico contempla conclusões de relatórios sobre alfabetização no cenário internacional e nacional que são referências para a fundamentação da PNA (2019). Chama atenção que nesse ponto do texto, em um espaço com diagramação e cor diferenciadas ao lado do texto principal, são apresentadas as contribuições de colaboradores especialistas em diferentes áreas relacionadas à alfabetização. Essas contribuições são indicadas como "O que dizem os especialistas" e apresentadas nesta pesquisa em separado.

Em relação às conclusões dos relatórios apropriadas pelo texto do Caderno destacam-se:

- Learning to Read: The Great Debate produzido nos Estados Unidos: revelou as abordagens mais eficazes para o ensino da leitura e da escrita, concluindo que a abordagem fônica é a melhor, e recomendando o ensino sistemático e explícito das relações grafemas e fonemas. (CHALL,1967)
- Preventing Reading Difficulties in Young Children, também produzido nos Estados Unidos, com uma perspectiva mais qualitativa, identificou "elementos essenciais para ensinar a ler e a escrever com qualidade, e o que o professor deve saber para fazê-lo com êxito" (SNOW; BURNS, 1998 apud PNA, 2019, p.16).
- National Reading Panel, também produzido nos Estados Unidos em 2000, por meio de uma rigorosa metanálise quantitativa, identificou cinco pilares para uma alfabetização de boa qualidade: a consciência fonêmica, a instrução fônica sistemática, a fluência de leitura, o vocabulário e a compreensão de texto (PNA, 2019).
- Developing Early Literacy, produzido também nos Estados Unidos e publicado em 2009, tinha como foco as crianças pequenas e a literacia familiar. Concluiu que um maior envolvimento das famílias, na etapa da educação infantil, por meio de atividades de leitura em voz alta e de conversas mais elaboradas com as crianças, é capaz de fazer com que elas adquiram mais habilidades de literacia. E "tratou também das habilidades fundamentais desenvolvidas na pré-escola, como o conhecimento do nome, dos sons e das formas das letras e aquisição da consciência fonológica e fonêmica" (PNA, 2019, p.16).

Ao eleger esses relatórios internacionais, o Caderno o faz como recurso para destacar pesquisas sobre a alfabetização realizadas em diferentes países que obtiveram resultados que ratificam a recomendação da Alfabetização Baseada em Evidências no cenário brasileiro. Tais pesquisas enfatizam a abordagem fônica como a mais eficaz para o ensino da leitura e da escrita; o reconhecimento de elementos essenciais para ensinar a ler e escrever com qualidade;

indicação de cinco pilares para uma alfabetização de boa qualidade;_e o reconhecimento da pré-escola enquanto uma etapa importante da escolarização para o desenvolvimento de habilidades fundamentais para a aprendizagem da leitura e da escrita. A busca por uma melhor abordagem para a alfabetização que responda às questões não resolvidas pelas abordagens em uso e consequente substituição dessas é uma marca da educação brasileira (SOARES 2016, FRADE 2007, MORAIS, 2015). É interessante observar que as discussões sobre a melhor forma de ensinar a ler e escrever articulam ações políticas, formação de professores e a discussão acadêmica. Embora as discussões apontem uma aparente dicotomia entre esses aspectos, percebe-se uma estreita relação entre eles.

Destaca-se, dentre os relatórios internacionais, especialmente o Developing Early Literacy (2009) que enfatiza a educação infantil como etapa do processo educativo em que as crianças desenvolvem habilidades fundamentais para a alfabetização. Ao afirmar a importância dessa etapa para o desenvolvimento de habilidades fundamentais para a alfabetização, o relatório retoma uma questão recorrente no campo educacional brasileiro: a relação entre as finalidades da educação infantil e a alfabetização. Essa questão é potencializada pelo receio de que o estímulo ao desenvolvimento das habilidades de leitura e de escrita na educação infantil implique a antecipação de conteúdos e em práticas consideradas “tradicionais” frequentes no ensino fundamental. E pelo temor de que a dimensão lúdica seja substituída por exercícios de prontidão, cópia e memorização. (SCARPA, 2006).

Os que defendem o trabalho com a cultura escrita na educação infantil o fazem por acreditar que é importante que a criança tenha contato e familiaridade com essa cultura desde cedo, considerando-a em sua pluralidade e diversidade (SOARES, 2016; MORAIS, 2010; KISHIMOTO, 2010).

Esse relatório também assinala que o envolvimento da família nas atividades de leitura compartilhada em voz alta é um dos fatores relevantes no processo de alfabetização, começando na educação infantil. Quanto ao envolvimento da família, torna-se importante abalizar que o papel dela na educação das crianças sempre foi pontuado como importante, e desde as civilizações antigas essa participação e envolvimento são desejados e valorizados (CUBERO, 1995; PRADO; 1981; PARO;2001; NOVOA,1995; TARDIF, 2010; SZYMANSKI,2001). O desafio aqui se refere ao nível de letramento das famílias e aos modos como elas se relacionam com a cultura escrita (MALUF, 2013; SARGIANI, 2016).

Após a apresentação dos relatórios internacionais, o Caderno apresenta três documentos que foram frutos de estudos realizados no Brasil sobre a situação da alfabetização**:**

Alfabetização Infantil: os novos caminhos (2003); Educação de Qualidade: Começando pelo Começo (2004) e Aprendizagem Infantil: uma abordagem da neurociência, economia e psicologia cognitiva (2011). Acerca das conclusões dos relatórios nacionais apropriadas pelo texto do Caderno, destacam-se:

- Alfabetização Infantil: os novos caminhos (2003), produzido pela Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados, que conclui a defasagem das políticas, práticas e currículos de formação e capacitação de professores alfabetizadores no Brasil. Atribui essa defasagem ao atraso do país em acompanhar a evolução cientifica e metodológica que vem ocorrendo em diferentes países nos últimos trinta anos no campo dos estudos sobre a alfabetização (PNA, 2019)
- Educação de Qualidade: Começando pelo Começo (2004), produzido pela Assembleia Legislativa do Estado do Ceará, objetivou esclarecer a problemática do analfabetismo escolar no estado do Ceará, apontando como "componentes essenciais para alfabetização os mesmos identificados pelo National Reading Panel" (PNA, 2019, p. 17). Esse relatório foi o ponto de partida para o Programa de Alfabetização Na Idade Certa (PAIC).
- Aprendizagem Infantil: uma abordagem da neurociência, economia e psicologia cognitiva (2011), produzido pela Academia Brasileira de Ciências, mostra que os países que adotaram a instrução fônica em suas políticas de alfabetização obtiveram êxito. Dentre esses países estão Inglaterra, Austrália, Israel e Finlândia. A França também é citada como uma das nações que, ao incorporarem as recomendações da instrução fônica na alfabetização, obteve sucesso chegando até mesmo a criar um Observatório Nacional de Leitura que foi o responsável pelas reformulações das práticas de alfabetização no país (PNA, 2019).

O Caderno destaca, nesses relatórios, pesquisas sobre a alfabetização realizada no contexto brasileiro que, a exemplo dos relatórios internacionais, concluíram a partir de evidências que: políticas, práticas e currículos de formação e capacitação de professores alfabetizadores no Brasil estão defasados; que existem componentes essenciais para alfabetização; e que os países que adotaram a instrução fônica em suas políticas de alfabetização obtiveram resultados exitosos. Nesse conjunto de documentos, o relatório da Assembleia Legislativa do Ceará apontou componentes essenciais para a alfabetização, como o National Reading Panel (2000). A escolha dessa conclusão específica sugere a relevância dada às evidências produzidas em pesquisas sobre alfabetização (SEBBA, 2007).

Um ponto importante das conclusões dos relatórios nacionais é o reconhecimento da defasagem de políticas, práticas e currículos de formação de alfabetizadores. Mais uma vez a formação docente se apresenta, atemporalmente, como desafio na história da alfabetização

brasileira. O papel do professor e a sua formação são considerados como centrais para a superação do analfabetismo. A relação entre o professor, sua formação e o sucesso dos resultados da aprendizagem pode ser observada desde documentos da Instrução Pública de 1886 (VIANA, 2009; BOTO, 2010). A consequência dessa associação entre resultados, aprendizagens e formação geram políticas públicas especialmente voltadas para a formação continuada de professores alfabetizadores, como foi o caso do PNAIC (2012); PROFA (2001) e Pró-letramento (2005).

O Caderno reafirma, ainda, a constatação de que os países que adotaram a instrução fônica em suas políticas de alfabetização obtiveram êxito. Essa constatação resulta de diferentes pesquisas realizadas no mundo sobre alfabetização apoiadas especialmente na Prática Baseada em Evidências (HAMMERSLEY,2007; THOMAS,2007).

Sintetizando o que se apresentou até aqui, sobre o item Um Breve Histórico dos Relatórios sobre a Alfabetização no Brasil e no Mundo, nota-se que os relatórios apresentados dialogam e argumentam a proposição da PNA (2019) tendo como base a Ciência Cognitiva da Leitura. Os resultados da alfabetização no Brasil, aferidos nas avaliações de larga escala, servem também para sustentar e referendar a proposição da política (PISA 2018, ANA, 2013).

Constata-se que a argumentação é muito sólida na proposição do uso da Ciência Cognitiva da Leitura como solução do desafio da alfabetização no Brasil. Ao mesmo tempo, percebe-se que essa argumentação é permeada por questões que se constituem no DNA da alfabetização, que como já discutido nesta pesquisa são próprias do objeto de conhecimento (CHARTIER, 2002; CAGLIARI, 2009). Os relatórios abordam questões que, assim como as apresentadas anteriormente no Cenário Atual e na Linha do Tempo, com os Marcos teóricos e Normativos, têm a função não só de contextualizar a alfabetização na atualidade, mas objetiva também, por meio de um arrazoado de resultados, pesquisas e opiniões de especialistas, justificar a instituição de uma política pública de alfabetização no Brasil baseada em evidência (LA ROCHE,2008).

II. Alfabetização, Literacia e Numeracia

No eixo “Alfabetização, Literacia e Numeracia”, o documento começa por conceituar Alfabetização; Literacia (literacia emergente e familiar); Cognição matemática (Numeracia e Matemática Básica). Seguem-se a explicitação de como as crianças aprendem a ler e a escrever e como ensinar as crianças a ler e a escrever de modo eficaz. As duas últimas

temáticas deste eixo tratam da Alfabetização de Jovens e Adultos e da Alfabetização no Contexto das Modalidades Especializadas de Educação. Essas temáticas não serão contempladas neste estudo.

O item 2.1 do Caderno, ao apresentar o conceito de alfabetização, afirma que ele muitas vezes é usado de modo impreciso, provocando "confusão pedagógica e didática". Associa esse fato à falta de diálogo entre as pessoas envolvidas no processo de alfabetização e ao desconhecimento por partes dos pais "que muitas vezes acreditam que seus filhos foram alfabetizados, quando, na verdade, mal sabem ler palavras" (PNA, 2019, p.18). Conceitua "alfabetização como o ensino das habilidades de leitura e de escrita em um sistema alfabético" (PNA, 2019, p.18).

O Caderno explicita, ainda, os conceitos de sistema alfabético; literacia; princípio alfabético; decodificar; codificar; ler e escrever com autonomia; compreensão textual; analfabetismo funcional e analfabetismo absoluto. O Quadro VI abaixo ilustra tais conceitos:

Quadro 6 - Conceitos da PNA

Termos	Conceitos
Sistema alfabético	É aquele que representa com as letras do alfabeto os sons da fala (Cf.p.18)
Literacia	É o conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionados a leitura e à escrita, bem como sua prática produtiva. (Cf. p.18)
Princípio Alfabético	Momento do processo de alfabetização em que o sujeito compreende que as letras não são meros sinais gráficos, mas quer seja individualmente ou em grupos representam os sons da fala. (Cf. p.18).
Decodificar	Extrair de uma sequência de letras escritas a sua forma fonológica (Cf. p.18).
Codificar	Combinar em grafemas os sons produzidos na fala (Cf. p.19).
Ler e escrever com autonomia	É conhecer o código alfabético e as correspondências grafofonêmicas conseguindo ler apropriadamente sem auxílio ou intervenção de um mediador. E, ainda ser capaz de ler e escrever corretamente pseudopalavras ou qualquer palavra de sua língua mesmo sem nunca tê-la ouvido ou lido antes (Cf. p.19).
Compreensão textual	Ato diverso da leitura que pressupõe aprendizagem da decodificação, identificação automática de palavras e da fluência em leitura oral (Cf. p.19).
Analfabetismo Funcional	Condição daquele que possui habilidades limitadas de leitura e compreensão de texto (Cf. p.19).
Analfabetismo Absoluto	Condição daquele que não sabe ler e escrever (Cf. p.19)

Fonte: Adaptado do Caderno PNA (2019, p. 18-19)

Embora os conceitos indicados no Quadro IV façam parte do vocabulário específico da alfabetização, são tomados sob a perspectiva da Ciência Cognitiva da Leitura. Ao longo desta pesquisa, percebe-se que tanto no cenário I, quanto no Cenário II, em todos os seis atos, os conceitos de alfabetização se modificam de acordo com as abordagens escolhidas para ensinar a ler e a escrever. Essas abordagens se alinham aos sentidos atribuídos à alfabetização nas diferentes sociedades e são construídos cultural, social e historicamente (MORTATTI, 2004;

VIANA,2009; ABREU,2017). E, conferem à alfabetização conceitos também diferentes, que de certa forma, ao negar-lhe sua especificidade constitutiva acabam por descaracterizá-la em seu DNA (SOARES, 2003). Ao conceituar a alfabetização, a PNA (2019) retoma uma das questões mais debatidas no campo da alfabetização, na atualidade, que envolve o ensino do SEA. Essas questões envolvem o uso da decodificação/codificação como conteúdo e como estratégia de ensino da leitura e da escrita (CAPOVILLA e CAPOVILLA, 2001; SOARES, 2003,2016; FRADE,2019; MORAIS,2013; MALLUF,2013; MORTATTI,2019).

No item 2.1.1 justifica-se a opção pela Alfabetização Baseada em Evidências explicitando que:

> [...] basear a alfabetização em evidências de pesquisas não é impor um método, mas propor que programas, orientações curriculares e práticas de alfabetização sempre tenham em conta os achados mais robustos das pesquisas científicas. Desse modo, uma alfabetização baseada em evidências traz para o debate sobre o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita a visão da ciência, dados da realidade que já não podem ser ignorados nem omitidos (PNA,2019, p.20).

Observa-se que o documento entende a Ciência Cognitiva da Leitura como um caminho para a alfabetização, que tem o aval científico e já não pode ser negado ou omitido por ser baseado nos achados "mais robustos" das pesquisas científicas (PNA, 2019).

No Caderno, observa-se que o enredo tecido ao longo de todo texto tem na validade científica a sustentação para proposição da PNA. Nesse item em especial aborda-se a educação baseada em evidências que tem seu cerne na prática baseada em evidências (PBE) da medicina (GOLDACRE, 2013 apud in SILVA, 2014). Marca-se aqui, novamente, a estreita relação entre pesquisas experimentais, resultados de aprendizagens e políticas públicas. Quando se tomam evidências de pesquisa e procedimentos científicos como fundamentação de práticas profissionais e políticas, há uma maior probabilidade de resultados exitosos em educação (SILVA, 2014). É interessante observar que embora o conceito de uma educação baseada em evidências seja relativamente novo, a influência de estudos experimentais não é nova no contexto brasileiro. Por exemplo, a influência dos estudos da Psicologia no campo da alfabetização foi indicada no 4º ATO desta pesquisa, quando se faz alusão ao fenômeno chamado fase científica das ciências humanas no Brasil (MONARCH, 2010). Dessa influência resultaram escolhas metodológicas, produção de livros didáticos e o reconhecimento das diferenças individuais na aprendizagem (Cf. LOURENÇO FILHO, 1930; DEWEY, 1933; TEIXEIRA,1994).

O item 2.1.2 apresenta A Ciência Cognitiva da Leitura que, de acordo com o Caderno, faz parte de um campo "interdisciplinar que abrange as diferentes disciplinas que estudam a

mente e sua relação com o cérebro, como a psicologia cognitiva e neurociência cognitiva" (PNA, 2019, p.20). No Brasil até 1989 os estudos sobre a psicologia cognitiva eram incipientes e concentravam suas produções nas áreas de percepção, psicofísica e memória (SEILD DE MOURA, 1989). É curioso observar que, a partir de 1990, o número de pesquisas nessa área aumentou no Brasil, principalmente o surgimento de estudos na área de psicolinguística centrados na escola e sobre dificuldades de aprendizagem (LOPES; LOPES e RODRIGUE , 2000).

