

UFSCar – UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CCHB – CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E BIOLÓGICAS
PPGEd-So – PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ANDRÉIA PAULA

**O COMPROMISSO NACIONAL CRIANÇA ALFABETIZADA (CNCA) COMO
ATUAL POLÍTICA PÚBLICA DE ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL: UMA ANÁLISE
A PARTIR DO ENFOQUE HISTÓRICO-CRÍTICO**

Sorocaba

2026

ANDRÉIA PAULA

**O COMPROMISSO NACIONAL CRIANÇA ALFABETIZADA (CNCA) COMO
ATUAL POLÍTICA PÚBLICA DE ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL: UMA ANÁLISE
A PARTIR DO ENFOQUE HISTÓRICO-CRÍTICO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEd-So) da UFSCar (Universidade Federal de São Carlos), *campus* Sorocaba, como exigência para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientação: Profa. Dra. Luciana Cristina Salvatti Coutinho

Sorocaba

2026

Paula, Andréia

O compromisso nacional criança alfabetizada (CNCA) como atual política pública de alfabetização no Brasil: uma análise a partir do enfoque histórico-crítico / Andréia Paula -- 2026.

150f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Carlos, campus Sorocaba, Sorocaba

Orientador (a): Luciana Cristina Salvatti Coutinho

Banca Examinadora: Márcio Antônio Gatti, Francisco José Carvalho Mazzeu

Bibliografia

1. Alfabetização. 2. Políticas públicas. 3. Pedagogia Histórico-Crítica. I. Paula, Andréia. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática (SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Maria Aparecida de Lourdes Mariano -CRB/8 6979

ANDRÉIA PAULA

**O COMPROMISSO NACIONAL CRIANÇA ALFABETIZADA (CNCA) COMO ATUAL
POLÍTICA PÚBLICA DE ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL: UMA ANÁLISE A PARTIR
DO ENFOQUE HISTÓRICO-CRÍTICO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEd-So) da UFSCar (Universidade Federal de São Carlos), *campus* Sorocaba, como exigência para a obtenção do título de Mestre em Educação. Sorocaba, 27 de fevereiro de 2026.

Orientadora

Dra. Luciana Cristina Salvatti Coutinho
Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)

Examinador

Dr. Márcio Antônio Gatti
Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)

Examinador

Dr. Francisco José Carvalho Mazzeu
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP)

Dedico este trabalho aos meus pais, Luiz e Daísa e aos pais deles, meus avós (*in memoriam*), que como tantos neste país, oriundos da classe trabalhadora, tiveram cerceado o seu direito à permanência na escola e, conseqüentemente, o acesso aos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade.

AGRADECIMENTOS

À Universidade Federal de São Carlos (UFSCar–So), instituição pública e gratuita, por proporcionar as condições institucionais necessárias à realização desta pesquisa.

À minha orientadora, Profa. Dra. Luciana Cristina Salvatti Coutinho, pelos ensinamentos, orientações e pela disponibilidade ao longo de todo o processo de desenvolvimento desta pesquisa, especialmente pela compreensão e apoio ao meu recomeço acadêmico após um longo período de atuação na prática escolar. Registro aqui meu respeito e admiração.

Ao Prof. Dr. Francisco José Carvalho Mazzeu, pelo aceite e pelas relevantes contribuições na banca de qualificação e de defesa do mestrado. Foi uma honra e uma grande satisfação contar com a presença de uma de minhas principais referências nos estudos sobre alfabetização sob o enfoque histórico-crítico, cujas considerações foram fundamentais e oportunas para o aprimoramento deste trabalho.

Ao Prof. Dr. Márcio Antônio Gatti, pelo aceite e pelas intervenções críticas, ao problematizar e contrapor algumas das ideias inicialmente apresentadas. Elas foram fundamentais para o aprofundamento das análises e para o fortalecimento teórico deste trabalho, contribuindo de modo significativo para sua maior consistência acadêmica.

Ao Prof. Dr. Marcos Francisco Martins, Marquinhos, pelo conjunto de ensinamentos oferecidos no processo de elaboração do projeto de pesquisa. Sua trajetória acadêmica, aliada ao seu rigor teórico-metodológico são admiráveis.

Aos meus pais, Luiz e Daísa, pelo amparo nos momentos de maior dificuldade na conciliação das demandas do cotidiano com os estudos do mestrado e pelo orgulho da minha trajetória acadêmica. Sem esse suporte e esse incentivo, a trajetória acadêmica teria sido mais árdua. A eles, todo o meu amor e gratidão!

À Professora Fátima Abdala Proença, responsável por meu processo inicial de alfabetização e por contribuir de forma decisiva para meu acesso aos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos – fundamentos essenciais de minha trajetória acadêmica.

Ao Secretário de Educação de Capivari, José Lucas de Moraes, por oportunizar a realização do mestrado de forma concomitante ao exercício de minhas atividades profissionais na Secretaria de Educação, o que me assegurou condições institucionais favoráveis, demonstrando total compreensão diante de minhas ausências e oferecendo apoio às necessidades que se apresentaram ao longo de todo o processo.

“O dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação” .

Dermeval Saviani

RESUMO

PAULA, Andréia. O Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA) como atual política pública de alfabetização no Brasil: uma análise a partir do enfoque histórico-crítico. (Mestrado - Programa de Pós-graduação em Educação – PPGEd-So) – Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2026.

A presente dissertação é resultado de uma pesquisa acerca do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA), instituído no governo de Luiz Inácio Lula da Silva, pelo Decreto nº 11.556, de 12 de junho de 2023. O objetivo desta investigação é analisar os limites e as possibilidades dessa política mediante seus objetivos, metas, organização, concepções teóricas e as bases para a formação continuada dos professores alfabetizadores sob os pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica. Os dados foram obtidos por meio das pesquisas bibliográfica e documental e possibilitaram a compreensão da alfabetização, suas contradições e movimentos históricos que a acompanharam nas escolas brasileiras, especialmente as públicas, ao longo do tempo. Destarte, buscou-se compreender o histórico das principais políticas públicas de alfabetização implementadas no Brasil e suas intenções políticas e sociais engendradas, além de descrever a alfabetização sob as mais diversas perspectivas teóricas hegemônicas e contra hegemônicas, dentre as quais, de maneira destacada a Pedagogia Histórico-Crítica. Os resultados apontam que o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA) é uma revisitação a políticas públicas de alfabetização instituídas anteriormente no país como o PROFA – Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (MEC, 2000) e o PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (MEC, 2012). Tais políticas se ancoram nos pressupostos construtivistas e têm como foco a formação continuada dos professores alfabetizadores, secundarizando outros fatores que interferem na alfabetização das crianças, o que dificulta sua compreensão histórica e crítica e como um processo multideterminado. Além disso, como marca da influência neoliberal na educação brasileira, destaca-se a ênfase dada no Compromisso Nacional Criança Alfabetizada às avaliações em larga escala, cujo objetivo é gerar indicadores para satisfazer aos interesses das organizações internacionais como o Banco Mundial.

Palavras-chave: Alfabetização; Compromisso Nacional Criança Alfabetizada; Pedagogia Histórico-Crítica; Psicologia Histórico-Cultural.

ABSTRACT

This dissertation is the result of research on the National Commitment to Literate Children (CNCA), established during the government of Luiz Inácio Lula da Silva by Decree No. 11,556, of June 12, 2023. The objective of this investigation is to analyze the limits and possibilities of this policy through its objectives, goals, organization, theoretical conceptions, and bases for the continuing education of literacy teachers under the assumptions of Historical-Critical Pedagogy. The data were obtained through bibliographic and documentary research and allowed for an understanding of literacy, its contradictions, and the historical movements that have accompanied it in Brazilian schools, especially public schools, over time. Therefore, the study sought to understand the history of the main public literacy policies implemented in Brazil and their political and social intentions, as well as to describe literacy from the most diverse hegemonic and counter-hegemonic theoretical perspectives, among which, prominently, is Historical-Critical Pedagogy. The results indicate that the National Commitment to Literate Children (CNCA) is a revisiting of previously established public literacy policies in the country, such as PROFA - the Literacy Teacher Training Program (MEC, 2000) and PNAIC - the National Pact for Literacy at the Right Age (MEC, 2012). These policies are anchored in constructivist assumptions and focus on the continuing education of literacy teachers, making secondary many other factors that interfere with children's literacy, which does not favor its historical and critical understanding and its recognition as a multi-determined process. Furthermore, as a mark of neoliberal influence on Brazilian education, the emphasis given in the National Commitment to Literate Children to large-scale assessments stands out, the objective of which is to generate indicators to satisfy the interests of international organizations such as the World Bank.

Keywords: Literacy; National Commitment to Literate Children; Historical-Critical Pedagogy; Historical-Cultural Psychology.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Esquema contendo síntese de informações sobre os métodos sintéticos de alfabetização e as diferentes formas de processá-los.....	32
Figura 2 – Esquema contendo síntese de informações sobre os métodos analíticos de alfabetização e as diferentes formas de processá-los.....	32
Figura 3 – Página da cartilha Caminho Suave destinada ao ensino da letra V.....	37
Figura 4 – Escrita pré-silábica.....	41
Figura 5 – Escrita de nível silábico inicial (sem correspondência sonora).....	42
Figura 6 – Escrita de nível silábico (com correspondência sonora).....	43
Figura 7 – Escrita de nível silábico-alfabético.....	44
Figura 8 – Escrita de nível alfabético.....	44
Figura 9 – Série histórica dos dados de analfabetismo funcional no Brasil.....	69
Figura 10 – Percentual de municípios que atingiram a meta em 2024 proposta pelo MEC das crianças alfabetizadas ao final do 2º ano do Ensino Fundamental.....	70
Figura 11 – Quadro dos conteúdos da formação continuada do Programa Alfabetiza Juntos SP.....	132

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABC	Alfabetização Baseada na Ciência
ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
CIIL	Centro de Investigação e Intervenção na Leitura
CNCA	Compromisso Nacional Criança Alfabetizada
CNCA-Perfor 1	Compromisso Nacional Criança Alfabetizada- Percurso Formativo 1
COEDI	Coordenação-Geral de Educação Infantil
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
EAD	Educação à Distância
EFAPE	Escola de Formação dos Profissionais da Educação Paulo Renato de Souza
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
FPCEUP	Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDESP	Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo
INAF	Indicador de Alfabetismo Funcional
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LEEI	Leitura e Escrita na Educação Infantil
MEC	Ministério da Educação
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONU	Organização das Nações Unidas
PAC	Programa de Aceleração do Crescimento
PAR	Plano de Ações Articuladas
PCNSs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PHC	Pedagogia Histórico-Crítica
PIRLS	<i>Progress in International Reading Literacy Study</i> (Progresso no Estudo Internacional de Alfabetização em Leitura)
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PMALFA	Programa Mais Alfabetização
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PPGED	Programa de Pós-graduação em Educação
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego o Ciência sem Fronteiras
PROUNI	Programa Universidade para todos
PT	Partido dos Trabalhadores
RENALFA	Rede Nacional de Articulação de Gestão, Formação e Mobilização
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SARESP	Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SEB/MEC	Secretaria da Educação Básica do Ministério da Educação

SEDUC-SP	Secretaria da Educação do Estado de São Paulo
SEF/MEC	Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação
SORA	Sistema On-line de Recurso de Alfabetização
TDIC	Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFSCar-So	Universidade Federal de São Carlos - Campus Sorocaba
UNDIME	União dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO	<i>United Nations Educational Scientific and Cultural Organization</i> (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura)
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNLD	<i>United Nations Literacy Decade</i> (Década das Nações Unidas para a Alfabetização)

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 ALFABETIZAÇÃO NAS ESCOLAS BRASILEIRAS: BREVE RESGATE HISTÓRICO E TEÓRICO	22
2.1 A alfabetização sob a vertente tradicional.....	26
2.2 Alfabetização, Escola Nova e tecnicismo	33
2.3 Alfabetização e a abordagem construtivista.....	38
2.4 Alfabetização e letramento.....	49
2.5 Interacionismo discursivo ou linguístico	56
2.6 Síntese histórico-teórica da alfabetização no Brasil.....	60
3 A ALFABETIZAÇÃO SOB O ENFOQUE HISTÓRICO-CRÍTICO	63
3.1 A alfabetização na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica.....	74
4 POLÍTICAS PÚBLICAS DE ALFABETIZAÇÃO RECENTES NO BRASIL ..	86
4.1 Breve histórico das iniciativas de se estabelecer bases gerais para o ensino da leitura e da escrita no Brasil	86
4.2 A Base Nacional Comum Curricular: uma análise histórico-crítica.....	89
4.3 A alfabetização na BNCC	94
4.4 A alfabetização na PNA	98
5 LIMITES E POSSIBILIDADES DO COMPROMISSO NACIONAL CRIANÇA ALFABETIZADA COMO POLÍTICA PÚBLICA DE ALFABETIZAÇÃO: UMA ANÁLISE A PARTIR DO ENFOQUE HISTÓRICO-CRÍTICO	108
5.1 Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA): objetivos, premissas e eixos	109
5.2 A formação continuada dos professores alfabetizadores no âmbito do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada.....	115
5.3 Leitura e Escrita na Educação Infantil – LEEI	126
5.4 Programa Alfabetiza Juntos SP.....	129
5.5 Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA): uma análise histórico-crítica.....	133
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	136
REFERÊNCIAS	141

1 INTRODUÇÃO

O debate em torno da alfabetização é complexo. Muitas são as pesquisas (Ferreiro, 1985; Freire, 1989; Mortatti, 2000; Cagliari, 2013; Soares, 2017; Smolka, 2012; Dangió e Martins, 2018) desenvolvidas com essa temática que originaram a construção de diversos conceitos e significados dentro desse processo, sendo alguns deles concernentes apenas ao caráter etimológico da expressão “alfabetização” enquanto outros que abarcam o caráter multifacetado do processo. Conforme Cagliari (2013, p. 8) “a alfabetização é a aprendizagem da escrita e da leitura”. Essa definição, por exemplo, abarca tão somente o caráter etimológico da expressão.

Assim como os conceitos e significados acerca da alfabetização adquirem variadas construções, conseqüentemente, o conceito de “alfabetizado” também variou ao longo ao tempo. De acordo com Soares (2017), em 1940, o sujeito que soubesse escrever o próprio nome era considerado alfabetizado. A partir do censo de 1950, era considerado alfabetizado alguém que fosse capaz de ler e escrever um bilhete simples. A partir da década de 1990, o IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) passou a tomar por base o número de séries escolares concluídas com aprovação para classificar um sujeito como alfabetizado (Ribeiro, 2013, *apud* Coutinho, 2022, p. 29). Essa variação levou ao desenvolvimento, sobretudo a partir dos anos 1990, de um debate sobre os conceitos de alfabetização e letramento, que perdura até os dias de hoje. O debate se dá a partir de duas vertentes distintas de pensamento: uma que, ao considerar o processo de “alfabetização”, exclui o de “letramento” e vice-versa; e a dos partidários da ideia de que a alfabetização e o letramento são processos necessariamente complementares, sendo impossível um existir sem o outro (Soares, 2017). Mais adiante nos deteremos nos conceitos de alfabetização e letramento.