O documento assinala que o interesse da ciência em conhecer os processos de leitura e escrita (CHALL, 1983; EHRI, 2000) surge antes do século XX. E, é a partir de 1970, que os estudos sobre como os sujeitos aprendem a ler e a escrever e quais as melhores formas de ensiná-los se aprofundam e avançam consideravelmente (PNA, 2019). Principalmente porque:

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

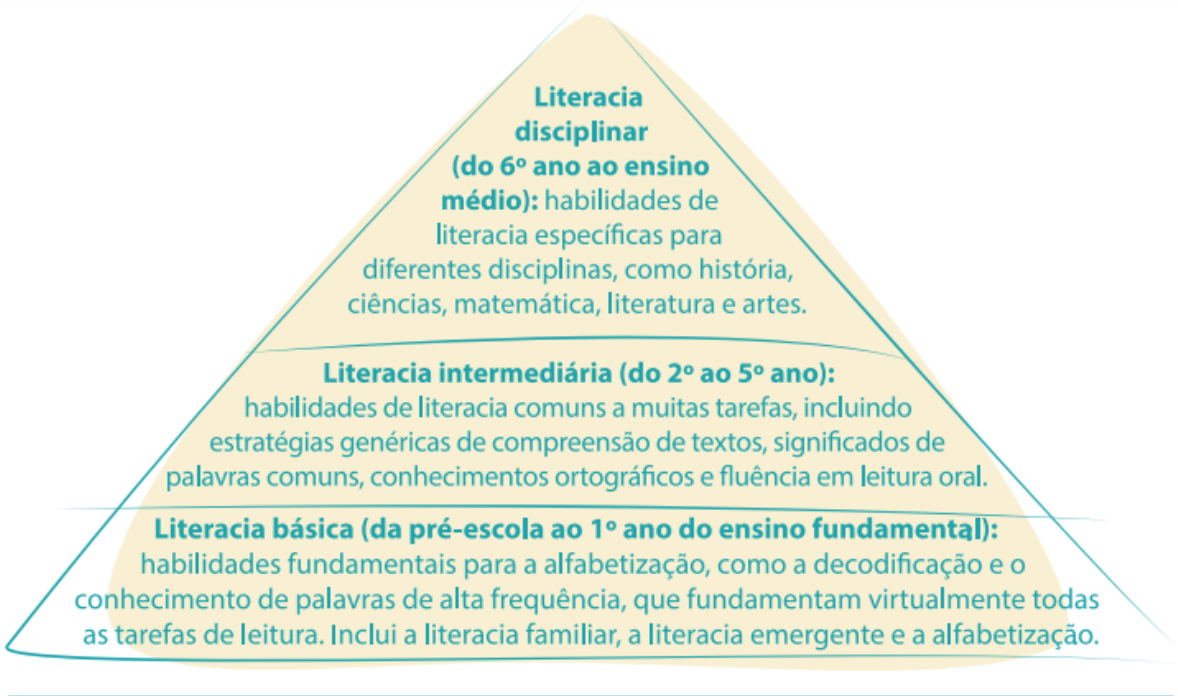
No excerto destacam-se: a contribuição das novas tecnologias de imagens cerebrais para o avanço de pesquisas sobre os processos de leitura e escrita; o surgimento das ciências cognitivas, especialmente as neurociências; e a possibilidade de facilitar a aprendizagem por meio de um ensino mais apropriado pautado no conhecimento do funcionamento cerebral. Esse avanço nos estudos sobre o cérebro faz nascer a Ciência Cognitiva da Leitura que "se ocupa especialmente dos processos linguísticos, cognitivos e cerebrais envolvidos na aprendizagem e no ensino das habilidades de leitura e de escrita" (PNA,2019, p.20). Nesse sentido, a Ciência Cognitiva da Leitura tem como objetivo responder a três questões de acordo com Dehaene (2011); Como funciona o cérebro durante o processo de aprendizagem na alfabetização? Algo muda no cérebro? Como se aprende a ler? (DEHAENE,2011; SARGIANI; MALUF,2018 apud PNA, 2019).

Ao tratar do item da Ciência Cognitiva da Leitura, o Caderno elege alguns aspectos: seu surgimento, a base de seus estudos e a função/contribuição das imagens cerebrais (BRANDÃO, 1995; LOPES, LOPES e RODRIGUES, 2000) para conhecer os processos envolvidos na aprendizagem da leitura e da escrita (DEHAENE, 2012; MORAIS, 2013). Ao abordar esses aspectos, enfatiza as contribuições das Neurociências, especialmente das imagens de ressonância magnética que possibilitaram visualizar a atividade de regiões neurais

quando deciframos palavras (DEHAENE, 2012; MALLUF, 2013; MORAIS, 2013). Com o objetivo de sustentar a base científica da PNA (2019), o texto nos cinco parágrafos que dedica à Ciência Cognitiva da Leitura aborda os principais processos que ocorrem durante a leitura no cérebro (DEHAENE, 2012; MALLUF, 2013; SCLIAR-CABRAL, 2013). E ratifica que a aprendizagem da leitura e da escrita precisa ser ensinada de modo explícito e sistemático, portanto não é natural nem espontânea. O Caderno aponta ainda que saber qual a melhor forma de ensinar e como a aprendizagem acontece baseada em evidências afeta diretamente quem ensina (DEHAENE, 2011, apud PNA, 2019). Nota-se que embora a PNA (2019) e o Caderno não abordem explicitamente práticas e metodologias, os modos de ensinar podem ser depreendidos.

O item 2.2 do Caderno e seus subitens (2.2.1, 2.2.2 e 2.2.3) têm como eixo o conceito e os níveis de literacia. Conceitua Literacia "como o conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionados a leitura e a escrita, bem como sua prática produtiva" (PNA,2019, p.21). Detalha os diversos níveis de literacia a partir do modelo de Shanahan e Shanahan (2008). sistematizados na pirâmide a seguir:

Figura 04 – Níveis de Literacia



Fonte: PNA, 2019, p. 21.

O que fica evidente no Caderno, a partir da pirâmide, é o reconhecimento dos vários níveis de literacia que variam de acordo com os níveis de escolarização. A literacia é apresentada pelo Caderno a partir da perspectiva dos autores Morais (2014) e Shanahan e Shanahan (2008). A escolha pelo termo Literacia na PNA é feita para que se alinhe à terminologia científica internacional (PNA, 2019).

Ao eleger o conceito de Literacy, a partir da perspectiva de Morais (2014) e Shanahan e Shanahan (2008), o Caderno o faz admitindo um alinhamento com a metodologia científica internacional e com os documentos de Organismos Internacionais como a UNESCO (2006) e a OCDE (2015).

No Brasil, a incorporação das discussões sobre letramento foi acompanhada de uma série de discussões, sobretudo quanto à diferenciação ou não entre alfabetização e letramento. As discussões marcaram o discurso de professores alfabetizadores que entendiam, equivocadamente, a substituição da alfabetização pelo letramento e o consequente esvaziamento dos conhecimentos construídos até então. O conceito de letramento foi incorporado na década de 80, tendo como influência os estudos antropológicos, sociológicos, linguísticos e/ou psicológicos "permeado por sobreposições, conflitos, disputas epistemológicas e políticas" (BUNZEN, 2019).

Literacy, traduzido como Letramento, ganhou visibilidade especialmente pelas mãos de Soares (2001) como as práticas de uso social da leitura e da escrita. Até hoje os estudos sobre o Letramento no Brasil representam uma riqueza teórico-metodológica no campo da alfabetização (cf. KATO, 1986; TFOUNI, 1988; KLEIMAN, 1995, 2005; SOARES, 2003, 2010; ROJO, 1998, 2009; MORTATTI, 2004; MARCUSCHI, 2001; SANTOS & MENDONÇA, 2005; MARINHO & CARVALHO, 2010, BUNZEN, 2019). Longe de estar resolvida a discussão entre a utilização do termo letramento e literacia, constata-se que embora guardem entre si semelhanças para a Ciência Cognitiva, os termos e seus conceitos não são sinônimos (GABRIEL, 2017).

Na apresentação da pirâmide, são explicitados os níveis de literacia que vão se complexificando ao longo do processo de escolarização, e envolvem tanto aspectos do próprio sujeito quanto os relacionados às sociedades e suas diferentes dinâmicas (SEABRA, 2021).

Ainda sobre a Literacia, no item 2.2.2, apresentam-se os conceitos de Literacia Emergente e Literacia Familiar. Literacia Emergente refere-se ao "conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionados à leitura e à escrita, desenvolvidos antes da alfabetização" (PNA, 2019, p. 22). Esse nível de literacia se inicia antes do processo de alfabetização, caracterizando-se como o momento em que a criança é introduzida em

diferentes práticas de linguagem (PNA, 2019). Ainda nesse subitem, o Caderno associa a Literacia Emergente à ideia de que as crianças que têm mais dificuldades no início do processo de aprendizagem da leitura e da escrita tendem a apresentar dificuldades ao longo da vida escolar (STANNOVICH, 1986).

A Literacia Familiar é apresentada no item 2.2.3 como o conjunto de práticas e experiências relacionadas à leitura e à escrita vivenciadas pelas crianças com "seus pais, familiares ou cuidadores, mesmo antes do ingresso no ensino formal" (PNA, 2019, p.23). No conjunto das práticas de literacia familiar, destacam-se: conversar com a criança; narrar histórias; manuseio de lápis e giz; ter contato com livros ilustrados; desenvolvimento do vocabulário receptivo e expressivo; jogos de palavras (PNA, 2019). As práticas de literacia familiar tem grande impacto no futuro escolar das crianças e podem ser facilmente incorporadas ao cotidiano da família (CARPENTIERI *et al*., 2011 apud PNA). Os estudantes de nível socioeconômico baixo são os mais beneficiados com essas práticas (TURNER, 2013; SÉNÉCHAL, 2008 apud PNA, 2019).

Quando se conceitua Literacia Familiar, o Caderno privilegia o papel da família no processo de alfabetização, principalmente no período que antecede esse processo. Aqui destaca-se, mais uma vez, a primeira infância como momento privilegiado para o desenvolvimento de habilidades que serão necessárias à alfabetização e a todo processo de escolarização (ABC, 2011; BRASIL, 2003,2007,2019).

Ao tratar da temática Cognição Matemática: Numeracia e Matemática Básica, o subitem 2.2.4, do Caderno da PNA, define Numeracia como habilidades matemáticas que permitem resolver problemas do cotidiano e lidar com informações matemáticas. E, "recomenda que as práticas de numeracia e o ensino de habilidades de matemática básica tenham por fundamento as ciências cognitivas" (PNA,2019, p. 24). De acordo com a ciência cognitiva, o cérebro humano possui intuição matemática, e todos os seres humanos nascem com um sistema primário que engloba: compreensão implícita de numerosidade, ordinalidade, início da contagem e aritmética simples (DEHAENE,1997 apud PNA, 2019). Nesse sentido à escola caberia o papel de desenvolver as habilidades secundárias que englobam: o conceito de número e contagem; aritmética, cálculo e resolução de problemas (PNA,2019).

Esse item destaca a numeracia como um dos eixos que compõem o conjunto das habilidades em alfabetização. O Caderno explicita que muitas dessas habilidades emergem simultaneamente com as habilidades de literacia. O foco do ensino das habilidades de numeracia também se apoiam nos fundamentos das ciências cognitivas (DEHAENE, 1997). Aqui também se marca como importante para o sucesso das aprendizagens futuras em

matemática, que se criem programas de incentivo de processamento numérico na pré-escola (PNA,2019). Como ao longo de toda a história da alfabetização no Cenário I e II, na PNA, as aprendizagens matemáticas também estão enfocadas. A exemplo do que acompanhamos ao longo desta pesquisa, a PNA também contempla como eixos da alfabetização o ler, o escrever e o contar (Cf. Capítulo um).

O item 2.3 do Caderno da PNA apresenta como as crianças aprendem a ler e a escrever por meio da abordagem da Ciência Cognitiva da Leitura. Especifica que as pesquisas sobre o funcionamento cerebral têm demonstrado que o "cérebro humano não foi programado para aprender a ler e escrever- a linguagem escrita é uma invenção recente na história, mas é capaz de se modificar em função das aprendizagens" (SCLIAR-CABRAL, 2013 apud PNA, 2019, p.26). A responsabilidade por esse mecanismo de adaptação denomina-se plasticidade neural (DEHAENE, 2012) e consiste na capacidade cerebral de reciclar áreas cerebrais já existentes modificando-as para que seja possível aprender a ler e escrever (Cf. Capítulo dois – Antecedentes: Matrizes Teóricas).

Nesse item, o texto do Caderno também aborda a teoria psicolinguística da amalgamação para explicar que ao aprender a falar também se aprende diferentes identidades das palavras: identidade fonológica, identidade semântica, identidade sintática e identidade pragmática. Essas várias identidades armazenam-se em uma amálgama, "ou seja, numa fusão perfeita em que todas as partes formam uma única peça final, uma representação da palavra na memória" (PNA,2019, p. 26). No aprendizado da leitura e da escrita, uma nova identidade, a ortográfica, se funde a outras. Nessa amálgama, qualquer identidade pode ativar as outras reciprocamente (EHRI, 2005,2013 apud PNA, 2019).

Ao longo desse item, o Caderno aponta as pesquisas das Neurociências para explicar que existe uma área cerebral que "passa a especializar-se no reconhecimento das letras quando se aprende a ler e escrever" (PNA,2019, p.26). Chamada de Área da Forma Visual das Palavras (AFVP), essa área localiza-se na região occipitotemporal esquerda que conecta as regiões de processamento visual com as regiões de processamento fonológico e é considerada de suma importância para responder ao processo de alfabetização (PNA, 2019). Ressalta-se que, nas pessoas que ainda não aprenderam a ler e a escrever, essa área é responsável pelo reconhecimento de faces e objetos (DEHAENE, 2012). Compreende-se, a partir dos estudos da Ciência Cognitiva da Leitura, que o ato de ler se constituiu em uma habilidade específica que é a identificação da palavra escrita, e que os circuitos neurais que sustentam essa habilidade são criados durante o processo da leitura, e só na leitura serão usados (Cf. DEHAENE,2012).

Apropriando-se da teoria de fases do desenvolvimento da leitura e da escrita em sistemas alfabéticos de Ehri (2013,2014), o Caderno da PNA assume que essa aprendizagem é progressiva e que existem quatro maneiras de ler palavras:

- Predição: entendida como o modo mais fácil de ler palavras, consiste em "adivinhar" a palavra grafada por meio do contexto, por exemplo, a criança lê o nome Mc Donald's no *outdoor*, no entanto quando a palavra aparece em um texto ela não consegue ler.
- Analogia: esse modo mais preciso de ler as palavras apoia-se no reconhecimento de palavras e sua associação "com partes (rimas, por exemplo) de outras palavras familiares" (PNA, 2019, p. 27).
- Decodificação: a forma mais eficiente de ler palavras novas e de forma autônoma e consiste no conhecimento das relações grafema-fonema.
- Reconhecimento Automático: nessa fase, depois de ser lida várias vezes a palavra, internaliza-se na memória e é reconhecida automaticamente "sem a necessidade de estratégias intermediárias como a predição, a analogia e a decodificação" (PNA, 2019, p.27).

De acordo com Ehri (2013), no processo de aprendizagem, a criança utiliza de formas diferentes esses quatro modos de ler palavras. Ao descrever as fases do desenvolvimento da leitura e da escrita, Ehri (2013) aponta: a fase pré-alfabética (utiliza predominantemente a predição); a fase alfabética parcial (o sujeito faz analogias utilizando pistas fonológicas, após aprender os fonemas ela os utiliza para ler e escrever); fase alfabética completa (nessa fase o sujeito já conhece todas as relações fonemas/grafemas e já adquiriu a habilidade de decodificar e codificar, assim a leitura passa a ser autônoma); e fase alfabética consolidada (fase de consolidação, o sujeito lê com mais velocidade, precisão e fluência, e escreve com correção ortográfica) (PNA, 2019). O que leva a criança a mudar de uma fase para outra "é o conhecimento e o uso que faz do código alfabético, isto é, das relações entre letras e sons" (PNA, 2019, p.27). Assim, de acordo com a abordagem teórica de Ehri (2013), explicitada no Caderno, ser um bom leitor significa ler palavras com precisão, fluência e velocidade.