De acordo com Batista (2016), a alfabetização “[...] designa, na leitura, a capacidade de decodificar os sinais gráficos, transformando-os em sons, e na escrita, a capacidade de codificar os sons da língua, transformando-os em sinais gráficos”. Depreendemos nesta definição a alfabetização compreendida como uma técnica de mecanização da leitura e da escrita. Em corroboração a esse tipo de definição, Tfouni (2015) descreve:

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

Na compreensão anteriormente destacada de alfabetização, deslocada cultural e historicamente, haveria a necessidade de um outro processo complementar, o letramento, para a compreensão do uso social da linguagem, conforme defende Soares (2004, p. 97):

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

Trazemos a concepção de Paulo Freire (1989) para o debate. Para este pensador, a leitura do mundo, que precede a leitura da palavra, e se dá por meio de uma visão crítica e transformadora. Assim, quando a alfabetização está associada ao mundo concreto do educando, o letramento ocorre automática e simultaneamente. Nas palavras de Freire (1989, p. 13):

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

Um embate permanentemente posto às questões relacionadas à alfabetização no Brasil é aquele que envolve os métodos tidos como os mais adequados para este fim. Historicamente, neste contexto, duas correntes metodológicas ganharam relevância: os métodos sintéticos e os analíticos, como demonstra a síntese apresentada por Mortatti (2000):

a) Métodos sintéticos:

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

b) Métodos analíticos:

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

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

4. De contos: parte de um conto.

As divergências existentes entre essas propostas metodológicas se encontram em aspectos relacionados ao conteúdo e à forma de se ensinar.

De maneira geral, os métodos fomentam um ensino fragmentado da linguagem escrita, cuja prioridade é a formação do hábito motor com ênfase absoluta ao aspecto gráfico da escrita em detrimento de uma perspectiva crítica do processo de alfabetização que objetive a formação do leitor crítico.

Somos consoantes às ideias de Saviani (2021a) para quem a alfabetização é a apropriação, a dominação e a internalização dos mecanismos da língua que passam a operar no interior da estrutura orgânica do sujeito, sendo condição precípua para o acesso aos saberes construídos historicamente pela humanidade.

Portanto, neste estudo, advogamos pela importância de conceber a alfabetização dentro de um processo fundamentado em seus conteúdos, articulado numa prática pedagógica explícita e sistemática de ensino, cujo início e fim resida na prática social, objetivando a aprendizagem da leitura e da escrita, como saberes históricos e mecanismo de aprendizagem de outros saberes necessários para a libertação dos trabalhadores do subjugo à classe dominante (Saviani, 2008). Assim, a alfabetização representa o primeiro passo para a aquisição de conhecimentos que tornam o sujeito não somente capaz de interpretar a realidade social, mas sobretudo, de modificá-la.

Neste sentido, a alfabetização deve consistir em um processo de aquisição da leitura e da escrita, que implique em “[...] dominar instrumentos que permitem compreender a sociedade, sua dinâmica e relações contraditórias, históricas e a totalidade dos fenômenos” (Marsiglia, 2011, p. 59). Para tanto, “[...] é preciso promover situações de apreciação, reflexão, elaboração e revisão de textos, que apresentem tanto aqueles com os quais já convive quanto aqueles com que não teve contato, mas que fazem parte da cultura humana a ser apropriada” (Marsiglia, 2011, p. 59).

A motivação da escolha da temática da alfabetização para o presente trabalho originou-se na minha experiência docente de vinte e sete anos na Secretaria Municipal da Educação de Capivari-SP e, de forma mais recente, na formação continuada de professores, sobretudo, dos alfabetizadores.

Minha relação pessoal com alfabetização começou com a minha própria, que coincidiu com o início da minha vida escolar, no ano de 1985. Dado que à época a matrícula na Educação

Infantil não era obrigatória por lei, a Pré-escola não era ofertada na escola rural vizinha à minha residência, quando, iniciei os estudos diretamente na 1ª série do Ensino Fundamental, sob o alerta de que se não revelasse, num período de adaptação à escola, maturidade para a alfabetização, eu deveria ser matriculada somente no ano posterior, pois completaria sete anos somente no segundo semestre daquele ano. Hoje, como pesquisadora da alfabetização, compreendo que o alerta feito à minha família revela um conceito, localizado num tempo histórico de que, para ser alfabetizada, a criança precisaria estar “pronta”, ou seja, já ter desenvolvido algumas habilidades, especialmente no que diz respeito às questões psicomotoras e de acuidade visual e auditiva. O material utilizado para a minha alfabetização, assim como a de tantas outras crianças daquela geração, foi a cartilha “Caminho Suave”, de Branca Alves de Lima, ancorada num método, criado por sua autora, em 1948, denominado “alfabetização pela imagem”, pois associava letras à imagens com o objetivo de facilitar o aprendizado das crianças, iniciando o processo pelas vogais e avançando para a silabação, marca dos métodos sintéticos de alfabetização, com foco na decodificação e postergação da leitura de (pequenos) textos, somente para o final do processo.

Minha alfabetização se deu numa sala de aula multisseriada¹, pois abarcava alunos da 1ª e da 2ª série, o que era muito comum em escolas rurais na minha época.

Ao concluir o Ensino Fundamental, na 8ª série, no ano de 1992, fui matriculada num curso de magistério, anterior ao advento da Lei nº 9.394/96 – que obrigava os professores da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental a serem graduados em nível superior –, que formava esses profissionais num curso profissionalizante de nível médio aptos para atuar nesses segmentos. À época, o estágio acadêmico era realizado no chamado “Ciclo Básico”² de alfabetização onde as professoras falavam em alfabetizar pelo “novo método”, que certas práticas eram vedadas de acordo com o “novo método” e outras incentivadas. Hoje,

¹ As escolas/classes multisseriadas são uma forma de organização escolar em que alunos de diferentes idades e tempo ou níveis de escolarização (o que conhecemos por série) ocupam uma mesma sala de aula, sob a responsabilidade de um mesmo professor. Presentes no contexto do campo, as escolas/classes multisseriadas são frutos de um período histórico que nos remete ao Brasil colônia, com as professoras leigas e ambulantes que davam aulas aos filhos dos donos das terras e por consequência aos filhos dos seus trabalhadores, após a expulsão dos jesuítas do país em 1759 (Janata; Anhaia, 2015, p. 685).

² Em 15 de outubro de 1983, Dia do Professor, o primeiro governador do Estado de São Paulo, André Franco Montoro, eleito pelo povo após longo período de regime militar, anunciava ao magistério público e à população paulista a criação do ciclo básico, por meio do Decreto Estadual n. 21.833, de 28.12.1983, um projeto político que se propunha a alterar as relações excludentes do Ensino Fundamental, marcado que era pela reprovação escolar. [...] Considerando que o primeiro estrangulamento histórico do sistema de ensino situava-se na passagem da 1ª para a 2ª série do Ensino Fundamental, impôs-se a necessidade de intervir na rede escolar, iniciando-se pela *desseriação* das duas séries iniciais e por um conjunto de outras medidas que constituíam a proposta do ciclo básico (Dura; Alves; Filho, 2005, p. 84).

entendo que se tratava da chegada do construtivismo às escolas brasileiras e um de seus muitos equívocos de entendimento e aplicação, já que o construtivismo não é um método.

Finalmente formada ao final do ano de 1996, prestei meu primeiro concurso na rede municipal de Capivari no ano de 1998. E então, no dia 29 de junho de 1998, pisei numa sala de aula, como professora regente de uma turma, uma 4ª série, pela primeira vez.

Graduada em Pedagogia desde 2002, tenho atuado na sala de aula, majoritariamente lecionando para turmas de alfabetização, na gestão escolar e na Supervisão de Ensino, na Secretaria da Educação. Atualmente estou à frente da formação de professores alfabetizadores da rede municipal de Capivari-SP.

A alfabetização é meu objeto de interesse, desde 1999, quando trabalhei com uma turma de 1ª série do Ensino Fundamental. De lá para cá, venho empenhando meus melhores esforços no sentido de cada vez mais compreender o processo de aquisição da leitura e da escrita. Participei do PROFA (Programa de Formação de Professores Alfabetizadores), lançado em dezembro de 2000 pela Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação (SEF/MEC), ainda com pouca experiência profissional. Participei entre os anos de 2013 e 2015, como orientadora de estudos do PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa) lançado em 2012 pelo MEC, com formações ofertadas pela UNICAMP (Universidade Estadual de Campinas).

Ainda no ano de 2015, concluí um curso de Especialização em Alfabetização e Letramento. Desde 2017, venho trabalhando como tutora de turmas de Pedagogia numa faculdade particular que utiliza a modalidade EAD (Educação à Distância). Essa experiência vem fazendo com que eu conheça mais profundamente as deficiências da formação inicial de professores e sua precarização, sobretudo na modalidade EAD, que vem, a cada ano, ganhando mais e mais adeptos.

Esse movimento que me constitui como profissional me levou a propor, no ano de 2023, um projeto de pesquisa que versasse sobre a alfabetização ao PPGED (Programa de Pós-Graduação em Educação) da UFSCar-So (Universidade Federal de São Carlos - *Campus Sorocaba*). A opção por ancorar a pesquisa à Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) se justifica pelo fato da relevância dada à alfabetização neste ideário, dado que ela representa o primeiro passo para o acesso aos conhecimentos historicamente construídos pela humanidade. Consideramos, em consenso com a PHC, que a existência da escola se deve à necessidade do acesso ao saber elaborado ao longo da história pela humanidade. Sendo esse saber erudito e letrado, o ato de ler e escrever constitui a primeira exigência para o seu acesso. Em consonância com Saviani (2021a, p.13), acreditamos que é de fundamental importância que se descubram

as formas adequadas para organizar o trabalho pedagógico para que cada indivíduo realize a humanidade produzida historicamente por meio desse acesso.

O mestrado tem representado um novo desafio, pois me vi frente ao dilema professor *versus* pesquisador. Com tantos anos de atuação me sinto ainda totalmente professora e tenho me desafiado a me constituir agora também como pesquisadora.

O presente trabalho teve como objeto o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA), atual política pública de alfabetização do Brasil, cuja análise se deu à luz do enfoque histórico-crítico.

A alfabetização é importante na vida de um sujeito, na sua humanização. Do ponto de vista acadêmico, pesquisar a alfabetização é fundamental para a produção de conhecimento que auxilie na compreensão do cenário educacional de uma escola, de uma cidade ou de um país. A alfabetização tem se apresentado como o signo mais evidente das problemáticas que envolvem a educação brasileira na contemporaneidade, visto que seus índices – guardadas nossas críticas à utilização desses marcadores – escancaram o seu fracasso em dar conta de sua tarefa fundamental. Esse recorrente insucesso, em testagens nacionais e internacionais, suscita uma série de debates em torno do processo inicial da leitura e da escrita.

A reflexão acerca do processo de aquisição da escrita remete a uma busca histórica e sociocultural dessa linguagem. E refletir sobre essa relação remete às teorias do conhecimento. Assim, é importante entender os sujeitos que ensinam, os professores alfabetizadores, os sujeitos que aprendem, isto é, os alunos, o processo de assimilação do conhecimento e a interação com objeto histórico-cultural escrita.

Do ponto de vista político, pesquisar a alfabetização é fundamental. A alfabetização é condição imprescindível para a participação de todos os sujeitos nas decisões coletivas numa sociedade letrada. Um quinhão significativo de crianças não aprende a ler e a escrever na escola e não se tornam adultos leitores e escritores fluentes, ou ainda como descreve Saviani (2021a, p. 19), não adquirem o *habitus*³ relacionado à decifração da escrita e reconhecimento dos códigos, não atingindo a sua segunda natureza. Esse fato inquieta de imediato os interessados na educação e em tudo o que ela abrange. Interpretar essa realidade e buscar explicações à luz das teorias da educação é passo importante para compreender a relação entre escola e política.

³ *Habitus* é aqui compreendido como: [...] um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações – e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas [...] (Bourdieu, 1983, p. 65).

Pesquisar a alfabetização sob o viés da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) é situá-la num contexto econômico, social, político e cultural, como processo que colabore para que os indivíduos pertencentes à classe trabalhadora se apropriem da riqueza material e imaterial produzida pela humanidade ao longo da história.

Sob o ponto de vista legal, cabe destacar que a Lei nº 14.407, de 12 de julho de 2022, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), estabelecendo o compromisso da Educação Básica com a formação do leitor e o estímulo à leitura, versando sobre a alfabetização plena e capacitação gradual para a leitura ao longo da Educação Básica como fatores indispensáveis para a efetivação dos direitos e objetivos de aprendizagem e para o desenvolvimento dos sujeitos. Além disso, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento norteador da Educação Básica no país, define que a alfabetização das crianças deverá ocorrer até o segundo ano do Ensino Fundamental, com o objetivo de garantir o direito fundamental de aprender a ler e escrever.

Dessa forma, estudar as políticas públicas de alfabetização, a partir dos pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica, justifica-se sob os vieses acadêmico, político e legal.

Nesse sentido, a pesquisa teve como objetivo geral definir os limites e as possibilidades do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, atual política pública de alfabetização do país, com análise a partir da Pedagogia Histórico-Crítica.

Consubstanciados ao objetivo geral, a pesquisa teve como objetivos específicos:

- a) Realizar um breve resgate histórico e teórico da alfabetização nas escolas brasileiras;
- b) Descrever a alfabetização sob os pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica;
- c) Analisar as políticas públicas de alfabetização instituídas na última década.

Com relação à metodologia utilizada, a opção se deu pela pesquisa bibliográfica e documental com enfoque qualitativo, norteadada pelo paradigma teórico-metodológico do materialismo histórico-dialético, – [...] que tem na dialética um dos seus elementos mais centrais (Groppo; Martins, 2007, p. 64), buscando – [...] compreender o conhecimento como resultante da relação dialética que se estabelece entre sujeito e objeto na realidade concreta de uma determinada sociedade, que condiciona o conhecimento (Groppo; Martins, 2007, p. 65). Neste contexto, o materialismo histórico-dialético compreende que o objeto que se pretende conhecer está totalmente conectado a uma realidade concreta da vida real, articulado dialeticamente a uma totalidade social.

Com relação à seleção do referencial teórico, a análise dos sentidos atribuídos à alfabetização e às políticas públicas desse contexto, implementadas ao longo da história da educação no Brasil, deu-se a partir da Pedagogia Histórico-Crítica, originalmente formulada por Dermeval Saviani.

Os resultados obtidos por esta pesquisa, no que diz respeito à investigação bibliográfica e documental, estão apresentados em quatro seções, além desta primeira que trata da introdução ao texto. As seções foram assim organizadas: 1. Introdução; 2. Alfabetização nas escolas brasileiras: breve resgate histórico e teórico; 3. A alfabetização a partir da Pedagogia Histórico-Crítica; 4. Políticas públicas recentes de alfabetização no Brasil; e 5. Limites e possibilidades do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA) como atual política pública de alfabetização: uma análise a partir do enfoque histórico-crítico.

Conforme já mencionado, a seção I introduz o texto. A segunda seção encontra-se dividida em seis subseções, a saber: “2.1 A alfabetização sob a vertente tradicional”; “2.2 Alfabetização, Escola Nova e tecnicismo”, sendo ambas ancoradas mormente na bibliografia de Maria do Rosário Longo Mortatti, como principal referencial teórico. Já a subseção “2.3 Alfabetização e a abordagem construtivista” foi descrita a partir dos estudos de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky. Em sequência, a subseção “2.4 Alfabetização e letramento” debate os pressupostos a partir do referencial teórico de Magda Soares, enquanto a subseção “2.5 Interacionismo discursivo ou linguísticos” debate o ideário da alfabetização a partir dos escritos de Ana Luiza Bustamante Smolka, e a subseção “2.6 Síntese histórico-teórica da alfabetização no Brasil” apresenta uma síntese das ideias anteriormente exploradas.

A terceira seção denominada “A alfabetização a partir do enfoque histórico-crítico” contém a subseção “A alfabetização na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica”, que discute os pressupostos da alfabetização sob o referencial teórico de Dermeval Saviani, Meire Cristina dos Santos Dangió, Lígia Márcia Martins e Ana Carolina Galvão Marsiglia.

A quarta seção é dividida em quatro partes. A primeira, denominada “Breve histórico das iniciativas de se estabelecer bases gerais para o ensino da leitura e da escrita no Brasil” cujo aporte teórico é embasado no livro “A Pedagogia Histórico-Crítica, as Políticas Educacionais e a Base Nacional Comum Curricular” organizado por Julia Malanchen, Neide da Silveira Duarte de Matos e Paulino José Orso. Os artigos de um coletivo de autores da referida obra também ancoram a base teórica da segunda subseção: “Base Nacional Comum Curricular: uma análise histórico-crítica”. A subseção seguinte “Alfabetização na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)” foi escrita a partir da análise do próprio documento e sucedida pela quarta “A alfabetização na Política Nacional de Alfabetização (PNA)”, cuja análise documental se deu

mediante o Decreto que instituía a política do documento que regulamentou seus objetivos e premissas, além da reflexão proposta por Adriana de Fátima Franco e Lígia Márcia Martins no livro “Palavra escrita: vida registrada em letras: A Alfabetização para além da Política Nacional de Alfabetização (PNA) ”.

A pesquisa documental da legislação e documentos normativos também foi a base para o estudo acerca do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA) e do Programa Alfabetiza Juntos-SP que compõem a Seção V.

Por fim, nas considerações finais, é apresentada uma análise relacionada ao problema de pesquisa, que articula os resultados alcançados e os objetivos geral e específicos da pesquisa evidenciando que o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA) é uma revisitação a políticas públicas de alfabetização instituídas anteriormente no país ancoradas nos pressupostos construtivistas cujo foco é a formação continuada dos professores alfabetizadores, como se fosse esse o único problema a ser resolvido nesse campo, secundarizando uma compreensão histórica e crítica da alfabetização, além de concebê-la como um processo multideterminado que, inclusive, depreenderia a coadunação de políticas públicas de outras áreas, além da educação. Além disso, evidencia-se também a influência neoliberal na política de alfabetização por meio da ênfase dada no Compromisso às avaliações em larga escala, com o objetivo de gerar indicadores para satisfazer aos interesses das organizações internacionais.

2 ALFABETIZAÇÃO NAS ESCOLAS BRASILEIRAS: BREVE RESGATE HISTÓRICO E TEÓRICO

[...] as letras, para quem ainda não se alfabetizou, são risquinhos pretos na página branca.

(Lemle, 1988, p. 08)

A alfabetização é um dos mais caros temas àqueles que se ocupam da educação escolar, considerando que é condição precípua para a apropriação dos conhecimentos historicamente construídos pela humanidade por todo estudante. Além disso, para poder participar consciente e efetivamente na sociedade, faz-se necessário, a todo cidadão, dominar a leitura e a escrita, em suas formas mais desenvolvidas, isto é, em seus aspectos sintáticos, semânticos e discursivos. Assim, entendendo a alfabetização para além da decodificação de signos, mas sobretudo como modo do sujeito se inserir na cultura letrada, marcar posicionamentos na sociedade e colaborar com a sua transformação, ela ganha valor para além da escola, também no contexto social. Portanto, faz parte das incumbências da escola formar sujeitos críticos na luta contra as injustiças arraigadas na estrutura social da sociedade capitalista.

Nesta seção, tencionando estabelecer uma linha histórica e teórica da alfabetização no Brasil, discutiremos as ideias e sentidos que permearam o ensino da leitura e da escrita da língua materna, desde a educação jesuítica até os dias atuais, nos detendo mais detalhadamente aos pressupostos das vertentes tradicional, tecnicista, construtivista e do letramento que conforme Mazzeu, Silva e Coutinho (2024, p. 114) tem disputado a hegemonia nas escolas e nos estudos acadêmicos, perpassando debates e políticas públicas sobre o tema. Destacaremos a característica comum dessas vertentes, a de estarem assentadas em pedagogias não-críticas (Saviani, 2021a) e, assim sendo, abordam o processo de alfabetização sem estabelecer uma relação com os determinantes socioeconômicos desse processo, desvinculando o ato pedagógico dos aspectos políticos. Abordaremos também perspectivas emergentes e contra-hegemônicas, particularmente a concepção do interacionismo discursivo e as abordagens baseadas na Pedagogia Histórico-Crítica, tratada de maneira mais detalhada em seção específica para esse fim.

Ademais, discutiremos as políticas públicas, de diferentes governos, implementadas ao longo da história, no campo da alfabetização no Brasil. Para efeito de recorte contextual, trataremos especificamente da alfabetização das crianças, sem qualquer menosprezo à importância da alfabetização de jovens e adultos.

A alfabetização das crianças é dever do Estado a ser assegurado pela garantia do ingresso, permanência e sucesso dos estudantes no Ensino Fundamental de nove anos, conforme preconizado nos dispositivos legais que tratam da educação formal no Brasil. Reiteramos que a Lei nº 14.407, de 12 de julho de 2022, que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), estabelece o compromisso da Educação Básica com a formação do leitor e o estímulo à leitura, versando sobre a alfabetização plena e capacitação gradual para a leitura ao longo da Educação Básica como fatores indispensáveis para a efetivação dos direitos e objetivos de aprendizagem e para o desenvolvimento dos sujeitos. Além disso, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento norteador da Educação Básica no país no que diz respeito à formulação de currículos, define que a alfabetização das crianças deverá ocorrer até o segundo ano do Ensino Fundamental, com o objetivo de garantir o direito fundamental de aprender a ler e a escrever. Embora não seja foco deste estudo, a alfabetização na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) será objeto de análise mais aprofundada na seção posterior. Assim, colocado como prazo de consolidação da alfabetização, o segundo ano do Ensino Fundamental, apesar de toda a controvérsia existente acerca da convenção de uma “idade certa” para a alfabetização, se corrobora com a ideia de que ela é condição primeira para a aquisição dos demais conhecimentos a serem assimilados na escola nos anos posteriores. Mais adiante nos deteremos a dados recentes, divulgados pelo governo federal e mídias que demonstram o não cumprimento dessas definições normativas, pois muitas crianças, ainda que tenham tido acesso à escola, não têm sido nela alfabetizadas.

Dado o insucesso da escola, sobretudo da pública, em alfabetizar as crianças, a aprendizagem da leitura e da escrita nos anos iniciais de escolarização é fonte de problematização acerca dos muitos aspectos que envolvem esse processo e um resgate histórico desses aspectos nos parece um bom começo para essa reflexão, afinal, sob o viés histórico-crítico é sempre importante perguntar e analisar o porquê dos acontecimentos.

Segundo Mortatti (2000), os debates sobre a necessidade de definição de políticas públicas para educação e alfabetização, no Brasil, se intensificaram no final da década de 1980, resultado do processo de redemocratização pelo qual o país passou e que se consumou com a elaboração da Constituição Federal, também conhecida como Constituição Cidadã, promulgada em 5 de outubro de 1988. Porém, apenas nas décadas de 1990 e 2000, posteriormente à votação,

pelo Congresso Nacional, em 2001, do Plano Nacional de Educação (PNE)⁴, é que governos brasileiros, sob sucessivas pressões e participação crítica de segmentos organizados da sociedade civil, com parceria do setor privado, passaram a definir e implementar, políticas públicas para a educação e a alfabetização, conforme previstas na Constituição de 1988, cumprindo ainda compromissos e metas estabelecidos por organismos multilaterais, aos quais o Brasil também aderiu.

Reiterando a já discutida importância da temática da alfabetização e em concordância com o que define Saviani (2021a), entendemos que a aquisição de saberes relevantes e significativos, construídos historicamente pela humanidade, é de fundamental importância, sobretudo para a classe trabalhadora, contribuindo para o fim de seu subjugo à classe dominante, caracterizando, neste contexto, a alfabetização como o primeiro e fundamental passo dentro desse contexto. Ler e escrever configuram-se, assim, como primeira exigência para o acesso ao saber sistematizado e à cultura erudita letrada.

Na supracitada obra, “Escola e Democracia”, Saviani destacou que o aprendiz o deixa de ser quando num exercício, objeto da aprendizagem, o exerce livremente. A esse respeito, correlacionando com a alfabetização, o autor definiu:

Ora, esse fenômeno está presente também no processo de aprendizagem através do qual se dá a assimilação do saber sistematizado, como ilustra, de modo eloquente, o exemplo da alfabetização. Também aqui é necessário dominar os mecanismos próprios da linguagem escrita. Também aqui é preciso fixar certos automatismos, incorporá-los, isto é, torná-los parte de nosso corpo, de nosso organismo, integrá-los em nosso próprio ser. Dominadas as formas básicas, a leitura e a escrita podem fluir com segurança e desenvoltura (Saviani, 2021a, p.18).

A citação de Saviani nos dá pistas de como, sob o seu ponto de vista por nós corroborado, faz-se necessário o resgate de um ensino sistemático da leitura e da escrita, sobretudo de conteúdos fundamentais neste processo, tais como as relações fonema e grafema, os conceitos de sílabas, palavras etc. Assim, considerando a leitura e a escrita como técnicas já construídas pela humanidade, não será necessário que a criança invente um modo diverso para ler e escrever, mas que se aproprie desse modo elaborado socialmente.

Mais adiante o autor deixou claro a importância da alfabetização para a aquisição dos conteúdos:

⁴ O PNE, Plano Nacional de Educação, de 2001, estabeleceu diretrizes e metas para a educação no país, válidas entre os anos de 2001 e 2010. Com relação à alfabetização das crianças, o plano estabelecia como objetivo garantir a sua alfabetização até o final do 3º ano do Ensino Fundamental.

À medida que se vai libertando dos aspectos mecânicos, o alfabetizando pode, progressivamente, ir concentrando cada vez mais a atenção no conteúdo, isto é, no significado daquilo que é lido ou escrito. Note-se que se libertar aqui, não tem o sentido de se livrar, quer dizer, abandonar, deixar de lado, os ditos aspectos mecânicos. A libertação só se dá porque tais aspectos foram apropriados, dominados e internalizados, passando, em consequência, passando a operar no interior de nossa própria estrutura orgânica (Saviani, 2021a, p.18).

A partir da citação acima, pode-se concluir que, para Saviani, a alfabetização envolve a apropriação, a dominação e a internalização dos mecanismos da língua escrita que inicialmente podem se dar de maneira mecânica, mas que, posteriormente, passam a operar no interior da estrutura orgânica do sujeito.

Historicamente, a alfabetização recebeu atenção dos governos, sob a forma de programas ou políticas públicas, indicativas de acirradas disputas pela hegemonia em estreita relação com projetos políticos e sociais vigentes. Muitas vezes ineficazes na tarefa de fomentar a alfabetização das crianças, essas políticas tiveram sua face mais visível nos métodos propostos, mas também se manifestaram nas avaliações externas e nos materiais didáticos produzidos pelos governos, bem como nas propostas de formação continuada ofertadas aos docentes alfabetizadores.

O insucesso histórico da escola brasileira em alfabetizar as crianças é perceptível nos resultados de testes nacionais e internacionais, motivando muitos pesquisadores e pesquisas a versarem sobre essa temática. Porém, neste âmbito, há uma notável tendência, talvez movida pela urgência pela busca de soluções, que se despreze o viés histórico dos sentidos que foram atribuídos ao ensino da leitura e da escrita na fase inicial de escolarização das crianças ao longo do tempo, incorrendo na crença de que se pode compreender o presente sem olhar e, sobretudo, sem refletir, sobre o passado.

O presente tem uma história enraizada no passado, ao passo que também contém elementos que projetam o futuro. Sendo assim é impossível compreender o presente sem compreender as suas raízes e o que implica o estudo de sua gênese (Saviani, 2021b).

No Brasil, os debates sobre a alfabetização, tradicionalmente, tiveram o foco nos métodos e na questão dos processos de aprendizagem. Mais recentemente se pode observar a intensificação dos estudos a partir dos vieses da psicologia, pedagogia e ainda, de forma mais recente, da psicolinguística, sociolinguística e linguística.

Destarte, objetivando uma análise da alfabetização ao longo da história, nas escolas brasileiras, passaremos a tratar das vertentes tradicional, tecnicista, construtivista e do letramento que, reiteramos, tem disputado a hegemonia, tanto nas escolas, quanto nas pesquisas,

debates e políticas públicas sobre a temática. Trataremos também da perspectiva do interacionismo discursivo.

2.1 A alfabetização sob a vertente tradicional

Considera-se que a história da educação no Brasil teve seu início no ano de 1549, com a chegada do primeiro governador geral, Tomé de Sousa, acompanhado dos primeiros jesuítas da Companhia de Jesus⁵, sendo esse grupo composto por quatro padres e dois irmãos, chefiados por Manuel da Nóbrega, cuja missão, conferida pelo rei de Portugal, era a de doutrinar e ensinar os dogmas da fé católica aos indígenas. Assim, entre 1549 e 1759, a educação no Brasil esteve sob a responsabilidade dos jesuítas, havendo estreita relação entre educação e catequese.

Segundo Menardi (2010, p. 159 *apud* Conceição, 2017, p. 1), ao chegarem ao Brasil, os padres jesuítas estruturaram a catequização com a criação das primeiras casas, as casas de bê-á-bá, iniciando a educação colonial particularmente por meio da atuação com suas escolas de ler, escrever e contar e, subsequentemente, em seus colégios na cidade de Salvador.

Assim, instruíam-se os nativos, majoritariamente os jovens e as crianças, compreendendo-os como mais suscetíveis aos valores cristãos que seriam ensinados. Dessa forma, a instrução se dava por meio do estudo, da leitura, da apresentação e da interpretação da palavra divina. Os jesuítas não demoraram a perceber que não seria possível converter os indígenas à fé católica sem que eles soubessem ler e escrever.