Marca-se então, enquanto contribuição da ciência cognitiva da leitura, que a aprendizagem da leitura se dá do simples para o complexo, em etapas de decomposição e recomposição e que a criança precisa ser ensinada explicitamente a fazer relações fonemas/grafemas para que possa ter consciência fonêmica (Cf. CHALL, 1983; EHRI, 2000; DEHAENE, 2012; MORAIS, 2013). Ao trazer as contribuições da Ciência Cognitiva da

Leitura, a PNA (2019) busca esclarecer os processos cerebrais implicados na aprendizagem da leitura. O detalhamento desses processos, ainda que indiretamente, permite reconhecer pistas de como organizar as experiências de ensino e de aprendizagem. As questões sobre como ensinar de forma significativa e sobre quais os conteúdos da alfabetização ainda estão inconclusos no cenário brasileiro (Cf. MORTATTI, 2019; SOARES, 2016; FRADE, 2007). A Política Nacional de Alfabetização se apresenta como uma alternativa possível para essas questões.

O Caderno segue detalhando como as crianças aprendem a ler e a escrever. Especificamente, quando se refere à compreensão de textos, utiliza o Modelo de Cordas de Hollis Scarboroug (2001). Segundo tal modelo, para compreender um texto, é preciso adquirir várias habilidades que vão se unindo gradualmente:

Figura 05 - Modelo de Cordas de Hollis Scarboroug

Fonte: PNA, 2019, p.29.

A compreensão de um texto ou o objetivo da leitura implica diferentes habilidades como: conhecimento de mundo, conhecimento morfossintático, raciocínio verbal e familiaridade com livros e outros materiais impressos, consciência fonêmica, decodificação de palavras e reconhecimento automático de palavras que gradualmente se unem, tornando a leitura cada vez mais proficiente.

A apresentação desse item ratifica as contribuições da Ciência Cognitiva da Leitura enquanto matriz de referência possível para uma política pública em alfabetização. Há evidente articulação entre fins e finalidades, matrizes teóricas e políticas públicas em alfabetização. Essa influência recíproca pode ser observada, respeitando-se as intencionalidades de contexto e época, em ações políticas como, por exemplo, o PROFA (2001), o Pró-letramento (2005) e o PNAIC (2012), que se inspiraram respectivamente na abordagem Construtivista, no Letramento e no Sociointeracionismo (Cf. Capítulo um 6º ATO). Em outras palavras, para além da articulação entre matrizes teóricas e políticas públicas, há que se considerar, de um lado indícios de substituição de uma matriz pela outra tendo como critério a não efetividade para resolver os desafios da alfabetização; e de outro o progressivo amadurecimento dos estudos no campo da Alfabetização.

O item 2.4 do Caderno "Como ensinar as crianças a ler e a escrever de modo eficaz" apresenta como a PNA (2019) compreende os modos de ensinar a ler e a escrever na Educação Infantil e no Ensino Fundamental.

No que se refere ao papel da Educação Infantil, o subitem 2.4.1 aponta que a "aprendizagem da leitura e da escrita depende em grande parte da bagagem linguistíca recebida pela criança antes de ingressar no ensino fundamental [...]" (PNA, 2019, p.30). Partindo dessa afirmação e apoiando-se especialmente nos resultados do Relatório Developing Early Literacy (2009), do National Early Literacy Panel, o Caderno afirma que as experiências vividas na educação infantil e no ambiente familiar podem ser muito benéficas para a aprendizagem da leitura e da escrita, conforme já indicado anteriormente no item 2.2.2.

A essa etapa estão relacionadas às habilidades metalinguísticas: "[...] que decorrem de práticas que desenvolvem a linguagem oral e favorecem a tomada de consciência da fala" (GOMBERT,1990, 2003 apud PNA, 2019, p. 30) e por isso têm grande importância no processo de alfabetização. Dentre as várias habilidades metalinguísticas, a consciência fonológica é considerada essencial para a compreensão do princípio alfabético. Inclui "a identificação e a manipulação intencional de unidades da linguagem oral, tais como palavras, sílabas, aliterações e rimas" (PNA, 2019, p. 30). Aos poucos, conforme a criança vai adquirindo o conhecimento alfabético, surge a consciência fonêmica "que consiste em conhecer e manipular intencionalmente a menor unidade fonológica da fala, o fonema" (ADAMS et al.,2005; CAPOVILLA e CAPOVILLA, 2000; CARDOSO-MARTINS, 2006 apud PNA, 2019).

Os resultados do Relatório Developing Early Literacy são trazidos no texto do Caderno para demonstrar as seis variáveis que podem predizer o sucesso na alfabetização, são elas: conhecimento alfabético; consciência fonológica; nomeação automática rápida; nomeação rápida de objetos ou cores, escrita ou escrita do nome e memória fonológica (Cf. Developing Early Literacy, do National Early Literacy Panel, 2009). A essas variáveis somam-se cinco habilidades de literacia emergente: conceitos sobre a escrita, conhecimento de escrita, linguagem oral, prontidão para leitura e processamento visual. Apontadas pelo relatório, esse conjunto de variáveis e habilidades "predizem com consistência o desempenho posterior em leitura e escrita" (PNA, 2019).

Finalizando esse subitem, o Caderno apresenta estudos recentes que indicam ainda a importância do desenvolvimento das funções executivas na primeira infância, uma vez que essas "se envolvem na regulação de outros processos cognitivos, possibilitando o controle e autorregulação de cognições, comportamentos e emoção" (PNA, 2019, p. 31). As principais funções executivas destacadas como benéficas para o processo de escolarização são: inibição, memória de trabalho e flexibilidade cognitiva.

A ideia de desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita na educação infantil como precursoras de sucesso na alfabetização não é nova no Cenário brasileiro. Como se observou nesta pesquisa, no 4º e 5º Atos, o período preparatório e os testes de prontidão também eram usados como preditores do desempenho dos estudantes na alfabetização (LOURENÇO FILHO, 1930). E mais recentemente, os Referenciais Curriculares Nacional para a Educação Infantil (1988) enfatizam a importância da Educação Infantil como etapa fundamental no desenvolvimento das competências linguísticas básicas: falar, escutar, ler e escrever necessárias para a aprendizagem da leitura e da escrita.

O que fica evidente no Caderno é a defesa da literacia emergente e do desenvolvimento das funções executivas na primeira infância como forma de predizer uma alfabetização exitosa (Cf. SEABRA,2021; MALLUF, 2013). Observa-se uma forte influência dos estudos da Psicologia Cognitiva (Cf. ABRANTES, 2004; STERNBERG, 2010), especialmente quando são abordados os processos cognitivos e as principais funções executivas benéficas ao processo de escolarização (STERNENBERG, 2010, SARGIANI, 2016).

Ao analisar os diferentes atos da história da alfabetização, constata-se que a educação infantil tem estado sob os holofotes das discussões sobre alfabetização no Brasil, marcada por divergências e oposições entre preparar ou não as crianças para a alfabetização (Cf. MORAIS, 2015; KISHIMOTO, 2010).

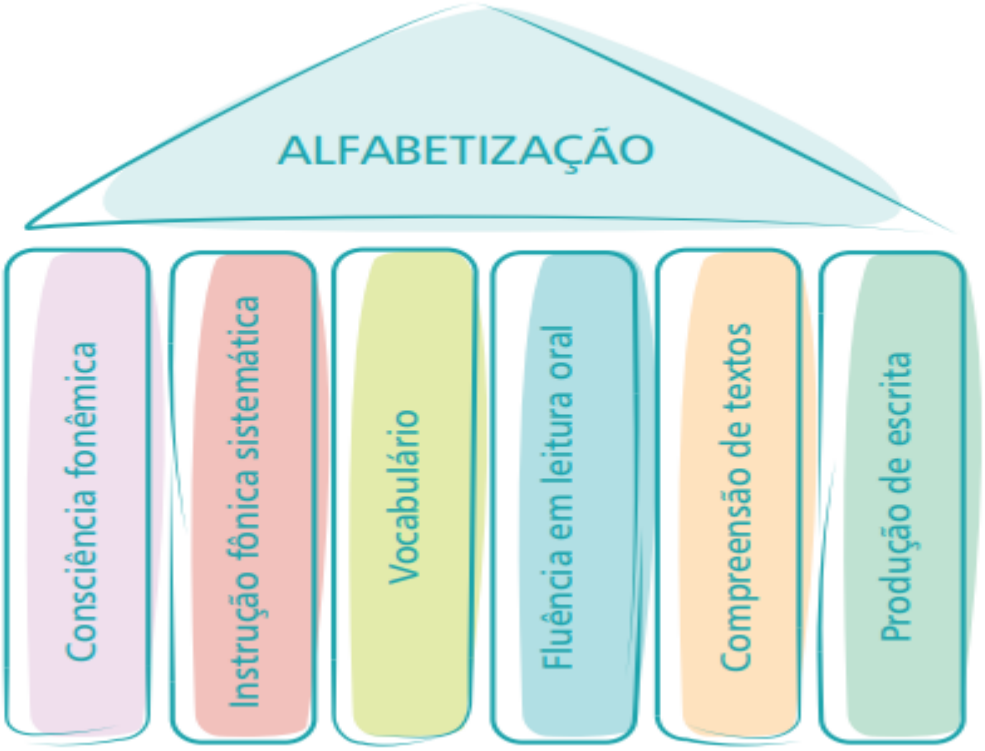
No subitem 2.4.2, que trata do Ensino Fundamental, o texto do Caderno aponta que nesse momento se inicia o processo formal de alfabetização. Acrescenta também que a inserção nessa etapa de ensino pode ser muito diferente para cada estudante “a depender da sua experiência de vida, do ambiente e das condições socioeconômicas” (PNA, 2019, p. 32).

O Caderno retoma a importância do desenvolvimento na educação infantil de certas habilidades e competências ligadas à leitura e à escrita. Aponta que, tanto essas habilidades e competências, quanto às experiências relacionadas à leitura e à escrita no ambiente familiar, como o conhecimento alfabético e a consciência fonológica, são essenciais à alfabetização e contribuem para um melhor desempenho no processo de aprendizagem da leitura e da escrita. O texto associa “[...] experiências de leitura e escrita [...] nível socioeconômico das famílias, [...] atuação eficaz das escolas, principalmente das públicas” (PNA, 2019, 32). Quando isso não acontece, abre-se “[...] um fosso de aprendizagem entre as crianças de famílias mais favorecidas e as crianças de famílias menos favorecidas” (PNA, 2019, p. 32).

De acordo com o Caderno, a alfabetização deve ser priorizada no 1º ano do ensino fundamental. Para isso utiliza-se dos resultados do Relatório Educação de Qualidade Começando pelo Começo (2005) e da BNCC (2017), que indicam a alfabetização no início do ensino fundamental (PNA, 2019).

Nesse subitem, apresentam-se ainda os seis componentes propostos pela PNA “nos quais devem se apoiar os bons currículos e as boas práticas de alfabetização baseadas em evidências” (PNA, 2019, p. 32). Para apresentar esses componentes, o Caderno se utiliza da imagem abaixo:

Figura 06 – Componentes Essenciais para a Alfabetização



Fonte: PNA, 2019, p.33.

Os seis componentes listados na imagem constam também dos relatórios National Reading Panel (2000) e o Educação de Qualidade Começando pelo Começo (2005). Os componentes essenciais servem de base para os currículos e as boas práticas em alfabetização. Depreende-se que possam ser tomados como conteúdos e como organizadores de práticas alfabetizadoras mais efetivas.

Esse item do Caderno ratifica: o ensino fundamental como o início formal do processo de alfabetização; a importância da Educação Infantil e do contexto familiar como preditores de uma aprendizagem exitosa da leitura e da escrita; o papel da escola pública enquanto instituição que deve agir de forma eficaz para superação de desigualdades de aprendizagens, sobretudo das crianças oriundas de famílias de menor prestígio social. À escola e especialmente à educação infantil cabe diminuir a "carência" de experiências de leitura e escrita que essas crianças não tiveram no ambiente familiar - experiências relacionadas à leitura e à escrita. É interessante acrescentar a articulação que o texto do Caderno estabelece entre aspectos socioeconômicos, desigualdades sociais e as dificuldades de aprendizagens na trajetória escolar.

A PNA (2019) aposta na educação infantil como etapa equalizadora de competências e habilidades metalinguísticas que não foram desenvolvidas nos ambientes familiares, especialmente das classes populares. Ela sugere uma possível aproximação com a ideia de função compensatória atribuída à alfabetização e a escola em campanhas pró-alfabetização (SCOCUGLIA, 2002). Fica evidente o esforço do texto do Caderno para enfatizar a importância da educação infantil no desenvolvimento de habilidades e competências ligadas à leitura, essenciais a alfabetização (MALLUF, 2013; MORAIS, 2013; SEABRA, 2021). Ao fazê-lo, mais uma vez, apoia-se nos resultados dos relatórios e as avaliações externas de larga escala. A melhor idade para se alfabetizar também é retomada nesse item em que se reafirma que a alfabetização deva acontecer prioritariamente no 1º ano do ensino fundamental (Cf. MALLUF, 2013; SARGIANI, 2016; SEABRA, 2021).

O item 2.5 e o subitem 2.5.1 do Caderno tratam da Alfabetização de Jovens e Adultos. Esse será apenas mencionado e não analisado nesta pesquisa. Interessa tão somente apresentar a ideia chave sobre tal modalidade de ensino.

A Alfabetização de Jovens e Adultos tem como finalidade:

> [...] proporcionar autonomia para ler e escrever o próprio nome e algumas palavras relacionadas ao seu cotidiano, [...] apresentando a leitura e a escrita como meio de desenvolvimento pessoal e profissional, de acesso à literatura e de outras possibilidades, conforme as motivações e aspirações de cada pessoa (PNA, 2019, p. 35).

A exemplo do que já se observou em outros momentos da história da alfabetização, ela aqui também é condição *sine qua non* para garantir o êxito do sujeito tanto na vida profissional quanto na vida pessoal. A EJA faz parte do escopo das discussões sobre alfabetização. Tem sido impulsionadora de políticas públicas de alfabetização voltadas para séries iniciais (PAIVA, 1993) e se mantém na pauta de governos e sociedades como um dos importantes indicadores do analfabetismo (RIVERO, 2000; UNESCO, 2006).

Em face da especificidade da discussão, esta pesquisa também não analisa o item 2.6, que trata da Alfabetização no contexto das Modalidades Especializadas. Faz-se uma pequena alusão ao conteúdo do texto do Caderno.

As crianças que se enquadram nas modalidades especializadas de educação também são consideradas público-alvo da PNA. Compreende-se como modalidades especializadas na PNA: a educação especial, a educação escolar indígena, a educação escolar quilombola e a educação do campo (PNA, 2019).

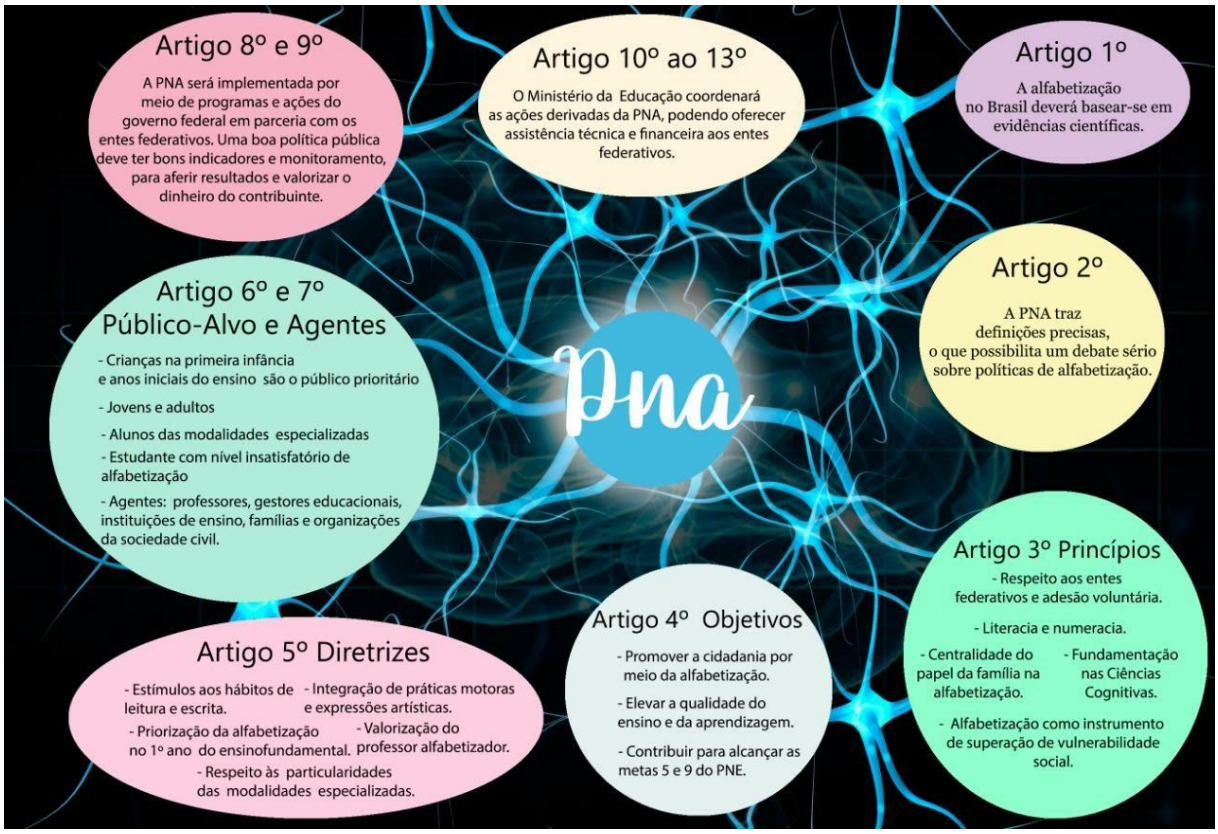
Para garantir um atendimento especializado, o Caderno aponta que serão oferecidos cursos de formação de professores para os docentes que atuam nas modalidades específicas, os quais incluirão metodologias próprias a esses públicos. Prevê-se também o desenvolvimento de materiais didáticos específicos para alfabetização.

Nesse item, é retomada a associação entre os modos de ensinar, formação docente e materiais/livros didáticos, aspecto já evidenciado anteriormente nesta pesquisa no 5º ATO do Capítulo um. No cenário brasileiro, essa associação é marcada por discussões e dissonâncias. Apesar de aqui essa associação esteja relacionada a um público específico, é interessante observar algumas permanências que embora se apresentem de diferentes maneiras, mantém-se de forma atemporal na história da alfabetização (LAJOLO, 1996; SCHEFFER,2007; ALBUQUERQUE, 2016).

III. Política Nacional de Alfabetização

O Caderno, no eixo III, “Política Nacional de Alfabetização”, apresenta um infográfico com os artigos do Decreto 9.765/2019, que institui a Política Nacional de Alfabetização no Brasil. Nesta pesquisa, optou-se por ilustrar os artigos apresentados no Infográfico em um Mapa Mental que tem como pano de fundo o cérebro e suas sinapses. As sinapses ilustram os artigos da PNA (2019), explicitando a comunicação e interconexão entre eles.

Figura 07 - Mapa Mental da PNA 2019



Fonte: Adaptado do Infográfico da PNA, 2019.

Os artigos 1º e 2º do Decreto, ilustrados acima, apresentam as características e finalidades dessa política, marcando as matrizes teóricas e os conceitos adotados por ela.

Combater o analfabetismo absoluto e contribuir para o alcance das metas 5 e 9 do Plano Nacional de Educação é apontado como finalidades da PNA (2019). Como alternativa para que isso seja alcançado, indicam-se programas e ações baseadas em evidências científicas, explicitamente na Ciência Cognitiva da Leitura.

Os artigos iniciais do Decreto apresentam o que se pode considerar como exposição de motivos, indicação de fins e finalidades, tanto das políticas quanto da alfabetização, e a escolha de matrizes teóricas de base. Esse movimento de organização também pode ser identificado na apresentação de ações políticas de alfabetização anteriores a PNA (Cf. PROFA, 2001; PRÓ-LETRAMENTO, 2005; PNAIC,2012).

Especificamente o artigo 2º retoma alguns aspectos relacionados à alfabetização que geram controvérsias e conflitos no campo educacional e acadêmico, quanto aos modos de ensinar e aos conteúdos da alfabetização, como é o caso da indicação do ensino explícito das relações fonemas/grafemas; a adoção dos termos literacia, habilidades e competências. Como já visto anteriormente, esses aspectos foram criticados ou abandonados em diferentes

momentos no cenário brasileiro, colaborando para desmetodização da alfabetização (CAGLIARI, 2009; SOARES, 2003; FRADE, 2010; MORTATTI, 2006). Ao abordar tais aspectos, a PNA, para além de expor motivos, fins e finalidades de sua proposta, colabora para o movimento de debate necessário e urgente no Brasil sobre a alfabetização e suas especificidades.

Quanto aos princípios da PNA apresentados no artigo 3º, observa-se que as ideias se organizam em quatro eixos: princípio de descentralização; matrizes teóricas; fins e finalidades da alfabetização e papel da família no processo de escolarização. O primeiro reflete questões que são recorrentes em ações políticas de alfabetização, propostas no contexto brasileiro como, por exemplo, o princípio de descentralização que distribui as responsabilidades do sistema escolar entre os diferentes níveis da federação. A adoção do princípio de descentralização, teoricamente, possibilita mais autonomia aos entes federados para aderirem ou não a programas e ações políticas de alfabetização propostas pelo governo federal. Esse princípio ainda está em processo de consolidação nos municípios. Alguns ainda têm dificuldade para implementar processos de discussão que permitam adotar ações voltadas para as demandas específicas do município articulando-as às macropolíticas (ASSIS, 2016; MELO,2021).

O segundo eixo apresenta as matrizes teóricas da PNA: a Ciência Cognitiva da Leitura e a Alfabetização Baseada em Evidências. É interessante observar, que no decorrer do texto do Caderno, algumas palavras se repetem. Com essa repetição, a PNA busca imprimir um caráter de veracidade, utilidade e eficácia a proposta. Por exemplo, curiosamente, a palavra “habilidades” aparece 66 vezes; “ciência” aparece 64 vezes; “evidências”, 36 vezes; “eficazes”, 24 vezes e “eficaz”, 16 vezes. Constata-se que o discurso tece a defesa da adoção de uma alfabetização baseada em evidências científicas (MALLUF, 2013; SARGIANI, 2016; SEABRA, 2021).

No eixo três, é retomada a alfabetização como instrumento de cidadania, e capaz de diminuir as desigualdades sociais e educacionais. Este eixo trata dos fins e finalidades relacionando-os as expectativas da sociedade e de seu impacto no desenvolvimento do país quanto à alfabetização (RIVERO,2002; UNESCO 2006; OCDE, 2015).

O eixo quatro destaca o papel da família no processo de escolarização do sujeito. Quando reconhece o papel da família como importante para o êxito das aprendizagens escolares, a PNA retoma um aspecto que vem sendo recorrente em diferentes cenários educativos. A busca pela participação da família nos processos de escolarização do sujeito já estava presente no Cenário I desta pesquisa, que descreve, na Antiguidade, a escolarização da

alfabetização, especialmente quando se trata dos modos de alfabetizar dos Egípcios em que o espaço familiar era o primeiro lugar em que elas eram ensinadas (PRADO, 1981; CUBERO, 1995; PARO, 2000; SZYMANSKY,2001; GRISPUN,2003; VIANA, 2009). No Cenário II, os textos introdutórios das cartilhas, de modo direto ou indireto, também ratificam que os pais sempre estiveram envolvidos como parceiros no processo de alfabetização de seus filhos tanto de forma positiva quanto negativa.

O envolvimento da família na educação escolar também é apresentado como importante em políticas anteriores à PNA: Plano Decenal de Educação para Todos (1990); Parâmetros em Ação Alfabetização (1999); PROFA (2001); PNAIC (2012); Mais Alfabetização (2018). Essas ações reconhecem a necessidade de participação das famílias de modo colaborativo, enquanto a PNA considera a família como um agente corresponsável no processo de alfabetização. Embora dê centralidade à família no processo de alfabetização, a PNA reconhece que cabe a instituição escolar garantir as aprendizagens da leitura e da escrita.

Em termos dos objetivos apresentados no artigo 4º da PNA, observa-se que esses atendem diretamente aos princípios já discutidos no item anterior. Assinala-se aqui especialmente o inciso V que trata da promoção de estudos, da divulgação e aplicação do conhecimento científico sobre alfabetização, literacia e numeracia. Nesse inciso revela-se a necessária articulação entre ações políticas, formação de professores e produção acadêmica para o amadurecimento do campo da alfabetização. Embora se tenha avançado nas tentativas de articulação, nota-se que essas precisam ser mais consistentes. A PNA é um exemplo desse amadurecimento no campo das discussões sobre a alfabetização no Brasil. Conforme evidenciado em diferentes momentos e cenários da historiografia da alfabetização, desde o Alvará Régio de 1759, passando pelas Campanhas de Alfabetização no 5º ato, até as ações políticas propostas na década de 90 (Cf. 6º Ato – Capítulo um); percebe-se que essas se organizam na tentativa de articular suas propostas, à formação de professores e à produção acadêmica.

O artigo 5º apresenta as diretrizes da PNA. Retoma aspectos/ideias já tratadas anteriormente: o foco na leitura; o papel da família; a idade certa para a alfabetização; a função/papel da educação infantil para o processo de alfabetização; e o atendimento especializado e ajustado ao sujeito aprendiz. Nas diretrizes, são explicitadas as formas e mecanismos para viabilizar a implementação da política. Esses aspectos já foram analisados em outro momento do texto desta pesquisa (Cf. Capítulo um – 5º Ato; Capítulo dois – Antecedentes políticos).

No artigo 6º, chama atenção a inserção de crianças na primeira infância como público-alvo da PNA. Reforça a importância atribuída a Educação Infantil, considerada importante por criar disposição nas crianças para que amadureçam algumas áreas cerebrais necessárias para a alfabetização. Embora existam controvérsias sobre o desenvolvimento de habilidades e competências de leitura e escrita na educação infantil, não se pode negar que essa fase é essencial para oferecer às crianças estímulos facilitadores e motivadores da aprendizagem significativa. A importância da Educação Infantil vem se consolidando ao longo da história da educação, porém o que ainda não se consolidou é o lugar das aprendizagens relacionadas à leitura, à escrita e a matemáticas. Essa controvérsia pode ser sintetizada na clássica pergunta: Educação Infantil é lugar de alfabetização?

No que se refere aos Agentes Envolvidos, percebe-se que há uma preocupação na PNA de ampliar os níveis de participação dos diferentes agentes. Nesse particular, o chamado às famílias e às organizações da sociedade civil demonstra que a superação do desafio de alfabetizar a todos é tarefa de toda a sociedade.

Os artigos 8º e 9º apresentam respectivamente a organização das ações, programas e instrumentos de implementação e os mecanismos da avaliação e do monitoramento da PNA. No artigo 8º, convém destacar que as ações, os programas e os instrumentos de implementação estão em conexão com as palavras-chave: currículos, metas, matrizes teóricas, formação de professores, produção de materiais didáticos, certificação de professores alfabetizadores, bem como incentivo à formação de gestores. Essas palavras-chave retomam as discussões e questões que envolveram a história da alfabetização no Cenário brasileiro (Cf. Capítulo um) e que ainda hoje representam desafios a serem superados. Nesse sentido, é curioso observar que, de forma atemporal e talvez sobre novas roupagens, as questões se repetem e parecem estar longe de terem um ponto final.

A Avaliação e o Monitoramento da PNA, explicitados no artigo 9º, tem como premissa a avaliação de eficiência, eficácia e efetividade dos programas e ações. No decreto, são apontados os mecanismos de avaliação e monitoramento: o desenvolvimento de indicadores para avaliar a eficácia escolar na alfabetização e da fluência em leitura oral e proficiência em escrita; incentivo a divulgação dos resultados das avaliações externas e como utilizá-las nos processos de ensino e de aprendizagem e incentivo à produção de pesquisas acadêmicas que avaliem os programas e ações da PNA (Cf. DECRETO 9.765/2019, 2019).

No que se refere à avaliação e ao monitoramento da PNA é importante marcar que essa não é uma iniciativa nova quando se trata de ações políticas no Brasil. O PNAIC já previa a

avaliação e o acompanhamento de suas ações e, a exemplo do que se propõe na PNA, também tinha como instrumentos as avaliações externas de larga escala.

Embora a PNA aponte os mecanismos de avaliação, não são apresentados nem os prazos, nem o estabelecimento de critérios desses mecanismos. Também não fica elucidado como serão desenvolvidos esses indicadores/instrumentos. No caso das avaliações externas, cabe perguntar: essas serão as já vigentes, por exemplo, a ANA, ou se serão outras? Como será a aplicação desses instrumentos no contexto escolar? As questões educacionais que envolvem a avaliação são alvo de discussões polarizadas no cenário brasileiro. No entanto, para o bem ou para o mal, é urgente que se tenham instrumentos de avaliação e monitoramento dessas ações. E que eles possam garantir a função social para a qual foram criados (RIBEIRO, LUCENA E ABREU, 2018).

Em termos das Disposições Finais do Decreto 9.765/2019, destaca-se que os artigos 10º, 11º, 12º, 13º e 14º apresentam questões gerais que versam sobre a coordenação (art.10º); organização e distribuição de responsabilidades (art.11º); assistência técnica e financeira (art.12º e art.13º); e validade do decreto (art.14º). O conjunto desses artigos expressa o princípio de descentralização (Cf. FERNANDES, 1980; LEHER,2002; SAVIANI,2013).

Aqui se retoma a análise dos dados referentes às colaborações de especialistas brasileiros e estrangeiros conforme já apontado anteriormente no parágrafo de abertura do item 1.3, “Um breve histórico dos relatórios sobre a alfabetização no Brasil e no mundo”. É a partir desse item que o Caderno começa a indicar explicitamente a colaboração de especialistas, acrescentando pequenas notas ao lado do texto principal com o título “O que dizem os especialistas”. Essas notas destacam as ideias desses colaboradores que a PNA enfatiza. Para isso opta por mencionar o nome do autor, sua formação e sua vinculação institucional.

Nas contribuições de autores brasileiros[1], por exemplo, destaca: métodos de alfabetização; alfabetização como direito e como fator de superação de vulnerabilidades

[1] João Batista Araújo e Oliveira Doutor em Pesquisa Educacional pela Florida State University /Presidente do Instituto Alfa e Beto; Luiz Carlos Faria da Silva Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas/ Universidade Estadual de Maringá; Elizeu Coutinho de Macedo Doutor em Psicologia Experimental pela Universidade de São Paulo/Universidade Presbiteriana Mackenzie; Augusto Buchweitz Doutor em Estudos Linguísticos e Literários pela Universidade Federal de Santa Catarina / Escola de Ciências da Saúde da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul; Alessandra Gotuzo Seabra Doutora em Psicologia pela Universidade de São Paulo /Universidade Presbiteriana Mackenzie; Fernando César Capovilla PhD em Psicologia Experimental pela Temple University of Philadelphia, /Universidade de São Paulo; Vitor Geraldi Haase /Universidade Federal de Minas Gerais; Jerusa Fumagalli de Salles Doutora em Psicologia do Desenvolvimento /Universidade Federal do Rio Grande do Sul; Marcus Vinícius Medeiros Pereira, Pianista, Doutor em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul / Universidade Federal de Juiz de Fora e Presidente da Associação Brasileira de Educação Música; Fabrício Bruno Cardoso Doutor em Ciências

sociais; idade certa para alfabetizar; teorias de ensino-aprendizagem ;evidências científicas; dificuldades de aprendizagem; habilidades essenciais à alfabetização; instrução fônica sistemática; leitura fluente e compreensão de leitura; ensino nas modalidades especializadas (libras) e aprendizagem musical como facilitadora da alfabetização (OLIVEIRA; SILVA; MACEDO; BUCHWEIT; SEABRA; CAPOVILLA; HASSE; SALLES; PEREIRA; CARDOSO-MARTINS e CARDOSO; MALUF).