Segundo Saviani (2021b, p. 43), a primeira fase da educação jesuítica foi marcada por um plano de instrução elaborado por Manuel da Nóbrega, que indicava que o aprendizado começasse pelo ensino do português, prosseguindo com o ensino da doutrina cristã, a escola de ler e escrever e, opcionalmente, canto orfeônico e música instrumental, culminando, de um lado, com o aprendizado profissional e agrícola e, de outro lado, com a gramática latina, àqueles que prosseguiriam seus estudos na Universidade de Coimbra. Essa descrição nos remete às marcas evidentes de uma educação dualista⁶ existente à época e perpetuada na escola brasileira.

Assim, podemos entender que a alfabetização, para os jesuítas, era um meio crucial para a catequização e não um fim em si mesma, utilizada para a conversão e instrução religiosa dos

⁵ A Companhia de Jesus é uma ordem religiosa católica, também conhecida como Ordem dos Jesuítas, fundada por Inácio de Loyola em 1534 e oficializada pelo Papa Paulo III em 1540.

⁶ O dualismo educacional remete a um sistema ou prática que divide a educação em duas tendências: uma para os que possuem recursos financeiros e sociais, direcionada para a formação intelectual e acadêmica, e outra para aqueles com menos recursos, focada na formação profissional ou em conhecimentos práticos.

indígenas, permitindo a transmissão da palavra divina e a disseminação de uma nova cultura e uma nova forma de vida.

Com a instituição do *Ratio Studiorum*⁷ ou Plano de Estudos da Companhia de Jesus, publicado em 1599, que regulou o funcionamento de todas as instituições educativas, teve-se um panorama do ideário pedagógico caracterizado pela visão essencialista de homem, ou seja, o homem seria concebido por uma essência universal e imutável, cabendo à educação “moldar a existência particular e real de cada educando à essência universal e ideal que o define enquanto ser humano” (Saviani, 2021b, p. 58). Esse ideário correspondeu ao que, na modernidade, passou a ser chamado como pedagogia tradicional.

A alfabetização, por sua vez, foi meio para a catequização e o encaminhamento da ideologia do trabalho. Assim, além dos princípios da religião cristã, “os alunos aprenderiam até mesmo a ler e escrever” (Petitat, 1994, p.109), transmitindo-lhes com isso, alguns conhecimentos necessários para seu “destino de trabalhadores” (Petitat, 1994, p.109). Os mais pobres precisavam ser controlados por meio do trabalho, para que a ociosidade não os levasse à revolta ou à ameaça ao poder.

Segundo Varela (1992), o ensino destinado aos mais pobres não objetivava o acesso à cultura, mas a reiterar estereótipos e valores morais opostos às suas formas de vida, impondo-lhes, além disso, hábitos de limpeza, regularidade, compostura e obediência.

Destarte, as atividades dos jesuítas poderiam ser descritas como esforços para a catequização dos indígenas e a propagação da instrução, em conformidade com a política

⁷ Conjunto de normas criado para regulamentar o ensino nos colégios jesuíticos. Sua primeira edição, de 1599, além de sustentar a educação jesuítica ganhou status de norma para toda a Companhia de Jesus. Tinha por finalidade ordenar as atividades, funções e os métodos de avaliação nas escolas jesuíticas. Não estava explícito no texto o desejo de que ela se tornasse um método inovador que influenciasse a educação moderna, mesmo assim, foi ponte entre o ensino medieval e o moderno. Antes do documento em questão ser elaborado, a ordem tinha suas normas para o regimento interno dos colégios, os chamados Ordenamentos de Estudos, que serviram de inspiração e ponto de partida para a elaboração da *Ratio Studiorum*. A *Ratio Studiorum* se transformou de apenas uma razão de estudos em uma razão política, uma vez que exerceu importante influência em meios políticos, mesmo não católicos. O objetivo maior da educação jesuítica segundo a própria Companhia não era o de inovar, mas sim de cumprir as palavras de Cristo: “*Docete omnes gentes*, ensinaí, instruí, mostrai a todos a verdade.” Esse foi um dos motivos pelos quais os jesuítas desempenharam na Europa e no chamado “Novo Mundo” o papel de educadores, unido à veia missionária da Ordem. Para seu estudo é obrigatória a leitura da tradução do documento para o português, feita pelo padre jesuíta Leonel FRANCA (1952). É recomendável também a consulta à mais recente edição francesa, traduzida por DEMOUSTIER & JULIA (1997), que traz junto o original latino (Ver Referências Documentais). Além da leitura do próprio documento, consultar as Constituições da Companhia de Jesus que ajuda a entender as normas que regem o funcionamento interno da Ordem (Ver Referências Documentais). As obras essenciais relacionadas ao tema foram escritas por Daniel Rops (1965), A. Guillerrou (1960), L. Lukács (1965 e 1974), José Maria de Paiva (1981), Ignácio de Loyola (1982), R. Frölich (1987), Émile Dürkheim (1990), De dainville (1991), César de Alencar Arnaud de Toledo (2000) (Ver Referências Historiográficas). Disponível em <https://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/ratio-studiorum>. Acesso em 12 de abr. de 2025.

colonizadora portuguesa, promovendo, pela educação, a adesão à cultura portuguesa (Paiva, 2000), seguindo os objetivos do projeto português de exploração para o Brasil.

Com a expulsão dos jesuítas em 1759, foram inauguradas as aulas régias⁸ ou avulsas sob o encargo do Estado e não mais restritas à Igreja, impostas pela Reforma de Estudos realizada por José de Carvalho e Melo, o Marquês de Pombal, português influenciado pelas ideias Iluministas. Nesse período, a alfabetização das crianças nas escolas de ler e escrever tinha como livro oficial o catecismo de Montpellier⁹, objetivando apagar as influências da cartilha do jesuíta Inácio de Loyola. O Catecismo de Montpellier alcançou longevidade nas escolas, na catequese da Igreja e na família brasileira. O processo educacional era perpassado por precariedades como a carência de professores, mobiliário e materiais para a alfabetização. As turmas eram constituídas por crianças de idades diferentes.

O período datado entre 1759 e 1932 abrigou a coexistência entre as vertentes religiosa e laica da pedagogia tradicional (Saviani, 2021b, p. 61), marcado pelo contraste entre a ainda dominante atmosfera religiosa e seu repertório de credences e a visão racionalista pautada pela lógica, entre o desejo por mudanças em contraste com a manutenção das tradições e, sobretudo, entre fé e ciência (Saviani, 2021b, p. 77). Tais contrastes foram evidenciados no Alvará de 28 de junho de 1759, que determinou o fechamento dos colégios jesuítas e introduziu as aulas régias a serem mantidas pela Coroa. O documento tece críticas ao método de ensino dos

⁸ As aulas régias compreendiam o estudo das humanidades, sendo pertencentes ao Estado e não mais restritas à Igreja – foi a primeira forma do sistema de ensino público no Brasil. Apesar da novidade imposta pela Reforma de Estudos realizada pelo Marquês de Pombal, em 1759, o primeiro concurso para professor somente foi realizado em 1760 e as primeiras aulas efetivamente implantadas em 1774, de Filosofia Racional e Moral. Em 1772 foi criado o Subsídio Literário, um imposto que incidia sobre a produção do vinho e da carne, destinado à manutenção dessas aulas isoladas. Na prática o sistema das Aulas Régias pouco alterou a realidade educacional no Brasil, tampouco se constituiu numa oferta de educação popular, ficando restrita às elites locais. Ao rei cabia a criação dessas aulas isoladas e a nomeação dos professores, que levavam quase um ano para a percepção de seus ordenados, arcando eles próprios com a sua manutenção. Azevedo (1943, p. 315) menciona a abertura de uma aula régia de desenho e de figura, em 1800, nas principais cidades da orla marítima e em algumas raras do planalto e do sertão. Em 1816 consta que o pintor Manoel da Costa Athaide solicitou uma aula régia de desenho em Vila Rica, obtendo a aprovação. A permanência praticamente inalterada do sistema das *Aulas Régias* no Brasil da virada do século XVIII para o seguinte, estendendo-se ainda durante o primeiro reinado, deveu-se à continuidade dos modelos de pensamento em nossa elite cultural. Existiu um grande descompasso entre o pretendido pelo governo monárquico – tanto o português quanto o brasileiro, após a independência – e aquilo que as condições sociais e econômicas viriam permitir, dentro de um modelo produtivo excludente, escravista e pautado numa mentalidade que contribuía para se perpetuar tal situação. (Cardoso, 2004, p. 190). Disponível em: <https://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/aulas-regias>. Acesso em 23 de abr. de 2025.

⁹ O *Catecismo de Montpellier* foi impresso pela primeira vez em 1702, na diocese homônima, sendo o seu autor o oratoriano François Aimé Pouget, cuja obra foi-lhe encomendada pelo bispo de Montpellier, Joachim Colbert. O impresso saiu dos prelos trazendo em si as marcas de dois movimentos de impacto na França desde meados do século anterior: o galicismo, de cunho político, visava a diminuir o poder papal no país, concedendo maior espaço de decisão aos bispos em suas jurisdições, possibilitando, com isso, o fortalecimento do absolutismo de Luís XIV e o jansenismo, de cunho religioso, que propunha uma interpretação da doutrina da Graça e da moral marcadas por um pessimismo teológico que via "na criança e no homem pessoas roídas pela malícia completa" (Nunes, 1981, p. 78).

jesuítas, considerando-o obscuro, cansativo e ineficaz, por prejudicar o verdadeiro estudo das letras humanas e das línguas clássicas. Defende que esse método atrasava o progresso intelectual e mantinha os estudantes numa dependência injusta. Assim, ao determinar a extinção das escolas dirigidas pelos jesuítas, o documento ordena uma reforma profunda do ensino das letras humanas, a ser aplicada em Portugal e em todos os seus domínios (Saviani, 2021b, p. 83).

Por muito tempo, nas escolas brasileiras, a alfabetização dos estudantes se deu por meio das cartilhas. O pressuposto básico era o de que todos deveriam aprender determinado conteúdo num determinado tempo, partindo de conteúdos ditos simples para os mais complexos. Embora ressalvada a falta de atribuição de sentido e significado ao processo de alfabetização, este pressuposto confere à pedagogia tradicional certo carácter democrático, uma vez que todos os alunos devem aprender e num determinado tempo. O foco, então, era para que, num determinado período, todas as crianças estivessem lendo e escrevendo. A esse respeito é interessante destacar que no livro “Escola e Democracia”, Saviani (2021a, p.30) aponta que “[...] quando menos se falou em democracia no interior da escola mais ela esteve articulada com a construção de uma ordem democrática; e quando mais se falou em democracia no interior da escola menos ela foi democrática”.

A respeito da origem das cartilhas, Cagliari (2007, p. 53) explica que a palavra “cartilha” tem sua origem na palavra “carta”, isto é, cartilha foi utilizada como diminutivo de carta para nomear o material didático utilizado para a alfabetização porque antes dela, eram utilizadas tabelas com padrões silábicos então chamadas de cartas. Inicialmente as cartinhas ou cartilhas tinham a função catequética, pois a alfabetização não era uma questão de escolaridade, o que passou a acontecer no final do século XV e mais precisamente, a partir do século XVI. Esse material didático apareceu primeiramente em Portugal, sendo utilizada nas colônias da Ásia e da África e, posteriormente, copiada e adaptada por outros países.

A cartilha do gramático português João de Barros, publicada pela primeira vez em 1539, foi a primeira a chegar ao Brasil. Apoiada nos princípios acrofônicos¹⁰ do alfabeto e na ilustração, ela continha características que seriam, posteriormente, detectadas em outros materiais dessa mesma linhagem como a apresentação das letras associadas às figuras e uma palavra cujo nome se iniciava com a letra em estudo, uma de cada vez, seguindo a ordem tradicional do alfabeto. Posteriormente, eram apresentadas as sílabas, que eram sucedidas pelas palavras, que deveriam ser “decifradas”. O passo seguinte seria o momento da leitura de frases e pequenos textos que deveriam ser memorizados.

¹⁰ O princípio acrofônico no alfabeto refere-se à relação entre o nome de uma letra e o som inicial das palavras que ela representa.

Em 1850 ganhou destaque o método de Antonio Feliciano Castilho. A inovação apresentada pelo português residia no fato de trazer apenas figuras que representavam a palavra-chave utilizada para exemplificar o princípio acrofônico de determinada letra, dando preferência ao estudo da palavra como ponto de partida e de chegada, sem o uso de tabelas de sílabas, anteriormente utilizadas.

Segundo Mortatti (2000, p. 25), a Cartilha Maternal ou Arte da Leitura de autoria do poeta português João de Deus, contendo o “método João de Deus” que foi lançada em Portugal, em 1876, passou a ser divulgada sistematicamente no Brasil a partir de 1880, pelo positivista¹¹ militante e professor de Português da Escola Normal de São Paulo, Antônio da Silva Jardim. O “método João de Deus” foi, então, apresentado como “fase científica e definitiva no ensino da leitura e fator de progresso social”, ancorado na lei comtiana dos três estados: o teológico, com a condenação à soletração; o metafísico, com o apontamento dos erros do método da soletração em relação ao da silabação e o positivo, com o papel transitório de preparação para a palavração.

A educação defendida por Silva Jardim deveria ser positiva, enciclopédica, útil, prática e racional, apropriada, em sua concepção, à vida moderna. Neste contexto, o ensino da língua materna deveria se dar, segundo Mortatti (2000, p. 45) “mediante a disseminação da instrução pública, do método intuitivo ou objetivo para o ensino escolar e da ideia de necessária nacionalização do sistema de educação e dos livros para a escola”. O processo de instrução deveria atuar no âmbito do sentimento da inteligência e da atividade, civilizando as massas tidas como incultas e desenvolvendo um instinto construtor.

Mortatti (2000, p. 68) descreveu que o conceito de linguagem que ancorava a Cartilha de Silva Jardim era a de algo originário da necessidade de comunicação e inspirada pelo sentimento e esclarecida pela inteligência, marca da superioridade humana.

Embora nem sempre explícitas, as referências que embasavam as reflexões de Silva Jardim remetiam a autores como Comenius, Pestalozzi, Herbart, Fröebel, Spencer, além de Comte, Mill, Bain, Müller, Bréal, Hovelacque, Diez e Ribeiro, entre outros (Mortatti, 2000, p. 70).

Com relação aos materiais produzidos e disseminados no Brasil, especialmente as cartilhas e livros de leitura, tiveram destaque pela permanência temporal de suas obras Hilário Ribeiro, com a Cartilha Nacional; Tomas Paulo do Bom Sucesso Galhardo, com a Cartilha da

¹¹ O positivismo é uma corrente filosófica surgida no século XIX, sob influência iluminismo tendo em Auguste Comte o seu principal representante. As principais marcas do positivismo são a defesa da ciência como a única fonte de conhecimento verdadeiro, a valorização da observação e da experimentação, e a busca pela explicação dos fenômenos naturais e sociais através de leis e métodos científicos.

Infância e Felisberto de Carvalho, com o Primeiro Livro de Leitura. Além desses, João Köpke, criou para uso de alunos da escola Americana, de São Paulo, em 1874, o “Methodo Racional e Rápido para Aprender a Lêr sem Solettrar”. O objetivo era a substituição dos silabários, muito usados até então.

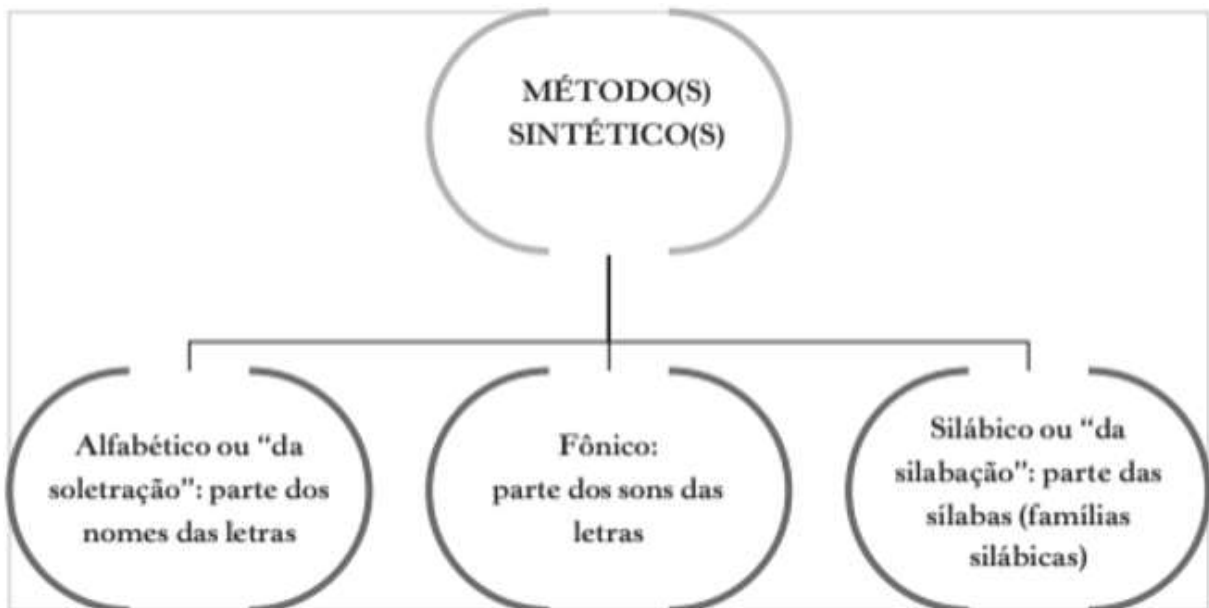
A divulgação do método “João de Deus” por Silva Jardim foi ponto importante na colocação da alfabetização como objeto de estudo no Brasil e ainda fundou a tradição de envolver o ensino da leitura à questão dos métodos.

E o que permite conferir à atuação de Silva Jardim o sentido de fundadora de uma tradição é justamente o fato de terem sido suas tematizações as primeiras de caráter programático e cientificamente fundamentadas, produzidas por um brasileiro, a respeito do ensino da leitura e da língua materna [...] (Mortatti, 2000, p. 73).

Importante destacar que a escola daquela época, diferente da conhecida atualmente, era um espaço, muitas vezes chamado de “casa escola”, por vezes locado pelas administrações oficiais ou cedidos pelos próprios professores, que alugavam uma casa para esta finalidade. Assim, esta “escola” se caracteriza por ter apenas um único professor, espaço limitado no que concerne a acomodação das crianças e mobiliário. Estava, dessa maneira, se conquistando um sistema escolar que só viria a concretizar a partir da primeira república.

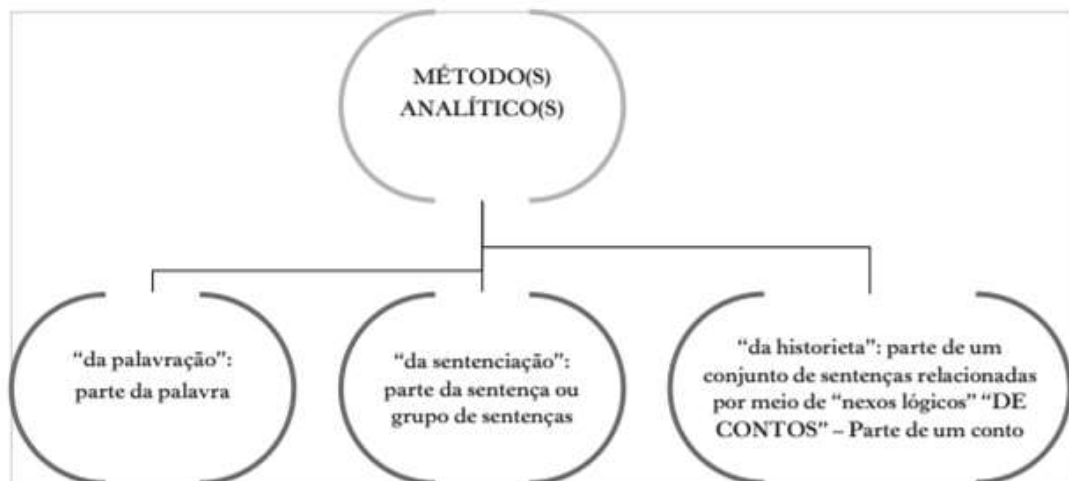
A partir de 1890 houve uma reorganização dos grupos escolares, com horário e currículo programático bem delineado e com iniciou-se um processo, com tendência de fiscalização, por meio dos inspetores de ensino. Passou-se então, para um período de acirrada disputa entre os partidários do uso do método analítico e os defensores do uso dos métodos sintéticos sobretudo a silabação no ensino da leitura e da escrita nas escolas. No interior dessa discussão, estabeleceu-se outro embate. Os defensores do método analítico se subdividiram entre qual seria o melhor ponto de partida para o processo de alfabetização: havia os favoráveis ao uso da palavra, outros ao uso da sentencição, isto é, das frases e ainda os afeitos ao uso das historietas, textos narrativos curtos. Para aclarar a questão dos métodos, utilizaremos as figuras a seguir:

Figura 1 – Esquema contendo síntese de informações sobre os métodos sintéticos de alfabetização e as diferentes formas de processá-los



Fonte: Mortatti (2019, p. 52).

Figura 2 – Esquema contendo síntese de informações sobre os métodos analíticos de alfabetização e as diferentes formas de processá-los



Fonte: Mortatti (2019, p. 52).

Estes embates se deram a partir da ideia da biopsicologização¹² da criança. Surgiram, então, as primeiras normatizações sobre o ensino da leitura, impondo-se pela adoção oficial das cartilhas. Conforme Silva (2011, p. 27, *apud* Dangió, 2017, p. 198), “é também nesse período,

¹² Ênfase na importância da interação entre fatores biológicos e psicológicos na formação e desenvolvimento do sujeito.

no final da década de 1910, que o termo ‘alfabetização’ passa a designar a aprendizagem inicial da leitura e da escrita”.

À guisa de conclusão, podemos depreender que a dita pedagogia tradicional norteou por muito tempo o ensino da leitura e da escrita nas escolas brasileiras. Ancorada na questão dos métodos sintéticos, analíticos ou mistos e no uso de cartilhas ou similares, o foco circundava, tão somente, as questões de codificação e decodificação da língua sustentadas especialmente por atividades de desenvolvimento da motricidade (traçado das letras), percepção visual e discriminação dos sons. Não havia, neste contexto, qualquer preocupação com a semântica, com o alfabetizar com sentido, tampouco com as questões sociais, culturais e políticas que envolvem o processo de alfabetização. Nesta perspectiva, o aluno é o responsável quando não consegue se alfabetizar, ideia que por anos perpetuou e porque não dizer, ainda se perpetua num ensino excludente que só prejudica e afeta a classe trabalhadora desse país.

Todavia, é importante ressaltar a importância do legado válido da vertente tradicional no que tange ao ensino da leitura e da escrita, especialmente com relação ao ensino sistematizado e explícito dos conteúdos da alfabetização. Sem o ensino desses conteúdos, a aquisição da língua escrita, se torna, a nosso juízo, muito mais dificultoso.

2.2 Alfabetização, Escola Nova e tecnicismo

Entre 1920 e 1971 o Brasil foi marcado por alguns fatores sociopolíticos e econômicos como o crescimento populacional e industrial. Esses fatores exigiram a ampliação de escolas e mudanças nas práticas educacionais. Tal contexto impulsionou reformas educacionais, mudança epistemológica e de olhar para a criança como ser ativo e para a escola, como um espaço de aprendizagens tanto culturais, como sociais e políticas.

Antonio Sampaio Dória¹³ decretou, em 1920, a chamada “autonomia didática”, deflagrando um período de relativismo pedagógico, marcado pela não determinação de um método obrigatório relegado à escolha do professor. Segundo Mortatti (2000, p. 26), tratou-se de um período de ecletismo processual e conceitual. Em meados de 1920, o embate passou a se

¹³ Responsável pela reforma do ensino público paulista, educador é pouco conhecido mesmo do público especializado. [...] convidado pelo governo do Estado para coordenar a reforma do ensino paulista, Sampaio Dória teve a oportunidade de aplicar suas ideias educacionais. Sistematizado na lei nº 1750, de 8 de dezembro de 1920, a ação trouxe várias novidades e procedimentos ainda hoje vigentes. Sua principal preocupação, dentro ou fora da reforma realizada, era a maneira de ensinar. Segundo o professor Lourenço Filho, um dos principais interesses de Sampaio Dória era "tornar mais completo o aprendizado da arte de ensinar". O próprio educador afirmou, no I Congresso Interestadual de Ensino, em 1922, que “o capítulo máximo da pedagogia era a didática, a metodologia do ensino, a prática pedagógica”. Disponível em: <https://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/antonio-de-sampaio-doria>. Acesso em 31 ago. 2025.

dar entre os defensores do “novo” método analítico e os que defendiam o tradicional método sintético. O ensino da escrita se restringia a questões do tipo de letra a ser usado, especialmente com práticas de treino, exercício e cópias para aperfeiçoar o traçado da letra.

A partir da década de 1930 pensadores como Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e Lourenço Filho, ao lado de outros educadores, lançaram o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”. Conforme Saviani (2015), o movimento da Escola Nova, ou *escolanovismo*, trouxe uma base política, sociológica, filosófica e psicológica que almejava a renovação escolar.

Segundo Saviani (2021a), a Escola Nova parte da escola tradicional, se diferenciando dela ao enfatizar o indivíduo e suas características individuais. Além disso, aponta que neste período a Educação se apropria das teorias biológicas e da psicologia ocorrendo então a “biopsicologização da sociedade, da educação e da escola” (Saviani, 2021a, p.19). Segundo Duarte (2003), a principal diferença entre a Escola Nova e a tradicional reside no fato de a primeira focar no aluno e nos seus interesses, enquanto na tradicional, o centro é o professor e o processo é assentado na transmissão de conhecimento. Saviani (2021a) alerta que, com a Escola Nova, surgem as pedagogias do “Aprender a Aprender”:

Compreende-se então que essa maneira de entender a educação, por referência à pedagogia tradicional tenha deslocado o eixo da questão pedagógica do intelecto para o sentimento do aspecto lógico para o psicológico, dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos pedagógicos, do professor para o aluno, do esforço para o interesse, da disciplina para a espontaneidade, do diretivismo para o não-diretivismo, da quantidade para a qualidade, de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência da lógica para uma pedagogia de inspiração experimental baseada principalmente nas contribuições da biologia e da psicologia. Em suma, trata-se de uma teoria pedagógica que considera que o importante não é aprender, mas aprender a aprender (Saviani, 2021a, pp. 20-21).

À época, ganharam relevância as investigações sobre a relação entre a maturidade psicológica e as aptidões necessárias à aprendizagem da leitura e da escrita. Neste sentido, em 1934, foram lançados os testes ABC, de Lourenço Filho, cujas bases psicológicas, tidas à época como novas e revolucionárias, acarretaram na conquista da hegemonia das práticas de medida dos níveis de maturidade necessária ao aprendizado da leitura e da escrita. A ideia subjacente era a da montagem de turmas homogêneas de alfabetização, que permeou por muito tempo e ainda permeia a organização de alunos e professores nas escolas brasileiras. As turmas de rendimento superior nos testes de prontidão e maturidade eram atribuídas a professores com mais experiência, enquanto as de rendimento inferior, dentro do padronizado à época, ficavam sob responsabilidade de professores com menos experiência ou substitutos.

Afirmava Lourenço Filho, ao justificar sua investigação:

Impressionara-nos o fato de haver algumas crianças fracassado na aprendizagem da leitura, no ano letivo anterior, muito embora apresentassem nível mental igual ou superior ao de outras, para as quais o aprendizado se havia dado normalmente, na mesma classe, com o mesmo mestre, e, pois, com os mesmos processos didáticos. Havia um problema de grave importância para a economia escolar. Intentamos resolvê-lo, primeiramente, para verificação de uma possível maturidade da acuidade visual e auditiva, assunto que, dantes, já nos vinha preocupando de modo particular, pelo estudo da fatigabilidade e interesse na atenção escolar. Retomando as pesquisas, na Escola Normal da Capital, em São Paulo, em breve nos convenceríamos de que elas deviam procurar atingir a estrutura íntima de todo o processo de aprendizagem e não se deter apenas na verificação da acuidade sensorial ou de processos isolados. Seria forçoso, pois, planejar uma série de provas sintéticas, ou puramente funcionais, o que fizemos. (Lourenço Filho, 1933, p.36 *apud* Monarcha, 2008, p. 10-11).

Fica evidente a partir da citação acima que o aluno era culpabilizado pelo fracasso no processo de alfabetização, que longe de ser considerado um processo multideterminado, tinha no aluno e suas especificidades biopsicológicas, motivo de êxito ou insucesso.

À guisa de conclusão, podemos mencionar que o *escolanovismo* representou certo rebaixamento do ensino ofertado às classes populares ao esvaziar o ensino dos conteúdos nas escolas. No que diz respeito à alfabetização, esse período, marcado pelo abandono da cientificidade da educação e da “desmetodização” do ensino, acabou por negar aos filhos da classe trabalhadora, o direito à aprendizagem elaborada da linguagem escrita.

Dermeval Saviani (2009 *apud* Lavoura e Ramos, 2020, p. 76-77) evidenciou o caráter não crítico da pedagogia nova ao centralizar o interesse dos estudantes na proposta pedagógica. O subterfúgio da argumentação de que essas práticas seriam mais interessantes escondia, na verdade, um argumento ideológico para justificar a reiterada negação do direito à escola para a classe trabalhadora.