Considera-se importante assinalar, do ponto de vista da formação, que a maioria dos colaboradores tem formação inicial em psicologia. Quanto à vinculação institucional, apresenta-se bastante diversificada, compreendendo institutos de pesquisas e universidades públicas e privadas. Esse perfil sugere de um lado uma forte influência da psicologia na educação, especialmente na alfabetização; e de outro o envolvimento de diferentes pesquisadores e instituições na formulação da PNA, o que revela um amadurecimento na interface entre instâncias da sociedade e formulação de políticas públicas em educação.

Quando se trata das colaborações de especialistas estrangeiros[2], a PNA destaca: alfabetização como direito e fator de desenvolvimento dos estados; modos de alfabetizar; métodos; teorias de aprendizagem; rotinas de aprendizagem e avaliação. Esse conjunto de aspectos elencados ratifica a articulação entre alfabetização, pesquisa e resultados. (SNOW; GOMBERT; EHRI; MASON; BONDIE; BEARD; ROCHER; MEGHERBI).

No que se refere às colaborações dos especialistas estrangeiros, são indicadas as ideias de oito pesquisadores (americanos e europeus), considerados de referência acadêmica quando se trata da Ciência Cognitiva da Leitura; da Psicologia Cognitiva; da Alfabetização e da

---

Biológicas (Biofísica) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro /Líder do Laboratório de Inovações Educacionais e Estudos Neuropsicopedagógicos da Faculdade Censupeg; Cláudia Cardoso-Martins Doutora em Psicologia pela Universidade de Illinois em Urbana Champaign, EUA/ Universidade Federal de Minas Gerais; Maria Regina Maluf Doutora em Psicologia pela Université Catholique de Louvai/ Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

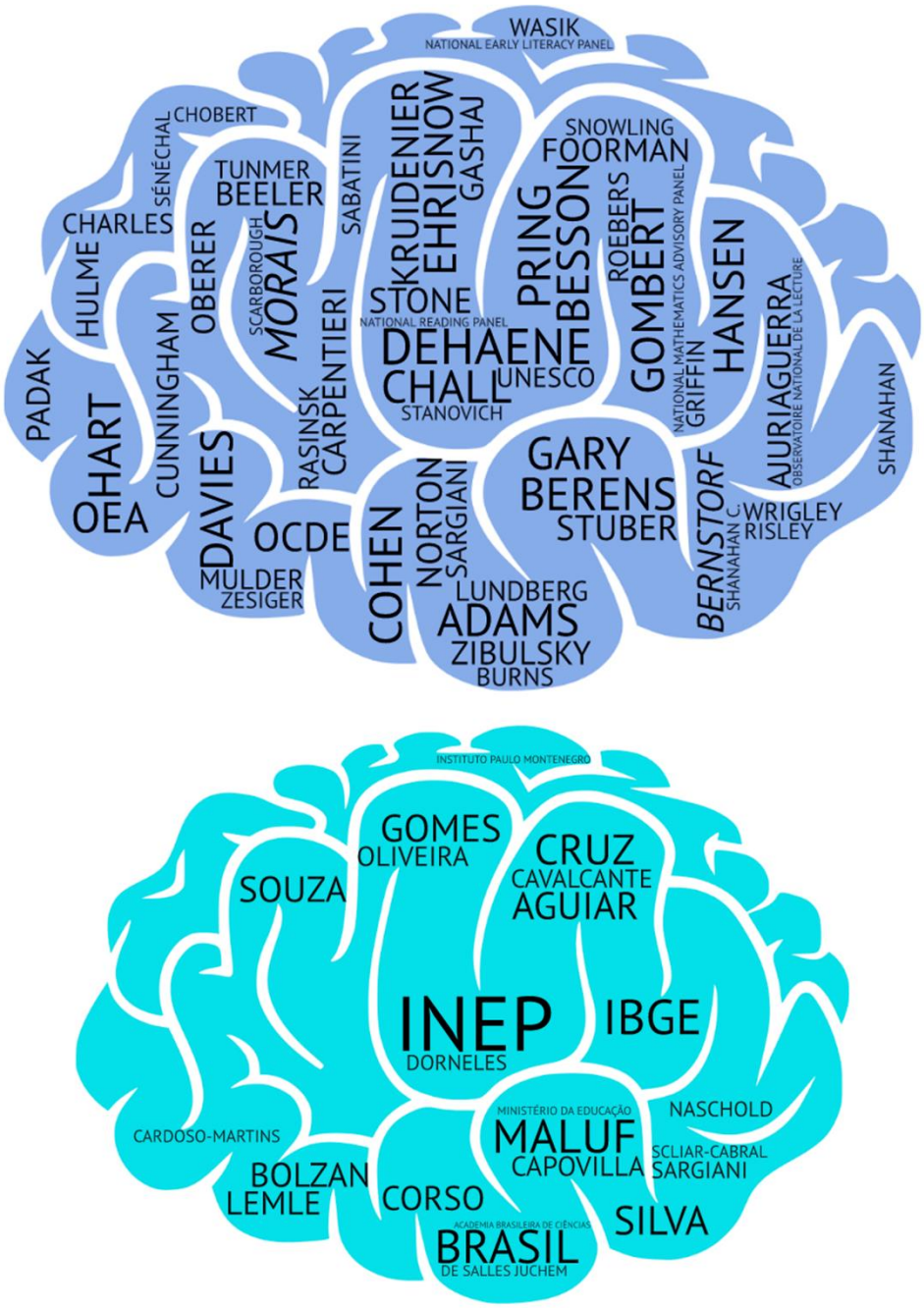
[2]Catherine Snow Doutora em Psicologia pela McGill University - Especialista em Desenvolvimento de Linguagem e Literacia Infantil /Harvard Graduate School of Education ; Jean-Émile Gombert Doutor em Psicologia Genética pela École des Hautes Études en Sciences Sociales, Paris/ Universidade de Rennes II; Linnea Ehri Professora Emérita de Psicologia Educacional da Universidade da Cidade de Nova Iorque Participou do National Reading Panel, encomendado pelo Congresso dos EUA para revisar pesquisas e identificar métodos eficazes de ensino de leitura; Pamela A. Mason Doutora em Educação pela Harvard Graduate School of Education /Harvard Graduate School of Education; Rhonda Bondie Doutora em Liderança Educacional, Educação Especial e Integração Tecnológica pela George Mason University /Harvard Graduate School of Education; Roger Beard Professor Emérito do Instituto de Educação da University College London Membro dos grupos internacionais que trabalharam nas consultorias no Brasil em 2003 e 2009; Thierry Rocher Doutor em Psicologia e Psicometria pela Université Paris Ouest Nanterre La Défense/ Chefe do Escritório de Avaliação de Estudantes da Direção de Avaliação, Monitoramento e Desempenho (DEPP), do Ministério da Educação da França Presidente da International Association for the Evaluation of Educational (IEA); Hakima Megherbi Doutora em Psicologia pela Universidade Paris Descartes/ Universidade Paris 13 Nord.

Alfabetização Baseada em Evidências. Trazer as contribuições de especialistas estrangeiros sugere o esforço para demonstrar a efetividade da opção por uma alfabetização baseada em evidências no cenário brasileiro tendo em vista os resultados promissores obtidos em outros países (Cf. NATIONAL READING PANEL, 2000; NATIONAL EARLY LITERACY PANEL, 2009; SNOW; BURNS, 1998).

IV. Referências Bibliográficas

O eixo IV "Referências Bibliográficas" refere-se à lista de referências que apoiam a PNA (2019) e são ilustradas nas Nuvens de Palavras abaixo:

Figura 08: Referências PNA, 2019



Fonte: A autora, 2021.

Nota-se que predominam referências internacionais que envolvem a Psicologia Cognitiva, as Ciências Cognitivas, a Ciência Cognitiva da Leitura e as Neurociências. Chama atenção, na primeira imagem, o grande número de relatórios de pesquisas internacionais sobre

leitura, utilizados provavelmente para reafirmar a ideia da efetividade de uma alfabetização baseada em evidências.

As referências nacionais explicitadas na figura 09 contemplam pesquisadores do campo das ciências cognitivas; relatórios e resultados de avaliações de larga escala e, a exemplo do que se observa quanto às referências internacionais, aqui também é evidente que o Caderno retoma sistematicamente as ideias-chave que o organiza para justificar no cenário brasileiro uma alfabetização baseada em evidências. Um aspecto chama atenção ao se observar a imagem, a substancial diferença entre as referências nacionais e internacionais. O menor número de referências nacionais sugere uma necessidade de mais estudos e pesquisas sobre a alfabetização baseada em evidências no cenário brasileiro.

4.2 **Sistematizando Dados e Resultados: Preparando o Epílogo!**

Em seu conjunto, os dados produzidos, a partir da análise do Caderno da PNA e apresentados nesta pesquisa, possibilitam algumas sistematizações que aqui serão consideradas como síntese da discussão dos dados.

O Caderno da PNA, como guia explicativo dessa política, apoia-se em o que aqui se chama de um tripé: ciência cognitiva da leitura- alfabetização baseada em evidências- resultados de macro avaliações. Ao longo de todo o texto, esse tripé, categoricamente organizado e articulado, é utilizado para explicar, explicitar e comprovar que é possível, a exemplo da experiência de outros países, uma alfabetização baseada em evidências no cenário brasileiro. As argumentações apresentadas no Caderno da PNA se sustentam em evidências científicas consideradas robustas e sólidas. É necessário salientar que essas evidências representam um modo de compreender e conceber a alfabetização.

Além desse tripé, alguns aspectos emergem do documento e são recorrentemente trazidos pelo texto como recurso para reafirmar a alfabetização baseada em evidências. São eles: alfabetização como desafio a ser superado; alfabetização como desenvolvimento de competências e habilidades; importância da educação infantil para a alfabetização; alfabetização e materiais didáticos; alfabetização de jovens e adultos como indicador de níveis de alfabetismo; alfabetização e resultados de avaliação de larga escala; alfabetização e formação docente; melhor idade para alfabetizar; e alfabetização e propostas ajustadas as modalidades especializadas. Esses múltiplos aspectos relacionam-se diretamente ao que constitui a alfabetização como objeto de conhecimento: fins e finalidades, modos de alfabetizar e conteúdo da alfabetização. O que confirma que, independentemente do tipo de

abordagem teórica, a alfabetização, enquanto objeto de conhecimento, constitui-se com aspectos que são atemporais.

A análise dos dados permite perceber outros aspectos que estão mais diretamente relacionados às dinâmicas das propostas políticas de alfabetização no Brasil. Nesse particular, a PNA constrói uma narrativa que pode remeter à ideia de negação/substituição do "velho" pelo "novo", e assim repete um *modus operandi* bem conhecido no campo das políticas públicas de educação e alfabetização no Brasil. Essa narrativa de negação/substituição, no caso da PNA, é tecida com a proposição de conceitos, abordagens e modos de alfabetizar, baseados na ciência cognitiva da leitura como caminho eficaz para alfabetizar a todos.

O conjunto de dados que emergem da PNA também dialogam diretamente com o percurso historiográfico da alfabetização desenhado nos Capítulos um e dois desta pesquisa. Essa tessitura entre passado e presente, tão necessária para a busca por soluções para o desafio da alfabetização, revela permanências e reconfigurações.

Considerando o que foi apontado nos Cenários que compõem o Capítulo um desta pesquisa em sua relação com o apresentado pelo Caderno da PNA, observa-se que, direta ou indiretamente, a trajetória da alfabetização, especialmente no contexto brasileiro, é marcada por questões relacionadas aos fins e finalidades da alfabetização, aos modos de alfabetizar e aos conteúdos da alfabetização, assumidos como categorias organizadoras desta pesquisa.

No Cenário I fica evidente: o reconhecimento da necessidade da alfabetização; a alfabetização e sua relação com os aspectos socioeconômicos das sociedades e governos; a alfabetização como meio de formação de mão de obra; ensino do sistema de escrita alfabética (SEA); a ênfase nas habilidades de leitura; metodologia partindo da menor unidade da língua até maior; e a participação dos pais na alfabetização dos filhos.

No Cenário II se mantém: alfabetização como inserção do sujeito no mundo do trabalho e nas sociedades; alfabetização como indicador de desenvolvimento social e econômico; alfabetização, como projeto de nação, alinhada a ideologias políticas e sociais de cada época; articulação entre métodos, currículos e materiais didáticos; o papel do professor no processo de ensino aprendizagem; conteúdos essenciais da alfabetização ler, escrever e contar; o entendimento de metodologia de alfabetização como "caminho mais eficaz" para alfabetizar a todos; aprendizagem significativa; articulação entre programas de ensino, práticas pedagógicas e formação docente; discussão dos métodos de alfabetização; e educação de jovens e adultos como indicador dos níveis de alfabetização.

Em linhas gerais, respeitadas as especificidades de época e contexto, o texto da PNA, ao detalhar a proposta, também se refere aos fins e finalidades da alfabetização, aos modos de

alfabetizar e aos conteúdos da alfabetização. O Caderno da PNA, quando faz alusão aos artigos do Decreto 9.765/2019, reafirma esses aspectos especialmente nos artigos: 3º; 4º; 5º; 6º e 7º. A referência a esses aspectos e categorias é tecida a partir da matriz de base - Ciência Cognitiva da Leitura. Fica evidente, portanto, a articulação explícita entre políticas públicas, demandas de sujeitos e sociedades; modos de alfabetizar e de entender a alfabetização.

No que se refere às reconfigurações no Cenário I e no Cenário II, marcam-se: o que se considera como conteúdos da alfabetização merecendo destaque o lugar da escrita e o papel da gramática/SEA; a busca pelo "melhor" modo de alfabetizar ou por uma metodologia que garanta melhores resultados; e a sucessão de ações políticas no campo da alfabetização, considerando-as na maior parte das vezes, em uma perspectiva messiânica. Esses aspectos que se reconfiguram no campo da alfabetização, a depender da época, são observados nesta pesquisa principalmente nas viradas. Nota-se que, desde a assunção da alfabetização pelo Estado, as viradas apresentam ações políticas que sofrem rupturas sem que haja a devida avaliação e monitoramento dos seus resultados. Essa falta de avaliação e monitoramento das ações políticas, sem o devido amadurecimento, representa uma das fragilidades educacionais que se mantém no cenário brasileiro.

Dentre essas reconfigurações, chama atenção o lugar dado à escrita na PNA. É interessante observar que a escrita é mencionada de forma tímida. Esse ponto merece uma análise mais aprofundada. Seria isso uma escolha da PNA, ou indicação das Ciências Cognitivas? (Cf. FRADE, 2019).

Ao considerar o que foi apresentado no Capítulo dois em sua relação com a PNA, nota-se que tanto os antecedentes políticos quanto os antecedentes teóricos são fundamentais na preparação do contexto brasileiro para a proposição da política. E fica perceptível que a participação de pesquisadores internacionais nas discussões e eventos acadêmicos foi fundamental para validar e gestar a possibilidade de adoção no Brasil de uma alfabetização baseada em evidências. Uma marca nas ações que antecederam a PNA, apresentadas no Capítulo dois, é a da influência política no encaminhamento da proposta. Essa influência é evidenciada especialmente pelas ações governamentais e da sociedade civil (BRASIL, 2003,2007,2019; FOLHA DE SÃO PAULO, 2009; ABC, 2011; VEJA, 2017)

As matrizes teóricas da PNA ratificam e enfatizam a forte influência da Psicologia na alfabetização em termos da relação entre ensino e aprendizagem. Essa influência não é nova quando se trata de alfabetização e, a exemplo do que se verificou nesta pesquisa, no 4º ATO, na PNA, as ciências de base psicológica do ensino e da aprendizagem são apresentadas como alternativas mais seguras, rápidas e eficazes para alfabetizar a todos. A PNA, quando

propõem como matriz teórica a Prática Baseada em Evidências alinhando nessa perspectiva a Ciência Cognitiva da Leitura e a Psicologia Cognitiva, permite perceber o avanço e ampliação das pesquisas nessas áreas e a apropriação das suas contribuições pelo campo da alfabetização.

O texto da PNA, em relação ao que foi apresentado nos Capítulos um e dois desta pesquisa, reafirma os fins e finalidades da alfabetização articulados às necessidades societárias; os modos de alfabetizar associados às matrizes teóricas de cada época e aos conteúdos de alfabetização. Desse modo, confirma-se que esses aspectos fazem parte do processo de alfabetização e a política representa um amadurecimento do campo dela. O que a PNA traz como eixo estruturante é, ao mesmo tempo, o que constitui a alfabetização enquanto objeto de ensino aprendizagem.