Além disso, o proclamado respeito às diferenças, apregoado pela Escola Nova promoveu resultados catastróficos nas escolas brasileiras ao naturalizar raciocínios que justificam o fracasso escolar nas condições individuais dos alunos, ignorando outros fatores determinantes para esse resultado, ideia que contrapomos com o postulado por Saviani (2015, p. 357):

[...] os indivíduos são seres humanos concretos, portanto, síntese de múltiplas relações sociais. Não são indivíduos abstratos, os quais por intermédio da educação se busca atingir uma essência humana abstrata, como considera a pedagogia tradicional, tampouco indivíduos empíricos e singulares os quais se diferenciam uns dos outros por suas disposições internas e naturais, como pensa a pedagogia nova.

Embora, como explanado anteriormente, o foco deste trabalho seja alfabetização de crianças, não se pode excluir deste contexto histórico e teórico acerca da alfabetização no Brasil

as ideias de Paulo Freire, emergidas na década de 1960, durante a expansão da indústria, da ascensão dos movimentos sociais e do desafio de reduzir os altos índices de analfabetismo entre jovens e adultos.

Com o advento da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 4.024/61) surgiram programas, projetos e campanhas em um movimento de alfabetização de jovens e adultos como os trabalhos de Paulo Freire com os círculos de cultura. Saviani (2010, p. 335 *apud* Anjos e Ribeiro, 2024, p. 8) descreveu que “seu ponto de partida é o entendimento do homem como um ser de relações que se afirma como sujeito em sua existência construída historicamente em comunhão com os outros homens, o que o define como ser dialogal e crítico”. As ideias libertadoras de Paulo Freire ganharam notoriedade em âmbito nacional e internacional, mas foram suprimidas na década de 1970 pelo regime militar. “Nesse ideário, foi criado, em 1967, o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral). De acordo com Saviani (2010), ao lado dos movimentos populares, o movimento da classe empresarial ganha força” (Anjos; Ribeiro, 2024, p. 8).

A alfabetização passou a se pautar pelo ideário da pedagogia tecnicista no contexto da ditadura cívico-militar, ganhando força uma nova tendência pedagógica coadunada aos interesses do mercado e sob forte influência dos estudos propostos por Burrhus Frederic Skinner, cuja base teórica ancorava-se no behaviorismo – corrente da psicologia que busca analisar e estudar comportamentos observáveis do ser humano. A materialização da pedagogia tecnicista se deu sob um ensino reducionista que objetivava a técnica.

Saviani (2021b) descreveu que a política educacional do Regime Militar se pautou no liberalismo a partir da chamada de Teoria do Capital Humano. Esta teoria parte de uma concepção de que o trabalho humano, quando qualificado por meio da educação, é um dos maiores determinantes para o engrandecimento da produtividade econômica e, portanto, das taxas de lucro do capital. Dado esse contexto, a centralidade no processo educacional não era do professor ou do aluno, mas do método.

Assim, as cartilhas e os métodos deixaram de ser apenas instrumentos de trabalho pedagógico e passaram a ser considerados o principal fator de sucesso na aprendizagem. Eram utilizados, principalmente, os métodos sintéticos como a silabação, presente em cartilhas como a famosa Caminho Suave, de Branca Alves de Lima, cuja primeira edição data de 1948.

Segundo Peres e Ramil (2015) em 1949, a referida cartilha constava na relação dos livros a serem usados nas escolas primárias do estado de São Paulo. Mais tarde, a Editora Caminho Suave participou de dois programas federais de subsídios ao livro didático, entre os anos de 1971 e 1976 e no período de 1976 a 1983 e finalmente, participou do Programa

Nacional do Livro Didático (PNLD), criado em 1985. A cartilha Caminho Suave integrou o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) até o ano de 1996, sendo a exclusão do programa motivo para o encerramento das atividades da editora homônima que repassou os direitos de publicação dos livros para a Editora Edipro que em 2011 publicou sua 131ª edição.

A ideia contida neste material era bastante simples: associavam-se imagens e letras com o objetivo de facilitar o aprendizado. A letra “A”, por exemplo, era escrita no corpo de uma abelha e a “B” na barriga de um bebê, assim como a letra “V” compunha os chifres de uma vaca. Em razão dessa estratégia, a publicação tornou-se conhecida por adotar o método denominado “alfabetização pela imagem” conforme se pode notar na figura a seguir:

Figura 3 – Página da cartilha Caminho Suave destinada ao ensino da letra V



Fonte: BBC NEWS Brasil.

Nesse período, surgiram também cartilhas baseadas no chamado método fônico, amparado nas concepções associacionistas e comportamentalistas da aprendizagem, então em voga (Mazzeu, Silva e Coutinho, 2024, p. 115). O método fônico é uma abordagem de alfabetização que prioriza o ensino dos sons das letras e sua relação com a escrita, objetivando

um ensino da leitura e da escrita a partir dos sons que representam as letras, progredindo para a combinação desses sons em sílabas e, posteriormente, em palavras.

Ao modo de ilustrar uma comparação entre as vertentes tratadas até aqui, a tradicional, a escolanovista e a tecnicista, o fazemos com uma análise de Saviani:

Inicia-se um processo de organização racional dos meios educacionais, sendo que professor e alunos adotam um papel secundário, diferente do que ocorrera na educação tradicional, na qual o docente era o centro no processo de ensino e do que ocorrera na pedagogia nova, onde o aluno era o centro e defendia-se a relação intersubjetiva entre este e o professor. Na educação tecnicista, professores e alunos são executores de um movimento coordenado por supostos especialistas. Será o processo e não mais a relação professor aluno (como no escolanovismo) que decidirá o que docentes e discentes deverão executar (Saviani, 2008). Ocorre uma busca que pretendia superar a incompetência, a ineficiência improdutiva. Por isso, era necessário formar indivíduos eficientes, capazes de contribuir para o aumento da produtividade na sociedade. Na pedagogia tecnicista o enfoque fora no aprender a fazer, em detrimento da pedagogia tradicional, centrada no aprender e da escolanovista, no aprender a aprender (Saviani, 2008).

Em síntese, este período histórico evidenciou seu assentamento num ensino da leitura e da escrita arraigado no método e na técnica, que determinavam o objetivo de preparar os estudantes para o mercado de trabalho, atuando como trabalhadores técnicos e práticos. A consideração à formação crítica do aluno, por óbvio, era nula, sem margem para pensamentos ou análises mais profundas, bastava que ele, no caso específico da alfabetização, fosse capaz de codificar e decodificar a língua.

2.3 Alfabetização e a abordagem construtivista

Entre os anos de 1970 e 1980, no contexto de democratização da escola e sob um movimento de crítica às cartilhas como material didático de alfabetização, aconteceu a vinculação da abordagem construtivista com o ideário da Escola Nova mediante a incorporação de ideias como a de colocar o aluno como centro do processo de ensino e aprendizagem e o professor como mediador.

Emília Ferreiro, psicolinguista argentina, doutora pela Universidade de Genebra, orientanda e colaboradora de Jean Piaget, em conjunto com Ana Teberosky, também psicolinguista argentina, iniciou em 1974, uma investigação em seu país de origem e no México, focada em investigar como as crianças constroem ativamente o conhecimento sobre a escrita. O resultado dessa pesquisa foi divulgado no Brasil, em 1986, com a obra “Psicogênese da língua escrita”, representando um marco na mudança de paradigmas acerca da alfabetização nas escolas públicas brasileiras, deslocando a pergunta “como se ensina” para “como se

aprende” e inserindo a natureza do objeto do conhecimento, a escrita, na discussão anteriormente polarizada entre quem ensina versus quem aprende. Dito de outra maneira, a pesquisa em pauta trouxe as discussões acerca da alfabetização para o viés do sujeito que aprende a ler e a escrever.

Para Ferreiro (2011), a escrita, muitas vezes compreendida como um código de transcrição gráfica de unidades sonoras seria, na verdade, um sistema de representação da linguagem oral. Essa distinção seria definidora de práticas pedagógicas de alfabetização divergentes das até então utilizadas, pois concebida a escrita como um código de transcrição, haveria que se valorizar a discriminação auditiva e visual na aquisição desse código, ao passo que, concebida como um sistema de representação da linguagem oral, a escrita, foco das aprendizagens no processo de alfabetização, mobilizaria práticas mais complexas envolvendo a compreensão desse sistema de representação.

Ferreiro (2011, p.16) remeteu à invenção da escrita para ancorar sua ideia sobre ela. O que foi historicamente produzido pela humanidade, segundo a autora, foi um sistema de representação, sistema esse, que as crianças em fase de alfabetização, reconstruiriam para dele se apropriarem. Nesse processo, inicialmente, ainda que não alfabetizadas ou sem qualquer transmissão de outros indivíduos alfabetizados, as crianças fariam suposições, isto é, levantariam hipóteses acerca da escrita. Dentre essas suposições, a criança, por exemplo, elegeria uma quantidade mínima de letras para formar uma palavra.

Uma das ideias mais proeminentes de Ferreiro foi a de que as concepções das crianças a respeito da escrita não são aleatórias, o que originou o conceito de que não haveria erros em suas escritas, mas a revelação de uma lógica do sujeito que se apropria do sistema de escrita alfabética. Assim, o que para outras concepções de ensino é encarado como “erro”, seriam indicadores de extrema importância para a compreensão do pensamento da criança a respeito do objeto de estudo, a escrita. Neste contexto se distinguiriam três grandes períodos que trariam em seus bojos muitas subdivisões tais como “distinção entre o modo de representação icônico e não icônico; a construção de formas de distinção, isto é, controle progressivo das variações sobre os eixos qualitativo e quantitativo e a fonetização da escrita, que se inicia com um período silábico e culmina no período alfabético” (Ferreiro, 2011, p.22).

Descrevendo sucintamente esses três grandes períodos definidos Ferreiro, inicialmente, as crianças conceitualizariam a escrita como algo arbitrário, isto é, sem critérios e linear. A seguir, as crianças começariam a elaborar hipóteses relacionadas à quantidade e à qualidade daquilo que utilizariam para escrever. Esse momento seria sucedido por outro, no qual o sujeito começaria a elaborar formas de representar, na escrita, as diferenças por ele percebidas nesse

ato, relacionando limites mínimos e máximos de letras, bem como suas formas e posições. Nesse sentido, as crianças ainda utilizariam muito mais critérios semânticos do que sonoros para realizar essas distinções.

O último desses grandes períodos, o da fonetização da escrita, marcaria a busca pela relação entre o que se escreve e a pauta sonora. Assim, a criança passaria, primeiramente, por um período pré-silábico, sucedido pelos períodos silábico, silábico-alfabético e alfabético. Segundo Ferreiro (2011, p. 87), essa sequência “é relativa aos esforços infantis por responder a esta pergunta fundamental: ‘o que é que a escrita representa e de que maneira representa?’”.

Destarte, os estudos de Ferreiro e Teberosky descreveram como o aprendiz se apropriaria das habilidades de ler e escrever, em sua concepção, seguindo percurso semelhante àquele que a humanidade percorreu até chegar ao sistema alfabético. Este percurso teria sua face mais visível nas hipóteses levantadas pelas crianças, elencadas na obra *Psicogênese da Língua Escrita* (1985), as quais passamos a descrever de maneira sucinta.

Num primeiro período, denominado pelas autoras de pré-silábico, o sujeito ignoraria que a palavra escrita representa a palavra falada, tendo como primeiro desafio encontrar a resposta para duas questões: o que a escrita representa e como se constrói essa representação. Assim, nesse primeiro momento, o sujeito poderia pensar que se pode escrever com desenhos (período icônico), rabiscos (garatujas), letras ou outros sinais gráficos, interligando a palavra escrita com aquilo que representa, como suas características físicas, por exemplo, o chamado realismo nominal¹⁴.

Um importante avanço se daria quando o sujeito perceberia que a palavra escrita representa não o objeto diretamente ou suas características, mas o nome desse objeto. Neste contexto, aprender que se escreve com letras e que elas são diferentes de outros símbolos seria fundamental, ainda que elas fossem grafadas de maneira indiscriminada, sem antecipar quantos e quais caracteres precisaria usar para registrar palavras. Seria comum nesse momento que as crianças utilizassem um repertório reduzido de letras, sobretudo aquelas usadas para grafar seu nome ou mesmo se ocupassem em variar a qualidade e a quantidade de letras utilizadas para escrever palavras.

¹⁴ O realismo nominal é uma característica do pensamento infantil em função do qual a criança expressa dificuldades em dissociar o signo da coisa significada (Piaget, 1962). O sujeito que, em determinado momento do desenvolvimento cognitivo, apresenta este pensamento realista nominal, tende a conceber a palavra como parte integrante do objeto, atribuindo ao signo características do objeto ao qual se refere. Piaget (1962) conceituou dois tipos de realismo nominal: o ontológico e o lógico. O realismo nominal ontológico consiste na confusão da existência, origem e localização das palavras com os objetos a que elas se referem (Nobre; Roazzi, 2010, p.326).

As crianças exploram então critérios que lhes permitem, às vezes, variações sobre o eixo quantitativo (variar a quantidade de letras de uma escrita para outra, para obter escritas diferentes), e, às vezes, sobre o eixo qualitativo (variar o repertório de letras que se utiliza de uma escrita para outra; variar a posição das mesmas letras sem modificar a quantidade). A coordenação dos dois modos de diferenciação (quantitativos e qualitativos) é tão difícil aqui como em qualquer outro domínio da atividade cognitiva (Ferreiro, 2011, p.p.26-27).

Para ilustrar a escrita de uma criança cuja hipótese se enquadraria no nível pré-silábico, usaremos a figura a seguir:

Figura 4 – Escrita pré-silábica

Pré-silábico	
MACACO	A I N R P M
PEDRA	O A C K H F
BOTA	O I O A C K I C H U F M
CAFÉ	H U K P E F T

Fonte: Monteiro e Alves (2020, p.12).

Ao perceber que a quantidade de vezes que se abre a boca para pronunciar determinada palavra tem relação com o escrito, a criança começaria a antecipar a quantidade de letras que deveria registrar para escrever. Neste período denominado pelas autoras de silábico, a criança atribuiria uma letra para cada sílaba pronunciada, inicialmente sem relação com a pauta sonora, ou sem valor sonoro convencional e, posteriormente relacionando as letras grafadas com os sons que seriam proeminentes na palavra pronunciada, de maneira mais evidente com as vogais

ou com as consoantes, denotando o período silábico com valor sonoro convencional. Para aclarar esses dois momentos da escrita da criança dentro da perspectiva dos estudos de Ferreiro e Teberosky, utilizaremos as figuras 5 e 6:

Figura 5 – Escrita de nível silábico inicial (sem correspondência sonora)

Silábico inicial	
MACACO	A E U K L
PEDRA	E U L E A
BOTA	O E G K
CAFÉ	K A E L U

Fonte: Monteiro e Alves (2020, p.13).

Figura 6 – Escrita de nível silábico (com correspondência sonora)

Silábico	
MACACO	MKO
PEDRA	PA
BOTA	OT
CAFÉ	KF

Fonte: Monteiro e Alves (2020, p.13).