Inspirando-se na linguagem teatral, esta pesquisa ao longo do Capítulo um apresentou dados recorrendo aos Cenários e Atos da História da Alfabetização, que possibilitaram voltar às origens em busca de uma visão mais clara das coisas e assim retomar o "[...] fenômeno. [...] rever alguns pontos gerais a respeito do ensino, aprendizagem e método" (CAGLIARI, 1988, p.36). Os Cenários e Atos do Capítulo um permitiram compreender que a alfabetização, enquanto objeto que se dá a conhecer, assim como qualquer outro objeto de conhecimento, constitui-se nas inter-relações e nas transformações de cada época, sempre a partir das necessidades societárias. No Capítulo dois, foi possível compreender o enredo tecido nos campos teórico e político que possibilitaram a preparação da estreia da Política Nacional de Alfabetização no contexto brasileiro. Enredo escrito a muitas mãos e desde há muito marcado por disputas entre diferentes instâncias da sociedade. Embora alvo de discussões e críticas, especialmente veiculadas pelo meio acadêmico, há que se reconhecer que a PNA representa o amadurecimento das reflexões das ciências que lhe servem de sustentação: a Psicologia Cognitiva e as Ciências Cognitivas, e das discussões no campo da alfabetização.

No epílogo desta pesquisa que apresentou a PNA a partir de uma perspectiva historiográfica, pretende-se retomar as indagações iniciais antes que se fechem as cortinas: como a PNA se inscreve no campo das reconfigurações das ações políticas no Brasil? É possível uma alfabetização baseada em evidências no contexto brasileiro?

EPÍLOGO: UMA CENA EM CONSTRUÇÃO

No desfecho desta pesquisa, apresentam-se algumas (in) conclusões que emergem de todo o processo de construção, da revisão teórica à análise dos dados. Tendo como pano de fundo a metáfora de uma peça teatral, esta pesquisa buscou seguir os "fios" que teceram o enredo, na trama histórica da alfabetização, enquanto objeto de conhecimento e de ensino-aprendizagem que culmina, no Brasil, na PNA, mas não se encerra nela.

No Cenário I, esta pesquisa tratou da alfabetização e sua constituição enquanto objeto de conhecimento e de ensino-aprendizagem. Retomar a história da alfabetização possibilitou refletir sobre as dinâmicas que a constituíram. Permitiu compreender que o ler, o escrever e o contar tornam-se eixos que organizam as aprendizagens e emergem das necessidades da sociedade, especialmente as de comunicação e registro. Essas aprendizagens se complexificam e se reconfiguram à medida que a alfabetização se escolariza.

Pode-se observar, dos Sumérios até as primeiras missões catequizadoras enviadas à América Latina, que o ensino e a aprendizagem dessas habilidades se transformam em desafios, considerando-se sujeitos e sociedades. Ficam também evidentes os esforços para tornar possível a alfabetização/aprendizagem das habilidades básicas a ela atribuídas, considerando os diferentes modos como os sujeitos envolvidos nesse processo eram percebidos. A existência de esforços na busca por uma alfabetização mais efetiva assume, já nesse Cenário, um caráter atemporal e são impulsionadores de ações políticas, produção de conhecimento e reconfiguração de concepções, sentidos e significados atribuídos à alfabetização. Essas ações são marcadas pela indissociabilidade entre fins e finalidades societários, modos de alfabetizar e conteúdo atribuído à alfabetização.

O Cenário II desta pesquisa, para melhor contemplar a extensão e a complexidade do que apresenta, foi organizado em diferentes Atos e tratou da alfabetização no contexto brasileiro. A opção pela organização em Atos também representa metaforicamente a ideia de sucessão de movimentos que, embora pareçam isolados em cada cena, articulam-se em torno de um mesmo enredo cujo epílogo ainda precisa ser (re) escrito. A partir de cada Ato, foi possível descortinar na história da alfabetização no Brasil momentos que representaram "viradas" e reconfigurações nos sentidos, concepções e significados da alfabetização. Nesses momentos, marcados por profundas discussões e reconfigurações, evidenciam-se questões que por si só justificam essas reconfigurações nos sentidos, concepções e significados da alfabetização e a proposição de ações políticas delas decorrentes.

Encontram-se como recorrentes na educação brasileira questões relacionadas às altas taxas de analfabetismo, sobretudo de jovens e adultos e a insatisfação com os resultados das aprendizagens de leitura e de escrita. É interessante observar que a insatisfação com os resultados da alfabetização acompanha a tomada de decisão tanto em relação as matrizes teóricas de base quanto às exposições de motivos de ações políticas nesse campo. Quanto às que permeiam e influenciam as viradas indicadas anteriormente, essas se referem à democratização da escola e a consequente garantia de acesso à educação para todos, o que interfere diretamente nos conteúdos e nos modos de alfabetizar; à responsabilização do professor pela promoção, de uma forma ou de outra, das aprendizagens de leitura e escrita dos estudantes e pelos resultados dessas aprendizagens; e o fato de que as permanentes substituições e reconfigurações teórico-metodológicas nem sempre são apropriadas pelo alfabetizador em suas práticas.

Distanciamentos entre abordagens prescritas legislativamente, prática alfabetizadora e a formação do professor tornam-se fatores decisivos na implementação das ações políticas. Portanto, um aspecto essencial para que uma ação política tenha sucesso é superar a ideia de que os saberes construídos pelo professor, ao longo de sua trajetória, não são mais válidos diante do que se apresenta como novo ou como a solução mais adequada. Localiza-se ainda no conjunto das reconfigurações a associação entre livro didático e método; o entendimento sobre os conteúdos da alfabetização; e a apropriação aligeirada de referenciais teóricos sem o devido amadurecimento – se caracterizando por sua volatilidade.

Assim como se observou no Cenário I, no contexto brasileiro, a alfabetização também se mostra indissociável dos fins e finalidades societários, dos modos de alfabetizar e dos conteúdos da alfabetização. Eles também influenciam direta ou indiretamente o currículo e a formação inicial e continuada de professores alfabetizadores, permeiam todas as discussões e organizam as ideias-chave presentes em cada “virada” conceitual identificada nesta pesquisa. Dentre as “viradas”, a que ocorreu nos anos 80, representa um marco para o entendimento das ações políticas de alfabetização mais recentes.

A PNA também se inscreve na dinâmica dessas “viradas”. A abrangência e atualização dos fundamentos que a sustentam podem representar, portanto, ao mesmo tempo, o amadurecimento dos estudos no campo da alfabetização, o reconhecimento dos resultados de avaliações de larga escala como indicador para a proposição de ações políticas e a ênfase em relatórios de pesquisas científicas como sustentação das escolhas das matrizes teóricas de base. Sem dúvida essas questões, a depender de como forem analisadas e interpretadas, sugerem contradições e permitem diferentes formas de crítica.

O Capítulo dois, ao apresentar os antecedentes da PNA, possibilitou compreender que as ações políticas de alfabetização no cenário brasileiro envolvem a tessitura simultânea de fios políticos e teóricos que englobam diferentes instâncias da sociedade. Daí depreende-se que uma compreensão mais coerente das ações políticas implica circunscrevê-las em uma perspectiva historiográfica, conforme constatado nesta pesquisa.

As ações políticas e teóricas que antecederam a PNA constituíram as condições de possibilidade para a sua proposição. Contribuíram para isso a realização de eventos por diferentes instâncias da sociedade. Esses eventos buscaram, ao mesmo tempo, analisar e discutir a situação da alfabetização no Brasil e divulgar o avanço de pesquisas que têm como bases teóricas a Psicologia Cognitiva, a Ciência Cognitiva da Leitura e a Alfabetização Baseada em Evidências. Os resultados promissores dessas pesquisas justificam a indicação dessas bases como as mais adequadas para a solução dos desafios da alfabetização no Brasil. Chama atenção o empenho na busca pela legitimidade da indicação dessas bases teóricas. Exemplifica esse empenho a participação sistemática de pesquisadores internacionais considerados referência nos estudos nesses campos.

Os antecedentes da PNA fundamentam-se, prioritariamente, em pesquisas e estudos internacionais. Embora a presença de referências internacionais não seja nova nas discussões sobre alfabetização no Brasil, no caso da PNA, essa presença articula explicitamente a fundamentação e as evidências de sua efetividade, considerando-se os resultados da sua aplicação. A alusão explícita e reiterada aos resultados dos relatórios internacionais, independentemente dos questionamentos que se possa ter a esse respeito, reafirma a influência que exercem na formulação de políticas públicas no contexto brasileiro.

O capítulo dois também convida a um maior aprofundamento sobre como se aprende a ler e principalmente como ensinar melhor a partir das descobertas das Neurociências, da Ciência Cognitiva da Leitura e da Alfabetização Baseada em Evidências. Convida, ainda, a refletir sobre como o professor alfabetizador terá acesso a esses conhecimentos tanto na formação inicial quanto na continuada.

O Capítulo quatro, destinado à apresentação e análise do Caderno da PNA, permitiu compreender como essa nova ação política se insere no contexto brasileiro. Nessa perspectiva, a PNA pode ser considerada como uma das “viradas” conceituais, marcada pela reconfiguração das abordagens teóricas sobre a alfabetização, com ênfase nas aprendizagens da leitura. Conforme já mencionado, a PNA adota como matrizes teóricas a Psicologia Cognitiva, a Ciência Cognitiva da Leitura, as Neurociências e a Alfabetização Baseada em Evidências. Essas matrizes substituem as anteriores e se apresentam como alternativas para os

desafios da alfabetização no Brasil. Essa ideia se repete em vários momentos do texto do Caderno. Ao apresentar recorrentemente, ao longo do texto, os resultados das aprendizagens e os relatórios de pesquisa internacionais e nacionais, para embasar sua justificativa de implementação, ratifica o papel dos resultados como influenciadores de ações políticas.

A partir da análise do que se apresentou sobre o Caderno, torna-se possível retomar algumas reflexões que compõem a tessitura que organiza a alfabetização no Brasil. Reafirma-se do ponto de vista dos fins e finalidades da alfabetização: alfabetização como direito; como promotora de cidadania; como fator de desenvolvimento social e econômico dos sujeitos e sociedades; e a alfabetização como campo de contradições e disputas.

Quanto aos modos de alfabetizar, mantêm-se sempre atuais as discussões sobre: qual o método mais eficaz para alfabetizar; a reconfiguração sistemática das matrizes teóricas de referência; o lugar das aprendizagens da leitura e da escrita na Educação Infantil; o papel do professor nas aprendizagens dos alunos; e a melhor idade para alfabetizar.

Em relação aos conteúdos da alfabetização, esses têm no ler, no escrever e no contar seus eixos estruturadores independentemente dos modos como são concebidos e dos sentidos a eles atribuídos. Em outras palavras, a depender das matrizes teóricas utilizadas, esses conteúdos são ressignificados.

Considera-se importante destacar que as questões aqui mencionadas representam apenas uma parte das reflexões possíveis e não se esgotam nesta pesquisa. Pelo contrário cada uma delas dada a complexidade sugere desdobramentos e análises mais aprofundadas.

Antes que se fechem as cortinas é preciso retomar as indagações propostas inicialmente para esta pesquisa: como a Política Nacional de Alfabetização (PNA) se inscreve no campo das ações políticas de alfabetização no Brasil? É possível uma alfabetização baseada em evidências no contexto brasileiro?

Uma resposta levando em consideração toda história da alfabetização desde sua origem, as políticas públicas de alfabetização no contexto brasileiro e o conhecimento acumulado (sobre os modos de alfabetizar e os conteúdos da alfabetização) nos leva admitir que a Política Nacional de Alfabetização se inscreve no campo das reconfigurações das políticas públicas de alfabetização no Brasil.

Quanto a admitir a possibilidade de uma alfabetização baseada em evidências, talvez seja mais adequado levando em consideração: o amadurecimento das discussões sobre a alfabetização ainda em construção e as polêmicas em torno da alfabetização baseada em evidências e da PNA (2019) no meio acadêmico, pensar na apropriação de princípios da alfabetização baseada em evidências. Ficou evidente, nos debates sobre a PNA, a polarização

de ideias e posicionamentos por parte dos diferentes atores e instituições da sociedade. Logo, pautar as reflexões tão somente nos argumentos de uns e de outros reduz a possibilidade de um entendimento menos restritivo. Acredita-se que a tentativa de superação dessa visão polarizada cabe à produção acadêmica a partir de estudos com essa finalidade.

Conforme assinalado no início, o Epílogo desse Enredo ainda precisa ser (re) escrito. Como ponto de partida para essa (re) escrita, deixam-se aqui como indagações o que segue:

- A tendência à substituição de ações políticas em alfabetização, em curto espaço de tempo, sem que haja um acompanhamento dos processos de implantação, implementação e consolidação.
- A visão messiânica que o novo, entendido sempre como o melhor, exerce no imaginário da educação brasileira.
- Os modos como a formação inicial e continuada de professores incorporam as matrizes teóricas indicadas pelas ações políticas.
- O que e como as reconfigurações nas formas de conceber a alfabetização implicam desvalorização dos saberes construídos até então pelo alfabetizador.
- Documentos e Ações decorrentes da PNA que estão em curso: Tempo de Aprender; Conta pra Mim; Curso Alfabetização Baseado em Evidências; RENABE e Graphogame.

REFERÊNCIAS

ABRANTES, A.M. As ciências cognitivas e a nova cultura do conhecimento. *In:* JORNADAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 2004, **Universidade Católica Portuguesa**, 2004, p.311- 326. Disponível em: http://z3950.crb.ucp.pt/biblioteca/Mathesis/Mat14/Mathesis14_311.pdf. Acesso em: 22 mar. 2020.

ABREU, Ana Claudia dos Santos. **Alfabetizar letrando**: para além dos conceitos e das práticas: um estudo sobre o que pensam professoras alfabetizadoras. 2017. 118 f.

AGUIAR, R. R.; GOMES, I. F.; CAVALCANTE, M. O. (Org.). **Relatório Final do Comitê Cearense para a Eliminação do Analfabetismo Escolar:** educação de qualidade começando pelo começo. Fortaleza: Assembleia Legislativa do Ceará, 2006.

ALBUQUERQUE, Eliana Borges. **PROLETRAMENTO Uso do Livro Didático em sala de aula.** YouTube. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Vd7h7nwcNOYhttps://www.youtube.com/watch?v=Vd7h7nwcNOY. Acesso em :15 jan. 2021. 40:02.

ALVES, A. J. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.77, p. 53-61. maio. 1991.

ARAÚJO, Aloísio Pessoa de. Aprendizagem infantil: uma abordagem da neurociência, economia e psicologia cognitiva. Rio de Janeiro: **Academia Brasileira de Ciências**, 2011.

ASSIS, R. A. M. O PAR: Política de Descentralização da Educação e Formação de Professores no Município de Canavieiras. **Plurais**, Salvador, v. 1, n. 1, p. 102-117, jan./abr. 2016.

BARBOZA, Reginaldo José. A Alfabetização sob o ponto de vista histórico e metodológico. **Revista científica eletrônica da pedagogia**, n. 26, p. 1- 12, jan. 2016. Disponível em: http://faef.revista.inf.br/imagens_arquivos/arquivos_destaque/bMX35AX59g4TEv9_2017-11-8-13-9-39.pdf. Acesso em: 20 jun. 2020.

BOTO, Carlota. Aprender a ler entre cartilhas: civilidade, civilização e civismo pelas lentes do livro didático. **Educação e Pesquisa,** São Paulo, v.30, n.3, p. 493-511, set./dez. 2004.

BOTO, Carlota. A dimensão iluminista da reforma pombalina dos estudos: das primeiras letras à universidade. **Revista Brasileira Educação**. v. 15. n.44, p.282 -408, maio/ago.2010. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1413-24782010000200006. Acesso em: 20 abr.2021.

BRANDÃO, M.L. **Psicofisiologia.** São Paulo: Atheneu,1995.

BRASIL. MEC/INEP. **Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA):** documento básico. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2016. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/resultados-da-ana-2016-por-estados-e-municipios-estao-disponiveis-no-painel-educacional-do-inep/21206 Acesso em 10 maio. 2020.

BRASIL. Congresso Nacional. Câmara dos Deputados. Comissão de Educação e Cultura. **Relatório Final do Grupo de Trabalho Alfabetização Infantil:** os novos caminhos. 1 ed. Brasília: [s.n.], 2003. p. 83.

BRASIL. Congresso Nacional. Câmara dos Deputados. Comissão de Educação e Cultura. **Relatório Final do Grupo de Trabalho Alfabetização Infantil**: os novos caminhos. 2 ed. Brasília: [s.n.], 2007. p.182.

BRASIL. Congresso Nacional. Câmara dos Deputados. Comissão de Educação e Cultura. **Relatório Final do Grupo de Trabalho Alfabetização Infantil**: os novos caminhos. 3. ed. Brasília: [s.n.], 2019.

BRASIL. Constituição. **Constituição da República Federativa do Brasil:** promulgada em 5 de outubro de 1988.

BRASIL. Constituição (1988). Emenda constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, 12 nov. 2009.

BRASIL. Decreto n. 9.765, de 11 de abril de 2019. **Institui a Política Nacional de Alfabetização.** 11 abril. 2019.

BRASIL. Decreto n. 99.519, de 11 de setembro de 1990. **Institui a Comissão do Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D99519.htm. Acesso em: 03 mar. 2021.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

BRASIL. Lei n. 53.465/64, de 21 de janeiro de 1964. Ministério da Educação e Cultura. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF – 22 jan.1964, p. 629 (Publicação Original) Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-53465-21-janeiro-1964-393508-norma-pe.html. Acesso em: 26 jun. 2020.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n. 482, de 7 de junho de 2013. Incorpora a Avaliação Nacional da Alfabetização ao SAEB. **Diário Oficial da União:** Brasília, DF, 10 jun. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Ministerial n 1.403, de 9 de junho de 2003. **Institui o Sistema Nacional de certificação e formação continuada de professores**. Diário Oficial da União, 10 de junho de 2003. Brasília: MEC, 2003a.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n. 1.460, de 15 de agosto de 2019**. Institui a Conferência Nacional de Alfabetização Baseada em Evidências**. 2019c.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n. 1.461, de 15 de agosto de 2019. **Nomeia os pesquisadores para compor o painel de especialistas da Conferência Nacional de Alfabetização Baseada em Evidências**. 2019d.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, 22 dez. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **PNA:** Política Nacional de Alfabetização. Brasília: MEC, SEALF, 2019b. 54 p.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Gerais para Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica**. Brasília, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Portaria nº 142, de 22 de fevereiro de 2018**. Programa Mais Educação.** Brasília, 2018. Plano decenal de educação para todos.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Pró-Letramento** - Programa de Formação Continuada de Professores das Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Guia Geral. Brasília: MEC/SEED, 2006b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Pró-Letramento:** programa de formação continuada de professores dos anos/séries iniciais do ensino fundamental: alfabetização e linguagem, Brasília, DF: MEC, 2008.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **Programa de formação de Professores Alfabetizadores.** (Introdução). Brasília: MEC/SEF, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Plano decenal de educação para todos**. Brasília: MEC, 1993, versão atualizada, p.120. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001523.pdf. Acesso em: 20 fev.2021.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil** / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998. 3v.: il.

BRASIL. **Parâmetros em Ação** – 1ª a 4ª séries. Brasília, MEC, 1999.

BRASIL. **Relatório Brasil no Pisa 2018**: versão preliminar**.** Brasília. DF. 2018 – Disponível em: http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/documentos/2019/relatorio_PISA_2018_preliminar.pdf. Acesso em: 20 ago.2019.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa:** formação do professor alfabetizador: caderno de apresentação**.** Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. -- Brasília: MEC, SEB, 2012. 40 p.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental**. Programa de Formação de Professores Alfabetizadores**: caderno de apresentação. Brasília: MEC/SEF, 2001.

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

CAGLIARI, Luiz Carlos. **A história do alfabeto**. São Paulo: Paulistana, 2009.

CAGLIARI, Luiz Carlos. A leitura nas séries inicias. **Leitura: Teoria & Prática**¸ Revista Semestral da Associação de Leitura do Brasil**,** Campinas, SP, n. 12, ano 7, 1988.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização & Linguística.** São Paulo, Editora Scipione, 1996.

CAPOVILLA, A. G. S.; CAPOVILLA, F. C. Efeitos do treino de consciência fonológica em crianças com baixo nível sócio-econômico**. Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 13, n.1, p. 7-24, 2000.

CARRILHO, Luis. **Texto dramático**: ato, cena, fala e indicação cénica; diálogos, monólogos e apartes; personagens. 01 ago. 2016. Disponível em: https://www.obichinhodosaber.com/portugues-8o-texto-dramatico-ato-cena-fala-indicacao-cenica-dialogos-monologos-apartes-personagens/.Acesso em: 20 ago.2019.

CASTRO, Flávia da Silva. **Letramento e alfabetização:** sociogênese e/ou psicogênese, quais os caminhos da apropriação da escrita? 2010. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Pós- graduação em Educação, PUCRS, 2010.

CAVALIERE, A. M. **Entre o pioneirismo e o impasse: A reforma paulista de 1920**. Educação e Pesquisa, v. 29, n.1, p. 27- 44. 2003.

CHALL, J. S. A proposal for reading stages. *In:* J. S. Chall (Ed.), **Stages of Reading Development** (p. 9–39). New York: McGraw-Hill. 1983.

CHARTIER, Roger. O mundo como representação. *In*: CHARTIER, Roger. **À beira da falésia:** a história entre incertezas e inquietude. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, p. 61-80. 2002.

COLELLO, Silvia M. Gasparin. **A escola que não ensina a escrever.** São Paulo: Summus Editorial, 2ª edição. 2012.

CORRÊA, Carlos Humberto Alves e SILVA. Lilian Lopes Martin da. **Cartas de ABC e Cartilhas Escolares:** alfabetização nas escolas amazonenses (1850-1900). 2005. Disponível em: http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe5/pdf/442.pdf - Acesso em: 18 fev. 2020.

CORREA, Rosa Lydia Teixeira. **O livro escolar como fonte de pesquisa em História da Educação**. 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v20n52/a02v2052.pdf. Acesso em: 20 fev. 2021.

CUBERO, R. Relações sociais nos anos escolares: família, escola, companheiros. *In*; COLL, C. **Desenvolvimento psicológico e educação**. v.1. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

DAVIES, P. Revisões sistemáticas e a Campbell Collaboration. *In:* THOMAS, Gary; PRING, Richard. **Educação Baseada em Evidências**: a utilização dos achados científicos para a qualificação da prática pedagógica. Porto Alegre: ARTMED, 2007, p.31-44.

DEHAENE, S. **Os neurônios da leitura:** como a ciência explica a nossa capacidade de ler Tradução e supervisão: Leonor Scliar-Cabral. Porto Alegre: Penso, 2012.

DELORS, Jacques. **Educação**: um tesouro a descobrir**.** 2 ed. São Paulo: Cortez Brasília, DF: MEC/UNESCO, 2003.

DEWEY, J. **Como pensamos**. Tradução de Godofredo Rangel. São Paulo: Nacional, 1ª edição. 1933.

EHRI, L. C. Learning to read and learning to spell- Two sides of a coin. **Topics in Language Disorders**, v. 20, p. 19–36, 2000.

EHRI, L. C. Learning to read words: Theory, findings, and issues. **Scientific Studies of Reading**, v.9, n.2, p. 167- 188,2005.

EHRI, L. C. Orthographic mapping in the acquisition of sight word reading, spelling memory, and vocabulary learning. **Scientific Studies of Reading,** v. 18, n. 1, p. 5-21, 2014.

FÁVERO, Osmar. **Uma pedagogia da participação popular**: análise da prática educativa do MEB Movimento de Educação de Base (1961-1966). Campinas: Autores Associados, 2006.

FERNANDES, F. **Brasil:** em compasso de espera: pequenos escritos políticos. São Paulo: Editora Hucitec, 1980.

FERRAZ, Eduardo Luís Leite. **Educação e Cultura:** a condição jurídica do senhor de engenho da Bahia (1550-1650). Dissertação de mestrado (Programa de Pós Graduação em Educação). Piracicaba: Unimep, 2005.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

FIGUEIREDO, Manuel de Andrade de. **Nova Escola para aprender a ler, escrever e contar**. Lisboa Occidental: Officina de Bernardo da Costa de Carvalho, Impressor do Serenissimo Senhor Infante,1722. Disponível em: http://purl.pt/107 Acesso em: 28 nov. 2019.

FISCHER, Steves R. **História da escrita** / Steven Roger Fischer; tradução Mirna Pinsky. – São Paulo: Editora UNESP, 2009.

FRADE, Isabel Cristina da Silva. A escrita na Política Nacional de Alfabetização. **Revista Brasileira de Alfabetização**, v. 1, n. 10, 25 mar. 2020.

FRADE, Isabel Cristina da Silva. Alfabetização hoje: onde estão os métodos? **Revista Presença Pedagógica,** Belo Horizonte, v.9, n.50, p. 15-29, mar./abr. 2003.

FRADE, Isabel Cristina da Silva. (Org.). [et al.]. **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. 632p. (Didática e 202 prática de ensino. Textos selecionados do XV ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino realizado na UFMG, no período de 20 a 23 de abril de 2010).

FRADE, Isabel Cristina da Silva; MACIEL, Francisca I. P. (orgs.). **História da Alfabetização:** produção, difusão e circulação de livros (MG / RS / MT – Séc. XIX e XX). Belo Horizonte: Sografe, p. 312, 2006.

FREIRE, José Ribamar B. Em busca da documentação sobre línguas indígenas em arquivos do Rio de Janeiro. *In:* Lagorio, Maria A. Consuelo Alfaro, Rosa, Maria Carlota, Freire José RIBAMAR BESSA (orgs). **Políticas de línguas no novo mundo.** Rio de Janeiro: EdUERJ,. p. 275, 2012.

FRITH, U. **Beneath the surface of developmental dyslexia.** Surface Dyslexia. 1985.

GABRIEL, R. LETRAMENTO, ALFABETIZAÇÃO E LITERACIA: um olhar a partir da ciência da leitura. **Revista Prâksis**, *[S. l.]*, v. 2, p. 76–88, 2017. DOI: 10.25112/rpr.v2i0.1277. Disponível em: https://periodicos.feevale.br/seer/index.php/revistapraksis/article/view/1277. Acesso em: 12 jul. 2021.

GATTI, B. A. ; SÁ BARRETO, E. S. e ANDRÉ, M. E. liza. **Políticas Docentes no Brasil:** um estado da arte. Brasília: Unesco, 2011.

GAUTHIER, C. **Por uma teoria da Pedagogia:** pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí, RS – UNIJUÌ, 1998.

GOLDACRE, Bem. **Building evidence into education**. 2013. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/283214658_BUILDING_EVIDENCE_INTO_EDUCATION. Acesso em: 23 maio. 2021.

GONTIJO, Claudia Maria Mendes. **Alfabetização:** políticas mundiais e movimentos nacionais. Campinas: Autores Associados, 2014.

GOULART, C. A organização do trabalho pedagógico: alfabetização e letramento como eixos orientadores. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino fundamental de nove anos:** orientações para a inclusão de crianças de seis anos de idade. Brasília, DF: MEC/SEB, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensifund9anobasefinal.pdf acesso em: 22 fev. 2021.

GRAFF, H. J. **Os labirintos da alfabetização:** reflexões sobre o presente e o passado da alfabetização. Trad. de Tirza Myga Garcia. Porto Alegre, Artes Médicas,1994.

GRINSPUM, Miriam Paura S. Zippin. (org). **Supervisão e Orientação Educacional:** perspectivas de integração na escola. Cortez, 2003.

HAMMERSLEY, M. Algumas questões sobre a prática baseada em evidências na educação. *In:* THOMAS, Gary; PRING, Richard. **Educação Baseada em Evidências**: a utilização dos achados científicos para a qualificação da prática pedagógica. Porto Alegre: ARTMED, 2007, p. 143-160.

HAVELOCK, Eric A. **A Revolução da escrita na Grécia e suas consequências culturais.** São Paulo: Editora da UNESP. Paz e Terra, 1996. p. 370.

HIGOUNET, Charles. **História concisa da escrita**. [tradução da 10 edição corrigida]. Marcos Marcionilo – São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD)** 2018. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101654_informativo.pdf. Acesso em: 15 mar. 2020.

IMPÉRIO DO BRAZIL. Lei de 15 de outubro de 1827. Cria escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. **Chancellaria-mór do Império do Brazil,** Rio de Janeiro, livro 1° de cartas, leis e alvarás. 31 de outubro de 1827.

INSTITUTO ALFA E BETO. Brasília-DF, [200?]. Disponível em: https://www.alfaebeto.org.br/tagdiv-composer-draft/?cn-reloaded=1. Acesso em: 17 mar. 2020.

INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. INAF Brasil 2018: **Indicador de Alfabetismo Funcional.** 2018. Disponível em: https://acaoeducativa.org.br/wpcontent/uploads/2018/08/Inaf2018_Relat%C3%B3rio-Resultados-Preliminares_v08Ago2018.pdf. Acesso em: 22 mar. 2020.

KATO, Mary. **No mundo da escrita:** uma perspectiva psicolinguística. São Paulo: Ática, 1986.

KISHIMOTO, Tizuco Morchida**. Alfabetização e letramento/literacia no contexto da educação infantil:** desafios para o ensino, para a pesquisa e para a formação. 2010. DOI: http://dx.doi.org/10.15603/1982-8993/ml.v3n1-2p18-36. Acesso em: 20 jun. 2020.

KLEIMAN, Ângela. Ação e mudança na sala de aula: uma nova pesquisa sobre letramento e interação. In: ROJO, R. (org.). **Alfabetização e letramento**: perspectivas lingüísticas. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

KLEIN, R. Como está a educação no Brasil? O que fazer?. **Ensaio**: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.14, n.51, p. 139-172, abr./jun. 2006

LA ROCHE, M. **Rumo a prática baseada em evidências**. Ottawa, Canadá, Université d' Ottawa, 2008. Disponível em: http://www.leblocnotes.ca/node/2261. Acesso em: 20 mar.2021.

LAGORIO, Maria A. C. A. Usos e funções das línguas na área andina: o Terceiro Concílio Limense (1582-1583). *In:* Lagorio, Maria A. Consuelo Alfaro, Rosa, Maria Carlota, Freire José Ribamar Bessa (orgs). **Políticas de línguas no novo mundo**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012. P. 275.

LAJOLO, M**.** Livro didático**:** um (quase) manual de usuário. **Em aberto**. Brasília, v.26, n.69, p.3-7, jan/março,1996.

LEHER, R. Movimentos sociais, democracia e educação. *In:* FÁVERO, O.; SEMERARO, G. (Orgs.). **Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 187-211.

LIEBSCHER, Peter. **Quantity with quality?** Teaching quantitative and qualitative methods in a LIS Master's program. Library Trends, v. 46, n. 4, p. 668-680, Spring 1998.

LONDON: Canadian Language and Literacy Research Network, 2008. SHANAHAN, T.; SHANAHAN, C. Teaching disciplinary literacy to adolescents**:** rethinking content-area literacy. **Harvard Educational Review**, v. 78, n. 1, p. 40-59, 2008.

LOPES, E. J., Lopes, R. F.F. & Rodrigues, C.M.L. Perspectivas do estudo da mente: da psicologia cognitiva às neurociências. **Revista da Sociedade de Psicologia do Triângulo** Mineiro, v.3, p. 6-11, 2000.

LOURENÇO FILHO, Manoel Bergstrom. Prefácio. *In*:___. **Introducção ao estudo da Escola Nova.** São Paulo: Melhoramentos, 1930, p. 9-10.

LOURENÇO FILHO. **Testes ABC para a verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e da escrita.** São Paulo: Edições Melhoramentos, 1933.

LÜDKE, M., ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação:** abordagens qualitativas**.** São Paulo: E.P.U., 2020.

LYNN, L. E. **Designing Public Policy:** A Casebook on the Role of Policy Analysis. Santa Monica, Calif.: Goodyear. 1980

MACIEL, Lizete Shizue Bomura e SHIGUNOV NETO, Alexandre. A educação brasileira no período pombalino: uma análise histórica das reformas pombalinas do ensino. **Educação Pesquisa**. v.32, n.3, p.465-476, 2006. ISSN 1678-4634. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1517-97022006000300003. Acesso em: 25 mar. 2020.

MAGALHÃES, Justino Pereira. Linhas de investigação em História da Alfabetização em Portugal: Um domínio do conhecimento em renovação. **Revista Brasileira de Educação,** São Paulo, n. 2, p.42-60, mai./ago. 1996.