O que aconteceria posteriormente seria uma oscilação entre a atribuição de uma letra para cada sílaba pronunciada e uma escrita muito alinhada à maneira convencional de fazê-la. Esse período de transição seria denominado silábico-alfabético, que antecederia o chamado período alfabético, quando finalmente, o aprendiz analisaria na palavra a sua constituição, percebendo que as palavras escritas devem representar as palavras faladas, com correspondência absoluta de letras e sons. Ainda teriam conflitos sérios a resolver, como por exemplo, a adoção de convenções e regras ortográficas.

A figura a seguir ilustra uma escrita de nível silábico-alfabético.

Figura 7 – Escrita de nível silábico-alfabético

Silábico-alfabético	
MACACO	MACO
PEDRA	DDA
BOTA	BTA
CAFÉ	KFE

Fonte: Monteiro e Alves (2020, p.14).

E, finalmente, a figura 8 representa o que seria uma escrita no nível alfabético.

Figura 8 – Escrita de nível alfabético

Alfabético	
MACACO	MACACO
PEDRA	PEDA
BOTA	BOTA
CAFÉ	CAFE

Fonte: Monteiro e Alves (2020, p.14).

Ferreiro não veiculou aplicações práticas decorrentes de suas pesquisas e, ao comentar suas ideias, definiu:

Fundamentalmente a aprendizagem é considerada, pela visão tradicional, como técnica. A criança aprende a técnica da cópia, do decifrado. Aprende a sonorizar um texto e a copiar formas. A minha contribuição foi encontrar uma explicação, segundo a qual, por trás da mão que pega o lápis, dos olhos que olham, dos ouvidos que escutam, há uma criança que pensa. Essa criança não pode se reduzir a um par de olhos, de ouvidos e a uma mão que pega o lápis. Ela pensa também a propósito da língua escrita e os componentes conceituais desta aprendizagem precisam ser compreendidos (Ferreiro, 1985, p. 14).

Ainda na década de 1980, concomitante à propagação das ideias construtivistas no Brasil, houve a implementação dos ciclos de alfabetização (ver nota de rodapé número 2), a partir da ideia de *continuum*, pensados para minimizar o problema do fracasso e da permanência dos alunos, sob o pretenso objetivo de acompanhar melhor a evolução das crianças e melhor respeitar seu desenvolvimento. Porém, o processo foi marcado pela falta de clareza acerca de quais seriam as habilidades ou capacidades a serem desenvolvidas nesses anos e como se daria a progressão entre os anos.

Ao final da década de 1990, no governo de Fernando Henrique Cardoso, o Ministério da Educação (MEC) produziu e disseminou nas escolas brasileiras os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), sob a consultoria técnica de César Coll¹⁵. A abordagem construtivista, então utilizada, baseada na teoria da epistemologia genética de Jean Piaget, considerava a aquisição da leitura e da escrita como resultado da atividade da própria criança, vista como “sujeito cognoscente, o sujeito que busca adquirir conhecimento, o sujeito que a teoria de Piaget nos ensinou a descobrir” (Ferreiro; Teberosky, 1999, p. 29 *apud* Mazzeu e Francioli, 2018, p. 222).

Assim, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) estavam ancorados nas ideias, já descritas, sob a perspectiva de Emília Ferreiro, de que a criança procurava compreender “o que a escrita representa” e construía “hipóteses” sobre o sistema de escrita, passando por etapas, também anteriormente descritas, com base nas quais o professor deveria organizar o processo de alfabetização. A elaboração dessas hipóteses se daria pelo contato direto com textos e pelo processo de reflexão sobre o sistema de escrita, mediado pela interação com colegas, professores e outros “informantes” (Ferreiro, 1995 *apud* Mazzeu; Francioli, 2018, p. 222). Os PCNs descreviam que “havendo informação disponível e espaço para reflexão sobre o sistema de escrita, os alunos constroem os procedimentos de análise necessários para que a alfabetização se realize” (Brasil, 1997, p. 56).

¹⁵ Doutor em Psicologia. Professor de Psicologia Evolutiva e Educação Universidade de Barcelona. Promoveu e dirigiu trabalhos e pesquisas sobre implicações pedagógicas da psicologia genética e epistemologia.

É necessário ressaltar que dado o momento histórico, de busca de superação de um longo período de autoritarismo, as ideias construtivistas pareciam para muitos educadores como ideias progressistas, uma espécie de revolução conceitual, que combatia o modo tradicional de pensar o ensino da leitura e da escrita, considerado como responsável pelo fracasso escolar, sobretudo das crianças pobres e como expressão pedagógica do pensamento dominante. A própria Ferreiro descreveu que “em alguns momentos da história faz falta uma revolução conceitual. Acreditamos ter chegado o momento de fazê-la a respeito da alfabetização” (Ferreiro, 2011, p. 41).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) traziam direcionamento para a ideia de “competências” e “habilidades” em detrimento da capacidade de representação “teórica” da linguagem como objeto, o que implicaria no ensino de um sistema de conceitos científicos sobre esse objeto (Mazzeu; Francioli, 2018, p. 223).

Objetivando influir sobre a prática na sala de aula, o MEC elaborou, coordenou e financiou diversos programas de formação de professores, traduzindo as propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o dia a dia da sala de aula, dentre os quais o PROFA – Programa de Formação de Professores Alfabetizadores, lançado em 2001, destinado a professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental (Brasil, 2001), apoiado em estratégias de resolução de problemas com base em pressupostos construtivistas da aprendizagem.

Um dos pressupostos amplamente discutido pelo PROFA era o conceito piagetiano dos “erros construtivos”, já debatidos neste texto anteriormente, a partir do qual as respostas que se separavam das respostas corretas pareceriam permitir os acertos posteriores (Ferreiro; Teberosky, 1999, p. 25 *apud* Mazzeu; Francioli, 2018, p. 223). Nessa concepção, os erros refletiriam as hipóteses da criança e a correção pelo professor seria pouco produtiva. Essa ideia de que praticamente todo erro é “construtivo” acabou se chocando com o próprio conceito de ortografia, isto é, a escrita correta e aceita socialmente, fazendo com que esses conteúdos fossem deslocados para um momento posterior à alfabetização (Mazzeu; Francioli, 2018, p. 223).

A partir do postulado acima é importante destacar que “ao negligenciar sua tarefa de ensinar ortografia, a escola contribui para a manutenção das diferenças sociais”, preservando, “a distinção entre bons usuários e maus usuários da língua escrita” (Morais, 2008, p. 24), tendo em vista que, no mundo atual, necessitamos ler, compreender e escrever textos ortograficamente corretos, exigência colocada aos usuários da língua escrita na sociedade letrada em que vivemos.

As ideias construtivistas avançaram hegemonicamente na área da alfabetização e os resultados das pesquisas nacionais de educação e das avaliações em grande escala como a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) continuavam mostrando um quadro persistente de fracasso escolar e dificuldades no processo de aprendizagem da língua escrita. Neste contexto, outros programas foram sendo propostos para a formação de professores, apresentados como resposta ou solução para reverter os resultados negativos.

Em 2003, a Organização das Nações Unidas (ONU), movida pelos altos índices mundiais de analfabetismo e pela violação cotidiana do direito à alfabetização contida na Declaração Universal dos Direitos Humanos, declarou o período entre 2003 e 2012 como a década da alfabetização, criando oportunidade para que os governos construíssem políticas públicas potentes, capazes de garantir o direito à alfabetização.

No ano de 2012, foi encerrada oficialmente a chamada Década das Nações Unidas para a Alfabetização (*United Nations Literacy Decade – UNLD*), declarada pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU), em 19/12/2001. Esse conjunto de metas e ações, de abrangência internacional, sob a coordenação da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), tendo como *slogan* “Alfabetização como Liberdade”, gerou no Brasil, a implementação de iniciativas que apontaram para a conquista de alguns avanços, mas também para o agravamento de muitos problemas históricos, dentre os quais o silenciamento da discussão em torno do conceito rudimentar de alfabetização, que coadunado com o princípio do “aprender a aprender”, enaltecido por um modelo político neoliberal, fundamentou as políticas educacionais e conseqüentemente “sistemas de avaliação” baseados nas habilidades e competências de leitura e escrita. Segundo Mortatti (2000, p.17), neste contexto, o professor alfabetizador era mero provedor de estratégias para essa aprendizagem.

Conforme já mencionado anteriormente, a pesquisa germinal de Emília Ferreiro e Ana Teberosky se deu com crianças argentinas e mexicanas na década de 1970. Ferreiro enfatizou na primeira edição do livro *Reflexões sobre Alfabetização*, publicado pela primeira vez no Brasil no ano 1981, a necessidade de “[...] precisar melhor os aspectos específicos de português, aspectos esses relevantes para compreender o que ocorre quando se inicia o período de fonetização da escrita”. Outros chamados a este respeito foram realizados nas vezes em que a autora esteve no Brasil.

Ao longo do ano de 2019, foi realizada uma pesquisa com alunos da rede municipal de ensino de São Francisco do Conde, município localizado na Região Metropolitana de Salvador, no estado da Bahia, cujo objetivo era compreender um pouco mais sobre o que pensam as crianças brasileiras quando estão aprendendo a escrever. Por meio do método clínico-crítico a

investigação propôs a intervenção do pesquisador diante da conduta do sujeito, desafiado a resolver ou explicar uma situação-problema que consistia em produzir uma lista de nove palavras do mesmo campo semântico. Para fins de análise da evolução psicogenética da escrita, foram considerados tanto a produção escrita como comentários e interpretações realizados pela criança durante a entrevista (Zen; Molinari; Soto, 2024).

Os resultados da pesquisa foram divulgados num artigo denominado “A construção da escrita no português brasileiro a partir da perspectiva psicogenética construtivista”, publicado no ano de 2024. Embora as autoras enfatizem não se tratar de uma nova classificação das escritas infantis, o artigo apresenta uma definição diversa daquela proposta inicialmente por Ferreiro e Teberosky no livro “A Psicogênese da Língua escrita”, ao tratar das hipóteses ou níveis pelos quais o alfabetizando passaria durante o processo de aquisição e apropriação dos sistemas de escrita alfabética.

A denominação “fonetizante” justifica-se como um termo que considera que o ato de escrever inclui tanto os aspectos fonéticos quanto os aspectos sonoros em geral, como os ritmos, os dialetos e outros aspectos culturais. Os níveis evolutivos pré fonetizante, silábico e alfabético são considerados básicos e o silábico inicial e o silábico alfabético, níveis intermediários entre os básicos (Zen; Molinari; Soto, 2024).

As pesquisadoras procuraram demonstrar a existência de particularidades próprias do processo de construção da escrita no português brasileiro (Ferreiro; Zen, 2022 *apud* Zen; Molinari; Soto, 2024, p. 22). Estas particularidades, adequadas aos desafios do português brasileiro, estariam relacionadas com a busca de soluções originais para contemplar o desafio da escrita.

A implementação das ideias construtivistas nas escolas brasileiras foi permeada por alguns equívocos, especialmente na aplicação prática da teoria. Com pouco estudo, orientação e apoio às escolas, e especialmente sem a leitura, pelos professores, dos textos originários acerca da corrente pedagógica, os pressupostos construtivistas foram impostos. O espontaneísmo, escancarado na face da premissa de que bastaria o mero contato com os textos, secundarizou por anos, um ensino sistematizado das relações grafema e fonema tão caros à alfabetização inicial das crianças. As intervenções do professor, igualmente necessárias no processo de alfabetização, foram relegadas a segundo plano sob a alegação de que a criança construiria autonomamente suas hipóteses acerca da escrita, num processo individual, interno e solitário (Duarte; Marsiglia, 2009). A ideia de que os “erros” das crianças eram demonstrações de como elas pensavam acerca da escrita desencadearam práticas de sala de aula onde o professor sonegava correções acerca do escrito, causando problemas, por exemplo, na aquisição e internalização das regras ortográficas que regem a Língua Portuguesa. A falta de um ensino

sistemático da relação entre grafema e fonema, onde a criança deverá “descobrir” essas relações, pode ser responsável por um processo de ensino demorado e excludente que responsabiliza a criança pelo insucesso na aprendizagem da língua escrita.

Ademais, ao estabelecer um caminho pré-determinado trilhado por todas as crianças no processo de alfabetização, a abordagem construtivista, do modo como foi implementada no Brasil, praticamente ignora a existência de turmas altamente heterogêneas sob os mais diversos pontos de vista dos sujeitos e de situações sócio-histórico-culturais latentes.

É necessário também elencar a influência das ideias construtivistas sobre a formação de professores no Brasil, cujo aporte teórico, pautado em princípios piagetianos, não preconiza o papel do professor na intermediação do aluno com o objeto da cultura, neste caso em particular, a alfabetização e a sua diretividade. Com a função de facilitador, caberia ao professor a mera tarefa de acompanhar o processo educativo das crianças em seu percurso individual, sem interferir incisivamente.

A este respeito, Francioli (2012, p. 40) versa sobre os prejuízos oriundos dessa premissa:

[...] as principais ideias pedagógicas defendidas nas últimas décadas pela psicogênese da língua escrita (1999) e adotadas pelas políticas públicas brasileiras, têm enfatizado um modelo de escola que não prioriza o ensino dos conteúdos escolares clássicos, mas tem priorizado uma concepção de aprendizagem como um processo natural e espontâneo que ocorreria tão mais adequadamente quanto menos sofresse a ação do ensino. Isso tem demonstrado que embora a difusão das ideias construtivistas e sua adoção oficial pelas secretarias de educação não seja o único fator responsável pela situação extremamente problemática na qual se encontra a educação escolar brasileira contemporânea, certamente o construtivismo tem uma grande parcela de responsabilidade por esse quadro.

Outrossim, ao defender a aprendizagem ativa da criança num processo de adaptação ao meio, o ideário construtivista tende a naturalizar a aprendizagem delegando ao ensino um papel secundário e negativo e a desvalorizar o papel da escola e da docência no processo de ensino aprendizagem da criança.

2.4 Alfabetização e letramento

É importante destacar a essa altura desse breve resgate histórico e teórico da alfabetização nas escolas brasileiras o impacto da política de Ensino Fundamental de nove anos, sinalizada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) em 1996, implementada nacionalmente em decorrência da Lei 11.274, 06 de fevereiro de 2006. Essa antecipação do Ensino Fundamental em um ano, promovida a partir da dificuldade de implementar a obrigatoriedade da Educação Infantil no país, representou a ampliação do ciclo inicial de

alfabetização para três anos e profunda instabilidade à comunidade escolar acerca do trabalho a ser desenvolvido em cada um desses anos, originando uma lacuna pela falta de conhecimento de como conduzir esse um ano a mais que passou a compor o ciclo. Essa questão gerou uma série de políticas nacionais que impactaram as questões curriculares, como o Pró-letramento (2007), o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que embora tenha início anterior, passou a compor a ideia de coleção para o ciclo de três anos em 2010 e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC, 2012).

No ano de 2008, sob a presidência de Luiz Inácio Lula da Silva, foi lançado o Pró-Letramento – Mobilização pela Qualidade da Educação, um programa de formação continuada de professores objetivando a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura e da escrita e da matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Realizado pelo MEC, em parceria com universidades que integravam a Rede Nacional de Formação Continuada e com adesão dos estados e municípios, o programa foi ofertado a todos os professores que estavam em exercício, nas séries iniciais do Ensino Fundamental das escolas públicas. A proposta do ensino e aprendizagem estava inserida na abordagem do letramento apresentada pela professora emérita da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Magda Becker Soares.