MAGNANI, Maria do Rosário Mortatti. **Testes ABC e a Fundação de uma tradição:** alfabetização sob medida**.** 1996. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8636997/4719. Acesso em 20 jul.2020.

MALUF, Maria Regina; Cardoso-Martins, Claudia. **Alfabetização no Século XXI:** Como se Aprende a Ler e a Escrever. Porto Alegre: Penso 1ª ed. 2013.

MANACORDA, M. A**. História da educação:** da Antiguidade aos nossos dias**.** 12.ed. São Paulo: Cortez, 1997.

MARCUSCHI, Luiz A. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2001.

MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei. (orgs.) **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

MATHIESON, Louisa Campbell. Educação na primeira República: alfabetização e cultura escolar na revista de ensino (1902-1910). **História da Educação**. Porto Alegre, v.17, n.41, set/dez 2013, p.177-194.

MELO, Jader Oliveira de. SANTOS, Rodrigo Castanheira. A descentralização de políticas públicas na educação brasileira a partir da década de 1990. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento.** Ano 06, Ed. 02, v. 06, p. 20-45. Fevereiro de 2021. ISSN: 2448-0959. Disponível em: https://www.nucleodoconhecimento.com.br/administracao/descentralizacao-de-politicas. Acesso em: 25 jun. 2021.

MINAS GERAIS. **Proalfa**: Belo Horizonte, 2005. Disponível em: http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/25anos/home/detalhes/35. Acesso em: 15 abril. 2021.

MINAYO, M. C. S. **O Desafio do Conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Editora Hucitec, 1993.

MONARCH, Carlos. "Testes ABC": Origem e Desenvolvimento. **Boletim Academia Paulista de Psicologia**, v. 28, n. 1, jan/jun, 2008, p. 7-17. Academia Paulista de Psicologia- São Paulo, Brasil- Disponível em: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=94600102. Acesso em: 01 jul. 2020.

MORAES, Alessandra do Nascimento Santos. **Marcas da trajetória do ensino da escrita:** o Programa Nacional pela Alfabetização na Idade Certa como objeto de reflexão. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação da Baixada Fluminense , Universidade do Estado do Rio de Janeiro , Duque de Caxias, 2016.

MORAIS, A. G. O desenvolvimento da consciência fonológica e o aprendizado da escrita alfabética entre crianças brasileiras. **Revista Brasileira de Educação**, Vitória, v. 1, n. 1, p. 59-76, jan./jun. 2015.

MORAIS, J. **Criar leitores:** para professores e educadores. Barueri: Manole, 2013.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Brasil, 2091 : Notas sobre a "política nacional de alfabetização". **Olhares**: Revista Do Departamento De Educação Da Unifesp,[s.l], v.7, n.3, p. 17–51, 2019. DOI: 10.34024/olhares.2019.v7.9980. Disponível em: https://periodicos.unifesp.br/index.php/olhares/article/view/9980. Acesso em: 26 ago. 2021.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Educação e letramento.** São Paulo: UNESP, 2004.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. História dos métodos de alfabetização no Brasil. *In:* **SEMINÁRIO "ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO EM DEBATE".** 2006. Brasília. **Anais.** Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental, 2006, p. 1-16. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf. Acesso em: 12 jan 2020.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Os sentidos da alfabetização:** São Paulo 1876/1994**.** São Paulo: UNESP: CONPED, 2000.

MOUZINHO, Mário e NADJA, Debora. **A alfabetização em Moçambique**: desafios da educação para todos**.** – Disponível em: https://www.iese.ac.mz/~ieseacmz/lib/PPI/IESE-PPI/pastas/governacao/educacao/artigos_cientificos_imprensa/avaliacao.pdf. Acesso em: 15 mar.2020.

NA, W. P. S.; LEMOS, G. C. Metodologia científica: a pesquisa qualitativa nas visões de Lüdke e André**. Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**. Mossoró, v.4, n.12, 2018- Disponível em: http://natal.uern.br/periodicos/index.php/RECEI/article/view/1710/1669. Acesso em: 20 jul. 2020.

NATIONAL EARLY LITERACY PANEL. **Developing early literacy:** report of the national early literacy panel. A scientific synthesis of early literacy development and implications for intervention. Washington: National Institute for Literacy, 2009.

NATIONAL READING PANEL. **Teaching children to read:** an evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction. Washington: National Institute of Child Health and Human Development, 2000.

NELMS, Henning. **Como fazer teatro**. Rio de Janeiro: Editora Letras e Artes, 1964.

NEUFELD, C.B; STEIN, L.M. As bases da psicologia cognitiva**. Revista da Saúde**, v.3, n.2, jul/dez.1999.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1995.

NÓVOA, A. **Professores:** imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

OLIVEIRA, D. A. Das políticas de governo à política de Estado: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 115, p. 323-337, 2011. DOI: http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302011000200005. Acesso em: 22 jun. 2020.

OLIVEIRA, João Batista. Desafios para a alfabetização no Brasil. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 02 de janeiro de 2009. Disponível em: https://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniao/fz0201200909.htm. Acesso em: 20 jun. 2021.

OLIVEIRA, João Batista. Educação em evidencia. **Veja**. 24 de setembro de 2017. Disponível em: https://veja.abril.com.br/blog/educacao-em-evidencia/o-que-james-heckman-nao-sabe/. Acesso em: 10 jun. 2021.

ONU - Organização das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, 1948. Disponível em: https://declaracao1948.com.br/declaracao-universal/declaracao-direitos-humanos/?gclid=CjwKCAjw95yJBhAgEiwAmRrutN_XdTg9jeAoBosjABd62bhOAXPa1bwhXjsqlt5vc1wlMr9aW_lj5BoCCFYQAvD_BwE . Acesso em: 12 dez. 2020.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Transformando Nosso Mundo:** a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável. Disponível em: https://www.undp.org/content/dam/brazil/docs/agenda2030/undp-br-Agenda2030-completo-pt-br-2016.pdf. Acesso em: 20 maio.2020.

PAIVA, V. **Educação Popular e Educação de Adultos**. São Paulo: Loyola, 1973.

PARO, Vitor Henrique. **Qualidade do Ensino:** A contribuição dos pais. São Paulo: Xamã, 2000.

PORTO, Gilceane Caetano. O método global de contos: aspectos de sua divulgação e utilização no instituto de educação Assis Brasil (1940-1970). *In:* CIC: CONGRESSO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA: PESQUISA E RESPONSABILIDADE AMBIENTAL, Faculdade de Agronomia Eliseu Maciel, 16, 2007, Pelotas. **Artigos**. Pelotas, RS: UFPEL, 2007. Disponível em: www.ufpel.tche.br/cic/2007/cd/pdf/CH/CH_00979.pdf . Acesso 19 jan.2019.

PRADO, Danda. **O que é família**. 1 ed. São Paulo: Brasiliense, 1981.

REIS, Caroline Kirsten. **História da escrita:** uma contextualização necessária para o processo de alfabetização. 2019. (Trabalho de conclusão de curso de Licenciatura em Pedagogia) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, MG. Disponível em: http://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/28854/1/Hist%c3%b3riaEscritaUma.pdf. Acesso em: 20 jun.2020.

RIBEIRO, A. E. do A.; DE LUCENA, M. C. D.; ABREU, A. C. dos S. O pacto nacional pela alfabetização na idade certa (PNAIC) e suas ações: o monitoramento como desafio. **Momento - Diálogos em Educação**, *[S. l.]*, v. 27, n. 2, p. 188–206, 2018. DOI: 10.14295/momento.v27i2.8058. Disponível em: https://periodicos.furg.br/momento/article/view/8058. Acesso em: 15 jul. 2021.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da Educação Brasileira:** a organização escolar. Campinas: Autores Associados, 1998.

RIVERO, José. **As diferentes faces do analfabetismo**. 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/vol1d.pdf. Acesso em: 15 mar.2020.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social.** São Paulo: Parábola Editora, 2009.

ROJO, Roxane. **Alfabetização e letramento:** perspectivas linguísticas. Campinas. Mercado de Letras, 1998.

ROSA, Maria Carlota, FREIRE José Ribamar Bessa (orgs). **Políticas de línguas no novo mundo**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012. p.275.

SACRITÁN, J. Gimeno. **O Currículo:** uma Reflexão sobre a Prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANT ANA, Wallace Pereira e LEMOS Cesar Glen. **Metodologia Científica:** a pesquisa qualitativa nas visões de Lüdke e André. 2018. Disponível em: http://periodicos.uern.br/index.php/RECEI/article/view/2870. Acesso em: 15 out. 2020.

SARGIANI, R.A. **Fases Iniciais da Aprendizagem da Leitura e da Escrita em Português do Brasil:** Efeitos de fonemas, gestos articulatórios e sílabas na aquisição do mapeamento ortográfico. 2016. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

SAVIANI, Dermeval**. História das ideias pedagógicas no Brasil.** 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Dermeval. Vicissitudes e perspectivas do direito à educação no Brasil. **Educação e Sociedade,** Campinas, v. 34, n. 124, p. 743-760, jul/set. 2013 Disponível em: https://www.cedes.unicamp.br Acesso em: 22 maio. 2021.

SCARBOROUGH, H. S. Connecting early language and literacy to later reading disabilities: evidence, theory, and practice. *In:* NEUMAN, S. B.; DICKINSON, D. K. (Ed.)., **Handbook of early literacy research** (p. 97-110). New York: Guilford Press, 2001.

SCARPA, Regina. Alfabetizar na Educação Infantil, Pode?. **Revista Nova Escola**, Ed 189,fev. 2006. Disponível em:http://revistaescola.abril.com.br/lingua-portuguesa/alfabetizacao-inicial/alfabetizar-educacao-infantil-pode-424823.shtml. Acesso em 15 fev. 2020.

SCHEFFER, Ana Maria Moraes et al. **Cartilhas:** das cartas ao livro de alfabetização. Campinas, 2007. Disponível em: www.alb.com.br/anais16/sem10pdf/sm10ss20_40.pdf. Acesso em: 20 fev.2021.

SCLIAR-CABRAL, L. Avanços das neurociências para a alfabetização e a leitura. **Letras de Hoje**, v. 48, n. 3, p. 277-282, 9 set. 2013. Disponível em: https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/12634. Acesso em 20 fev.2021

SCOCUGLIA, A. C. Alfabetização, religião e política: o caso da Cruzada ABC. *In:* REUNIÃO DA ANPED, 25, 2002, Caxambu, MG. **Anais**. Caxambu,MG: ANPED, 2002. Disponível em: www.anped.org.br/reunioes/25/afonsocelsoscocugliat02.rtf. Acesso em: 30 fev. 2020.

SEABRA. A. Princípio alfabético, consciência fonológica e instrução fônica. In: A. G.; Navas, A. L., & Maluf, M. R. **Alfabetização:** da ciência cognitiva à prática escolar. Londrina: Editora NeuroSaber. 2 ed, 2021.

SEBBA, Judy. Desenvolvendo políticas e práticas baseadas em evidências. *In:* THOMAS, Gary; PRING, Richard. **Educação Baseada em Evidências**: a utilização dos achados científicos para a qualificação da prática pedagógica. Porto Alegre: ARTMED, 2007, p.45-56.

SEIDL-DE-MOURA, Maria Lucia. Algumas vertentes da Psicologia Cognitiva no Brasil. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 41, n.4, p. 39-45, 1989.

SGANDERLA, Ana Paola e CARVALHO, Diana C. de. A Psicologia e a constituição do campo educacional brasileiro. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 15, n. 1, p. 107-115, jan./mar. 2010. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/250032208_A_psicologia_e_a_constituicao_do_campo_educacional_brasileiro. Acesso em: 20 jan. 2021.

SHULMAN, L. **Tomando a aprendizagem a sério**. Mudança, v.31, n. 4. p. 10-17, 1999.

SILVA, Gilson Lopes da; PAIVA, Marlucia Menezes. Políticas e Métodos de Alfabetização nas Escolas de Primeiras Letras a cidade de Assú/ RN (1829-1908). **Unisul,** Tubarão, v.11, nº 20, p.231-248, jun/dez, 2017. Disponível em: http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis/article/download/5110/3458. Acesso em: 21 jun.2020.

SILVA, José Carlos de Araujo. A nova escola para aprender a ler, escrever e contar os apontamentos sobre a educação de um menino nobre: livros para uso no ensino das primeiras letras nas escolas setecentistas. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 4, 2006, Goiânia. **Anais...** Goiânia: UCG, 2006. Disponível em: https://silo.tips/download/jose-carlos-de-araujo-silva-ueba. pdf. Acesso em: 17 jan. 2020.

SILVA, Marcos Guilherme Moura. **Contribuições da prática (in)formada por evidências para a formação do professor de matemática:** uma análise das ações dos professores a partir das suas próprias práticas. 2014. 101 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Educação Matemática e Científica, Belém, 2014. Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemáticas.

SILVA, Thiago Rocha Ferreira. Se não são ilusões estamos num teatro. **Espaço e cultura**. UERJ, RJ, n.25, p 97-108, jan/jun de 2009.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2002. 2 ed. Belo Horizonte, Autêntica.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita:** a alfabetização como processo discursivo. 13ª ed. São Paulo: Editora Cortez,. 2018.

SNOW, C. E.; BURNS, S. M.; GRIFFIN, P. **Preventing reading difficulties in young children**. Washington: National Academy Press, 1998

SOARES, Adriana Fraga. **A participação da família no processo ensino-aprendizagem**. Alvorada, 2010.

SOARES, Magda. **Alfabetização:** A questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2016.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento.** 5 ed. São Paulo: Contexto, 2007.

SOARES, Magda. **Letramento:** um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOARES, Magda. Práticas de letramento e implicações para a pesquisa e para políticas de alfabetização e letramento. *In:* MARINHO, M.; CARVALHO, G.T. (orgs.) **Cultura escrita e letramento.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

STERNBERG, R. J. **Psicologia Cognitiva**. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

SZYMANSKI, Heloisa. **A relação família/escola:** desafios e perspectivas. Brasília: Plano, 2001.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 11 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio**. 5 ed. Rio de Janeiro. Editora UFRJ, 1994.

TEIXEIRA, Paula de Araújo Pinto**. Direito fundamental a alfabetização**. 2012. Disponível em: https://www.publicacoesacademicas.uniceub.br/jus/article/view/661 -acesso em:17 nov.2020.

TEIXEIRA, U. **"Dicionário de Teatro"**. Brasil, S. Luís: Instituto Geia, 2005.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Adultos não alfabetizados**: o avesso do avesso. Campinas: Pontes, 1988.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e Alfabetização.** São Paulo: Editora: Cortez, 2015.

THOMAS, Gary; PRING, Richard. **Educação Baseada em Evidências**: a utilização dos achados científicos para a qualificação da prática pedagógica. Porto Alegre: ARTMED, 2007.
UFSC LEGISLAÇÃO (org.). **Conceitos**. [*S. l.*], [200-?]. Disponível em: https://legislacao.ufsc.br/conceitos/. Acesso em: 17 mar. 2020.

UNESCO. **Década das Nações Unidas para alfabetização:** educação para todos**.** 2001**.** Disponível em: http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/ALFABETIZACAOLIBERDADE2ed.pdf. Acesso em: 20 mar.2020.

UNESCO. **Educação para todos:** o compromisso de Dakar. 2001. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127509?posInSet=1&queryId=ecd919ce-afc5-43a7-bd00-3cc08b543fa7. Acesso em: 17 mar.2020.

UNESCO. **Education for all global monitoring report** 2006: literacy for life, 2006.

UNESCO. **Relatório de Monitoramento Global da Educação, resumo 2019:** migração, deslocamento e educação: construir pontes, não muros. 2017/2018. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265996_por?posInSet=42&queryId=39902d64-f657-49ae-9a11-7f7f2afdfa44. Acesso em: 17 mar. 2020.

VIANA, Alexandre, B. **O status da alfabetização em dois programas de mestrado e doutorado em Educação do Estado do Rio de Janeiro**. 2009. 115f. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação da Baixada Fluminense , Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2009.

WREGE, Rachel Silveira. **A educação escolar jesuítica no Brasil-Colônia**: uma leitura da obra de Serafim Leite "História da Companhia de Jesus no Brasil". 1993. 199f. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1993.

ZACHARIAS, Vera Lúcia Câmara F. Memórias da pedagogia, Coleção. **Movimentos de Alfabetização**: Um mundo de leitores. v.5. São Paulo, Ediouro, , 2006.