A estratégia para diferenciar o que seria proposto ano a ano no ciclo de alfabetização se deu pelo uso dos termos “introduzir, trabalhar sistematicamente e consolidar”. Algumas capacidades relativas à aquisição do sistema alfabético de escrita ficavam demarcadas no 1º ano (introduzir) e no 2º e 3º ano (trabalhar e consolidar).

Magda Soares (2017, p. 16) definiu a alfabetização como “processo de aquisição do código escrito, das habilidades de leitura e escrita”, diferenciando o processo de aquisição da língua do desenvolvimento da língua, marcadamente presente no discurso de que a alfabetização é um processo permanente que se daria ao longo de toda a vida do sujeito. Além disso, para esta autora, uma teoria coerente de alfabetização seria aquela que enfocasse: o ato “mecânico” de ler/escrever, representado especialmente pela codificação e decodificação da língua a partir da compreensão da relação grafema/fonema e a língua escrita como meio de expressão e compreensão e, ainda, os determinantes sociais acerca do que se compreende por alfabetização, suas funções e seus fins. Essa teoria encerraria ainda, uma articulação e integração de pesquisas estudos de suas diferentes facetas. Assim, de natureza multifacetada, a alfabetização seria não uma habilidade, mas um conjunto delas. Essas facetas seriam a psicológica, a psicolinguística, a sociolinguística e a linguística, descritas no artigo “As muitas

facetas da alfabetização”, escrito originalmente em 1985, componente da obra “Alfabetização e letramento” (Soares, 2017).

Neste contexto, sob a faceta psicológica, encontraram-se os processos psicológicos dados como pré-requisitos para a alfabetização, além daqueles por meio dos quais o sujeito aprenderia a ler e a escrever. Soares destacou Jean Piaget e Emília Ferreiro como estudiosos proeminentes dessa faceta que poderia misturar-se a outra, a psicolinguística, que se ocuparia de problemas, como por exemplo, da “maturidade linguística para a aprendizagem da leitura e da escrita, as relações entre linguagem e memória, interação entre a informação visual e não visual no processo de leitura, a determinação da quantidade de informação que é apreendida pelo sistema visual quando a criança lê, etc.” (Soares, 2017, p. 21). Mary Kato foi destacada por Magda Soares como pesquisadora da faceta sociolinguística.

A faceta sociolinguística da alfabetização enxergaria como processo intimamente ligado aos usos sociais da língua. Do ponto de vista linguístico, a alfabetização seria considerada sob o viés da transferência da fala para a escrita, da relação entre sons e símbolos gráficos e entre fonemas e grafemas.

Posteriormente, no livro “Alfabetização: a questão dos métodos” (Soares, 2016), a autora atualizaria tais facetas: linguística, interativa e sociocultural. A faceta linguística refere-se ao domínio do sistema de escrita alfabética, compreendendo o conhecimento das relações entre fonemas e grafemas, bem como das convenções ortográficas da língua. Logo, esta faceta estaria intimamente ligada ao ato de aprender a ler e a escrever no sentido mais acurado. A faceta interativa compreende a língua escrita como prática social de interação. A faceta sociocultural, associada ao conceito de letramento, enfatiza o uso social da leitura e da escrita e a inserção do indivíduo nas práticas da cultura escrita. A autora propõe na obra aprofundar a faceta linguística, por considerá-la basilar para as demais facetas, ligada à discussão dos métodos de alfabetização e às próprias demandas e problemas do ensino atual.

A respeito das condicionantes do processo de alfabetização, Magda Soares destacou a marca da discriminação das camadas populares, na escola, visto que, nela, o destaque seria para a língua escrita em detrimento da oral espontânea, estando as crianças das classes privilegiadas socialmente mais adaptadas às expectativas da escola dentro desse contexto.

Na perspectiva da alfabetização e letramento, idealizada pela professora Magda Soares, esses dois conceitos seriam dados como indissociáveis.

O conceito de letramento emergiu em meados da década de 1980 a partir de uma necessidade de nomear práticas sociais de leitura e de escrita, para além do ato de ler e escrever, este resultante de um processo de alfabetização.

As práticas sociais de leitura e de escrita ganharam visibilidade e importância à medida em que a vida pessoal e profissional dos sujeitos se tornou cada mais dependente da língua escrita. Leda Verdiani Tfouni, em 1988, lançou uma das primeiras obras a registrar o termo letramento em “Adultos não alfabetizados, o avesso do avesso”, em que se buscou diferenciar os dois processos. Em 1995, a mesma autora escreveu “Letramento e alfabetização”, temática também abordada por Roxane Rojo, em 1998, no livro “Alfabetização e letramento”. Também em 1995, Ângela Kleiman organizou uma coletânea nomeada “Os significados do letramento”, em que conceito de *letramento* foi discutido em contraponto ao de *alfabetização*. Magda Soares escreveu “Letramento: um tema em três gêneros” em 1998, conceituando e confrontando os dois processos, alfabetização e letramento.

Magda Soares denominou de *desinvenção* da alfabetização o que chamou de um processo de certo apagamento da alfabetização nas escolas brasileiras, em meados dos anos 1980, a partir da supervalorização do letramento em detrimento à alfabetização, sendo esse fato apontado pela autora como um dos mais relevantes motivos para o fracasso das escolas brasileiras no ensino da língua escrita. Anterior a esse momento, haveria excessiva caracterização da alfabetização como processo de aquisição, única e exclusivamente, de uma relação entre o sistema fonológico e gráfico. Este momento da *desinvenção* marcaria a transição do paradigma behaviorista, dominante entre os anos 1960 e 1970 para o paradigma cognitivista que avançou nos anos 1990. O paradigma cognitivista, no Brasil, foi difundido por meio da denominação de construtivismo e, posteriormente, de socioconstrutivismo.

Segundo Magda Soares, a perspectiva psicogenética divulgada pelos estudos de Emília Ferreiro, já tratados neste texto, representou uma grande mudança para a área da alfabetização, mas, também, representou uma fase de grandes equívocos e falsas inferências, muitas delas relacionadas à chamada *desinvenção* da alfabetização, que foi um processo marcadamente de obscurecimento das facetas fonéticas e fonológicas em detrimento do privilégio da faceta psicológica da alfabetização. Outra falsa inferência apontada por Soares trata da impossibilidade da proposta de um método aliada ao paradigma conceitual psicogenético. “Talvez se possa dizer que, para a prática de alfabetização, tinha-se, anteriormente, um método e nenhuma teoria; com a mudança de concepção sobre o processo de aprendizagem da língua escrita, passou-se a ter uma teoria e nenhum método” (Soares, 2017, p. 40).

Outro equívoco apresentado por Soares é o decorrente da ideia de que apenas o convívio com material escrito, isto é, com a cultura escrita, seria suficiente para alfabetizar as crianças.

Em contraponto à *desinvenção* da alfabetização, Magda Soares (2017) apresentou a necessidade de um movimento denominado por ela de “reinvenção” da alfabetização. Esse

movimento, marcado pela simultaneidade dos processos de alfabetização e letramento, entendidos pela autora como interdependentes e indissociáveis, se daria pela ênfase à aquisição do sistema convencional da escrita e ao desenvolvimento de habilidades de usos sociais desse sistema. O processo de alfabetização, deveria, então, ocorrer pelo ensino direto, explícito e sistemático da “transferência da cadeia sonora da fala para a forma gráfica da escrita”, contrapondo-se ao entendimento de que esse processo se daria de forma incidental e assistemática. Porém, Soares (2017) alertou a respeito do cuidado para que esse movimento de “reinvenção” não se desse mediante radicalismos e retrocessos ao passado, negando os avanços teóricos alcançados.

Dessa forma, o que Magda Soares (2017, p. 68) propôs foi uma

[...] prática docente que integre as várias facetas, articulando a aquisição do sistema de escrita, que é favorecida por ensino direto, explícito e ordenado, aqui compreendido como sendo o processo de alfabetização, com o desenvolvimento de habilidades e comportamentos de uso competente da língua escrita nas práticas sociais de leitura e de escrita, aqui compreendido como o processo de letramento.

O que a autora denominou de “alfabetizar letrando ou letrar alfabetizando” (Soares, 2017) foi apontado por ela como o caminho para os problemas enfrentados pela escola brasileira “em dar às crianças acesso efetivo e competente ao mundo da escrita”.

Diante das evidências contínuas de que um número considerável de crianças estava chegando aos oito anos de idade sem estarem plenamente alfabetizadas e em atendimento à Meta 5 do Plano Nacional da Educação (PNE), que determinava a alfabetização de todas as crianças até o final do 3º ano do Ensino Fundamental, o MEC lançou em 2012, um novo programa para a formação dos professores alfabetizadores, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) que, assim como o Pró-letramento, gerou documentos que se transformaram na base da organização curricular de muitas escolas.

São objetivos do PNAIC:

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

No que concerne à delimitação do que deveria ser ensinado ano a ano, no ciclo de alfabetização de três anos, o PNAIC mantinha a ideia de introdução, trabalho sistemático e consolidação contida anteriormente no Pró-letramento. Essas estratégias estavam consubstanciadas à meta 5, “alfabetizar todas as crianças até o terceiro ano do Ensino Fundamental” do Plano Nacional de Educação (PNE, 2014/2024). Ainda que o limite para a alfabetização estivesse posto no 3º ano do Ensino Fundamental, os documentos de formação mostravam expectativas de alfabetizar anteriores a esse limite, sobretudo ao se referir à apropriação do sistema de escrita alfabética no 1º ano do Ensino Fundamental. É nessa especificidade da faceta linguística que o trabalho de introduzir, trabalhar e consolidar aparece basicamente no 1º ano da escolarização básica, ao mesmo tempo em que se desenvolviam capacidades de ler e escrever textos neste mesmo ano (Frade, 2020, p. 8).

Os conteúdos a serem desenvolvidos pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) eram similares aos propostos pelo Pró-Letramento:

Para que, de fato, as crianças estejam alfabetizadas aos oito anos de idade, necessitamos promover o ensino do sistema de escrita desde o primeiro ano do Ensino Fundamental e garantir que os conhecimentos relativos às correspondências grafofônicas sejam consolidados nos dois anos seguintes. Assim, é importante que no planejamento didático possibilitemos a reflexão sobre conhecimentos do nosso sistema de escrita, situações de leitura autônoma dos estudantes e situações de leitura compartilhada em que os meninos e as meninas possam desenvolver estratégias de compreensão de textos, bem como situações em que sejam possibilitadas produções textuais de forma significativa (Brasil, 2012, p. 7).

Ainda que a iniciativa preconizasse a garantia de que os conhecimentos relativos às correspondências grafofônicas fossem consolidadas no processo de alfabetização, Vieira e Rodrigues (2016) apresentaram um estudo sobre a insuficiência de um aprofundamento acerca das questões linguísticas que fosse capaz de instrumentalizar o professor alfabetizador neste âmbito.

Neste sentido, problematiza-se uma das lacunas linguísticas dentro o PNAIC, pois se um dos objetivos do programa é —entender as relações entre consciência fonológica e alfabetização, analisando e planejando atividades de reflexão fonológica e gráfica de palavras, utilizando materiais distribuídos pelo MEC (Brasil, 2012, Caderno de apresentação, p. 31) qual caderno contempla a contento esses saberes fonológicos e fonéticos da língua? Se há graus de iniciação e aprofundamento na grafia de palavras com correspondências regulares diretas entre letras e fonemas e as correspondências regulares contextuais entre letras e grupos de letras e seu valor sonoro, observou-se até o momento pouco estudo de convencimento aos professores alfabetizadores, principalmente nos cadernos dos anos 1 e 2 (Vieira; Rodrigues, 2016, p. 167).

Corroboramos a ideia das autoras de que, somente mediante um ensino baseado em conhecimentos específicos aprofundados sobre a língua, garantir-se-iam os direitos de aprendizagem previstos no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

Enfim, as contribuições dos estudos propostos por Magda Soares apontam para a aprendizagem da língua escrita compreendida como um processo que articula a apropriação do sistema alfabético às práticas sociais de leitura e escrita, enfatizando a indissociabilidade entre alfabetização e letramento, entendidos como processos distintos, mas interdependentes.

Essa compreensão estabelece pontos de aproximação com a Pedagogia Histórico-Crítica, especialmente no reconhecimento de que os processos educativos são socialmente determinados e não se reduzem a operações individuais ou naturais. Além disso, alguns outros pontos em comum poderiam ser elencados, a saber, a crítica a processos educativos baseados em espontaneísmos, pressupondo a necessidade de um processo de ensino organizado, sistematizado e desenvolvido por um professor que detenha conhecimentos suficientes para atuar como tal. Além disso, a defesa pelo ensino explícito e sistematizado da faceta linguística (Soares, 2016, 2020) o que implicaria na ênfase aos conteúdos próprios da alfabetização, como a relação grafema-fonema e da percepção das consciências de palavras, sílabas, fonemas, também pode ser apontado como importante afinidade entre os estudos do letramento e a PHC.

Entretanto, a Pedagogia Histórico-Crítica, ao ancorar-se no materialismo histórico-dialético, compreende a educação como mediação consciente no processo de humanização. Para Saviani, a função central da escola é garantir o acesso aos conhecimentos historicamente sistematizados, pois “o domínio do saber sistematizado é condição para a participação consciente na prática social” (Saviani, 2011, p. 17). Nessa perspectiva, a alfabetização constitui um momento inicial, porém decisivo, da apropriação do conhecimento científico e cultural. Embora Magda Soares faça críticas consistentes às desigualdades educacionais e ao fracasso escolar, não se observa, em seus estudos, uma análise centrada nas contradições estruturais do modo de produção capitalista. A ênfase de seu trabalho incide sobre os usos sociais da escrita o que pode levar a uma compreensão menos rigorosa das determinações de classe que atravessam a escola. Duarte (2013) adverte que abordagens pedagógicas centradas prioritariamente na experiência cotidiana podem incorrer no risco de secundarizar o papel do ensino, ao afirmar que “o cotidiano, tomado como critério último do processo educativo, tende a reforçar os limites impostos pela própria realidade imediata” (Duarte, 2013, p. 74).

À luz do materialismo histórico-dialético, é fundamental assumir explicitamente a centralidade da luta de classes e da função social da escola na transmissão dos conhecimentos historicamente acumulados, estando a alfabetização comprometida com a emancipação humana e com a transformação das condições sociais que produzem as desigualdades educacionais.

Para uma análise mais aprofundada comparativa entre a abordagem de Magda Soares e de Saviani, seria necessária uma pesquisa específica, não se tratando do foco da presente

dissertação. Desse modo, as reflexões anteriores trataram de indicar, a título de reflexão introdutória e exploratória, pontos de intersecção, mas também de distanciamento entre os dois autores.

2.5 Interacionismo discursivo ou linguístico

João Wanderley Geraldi e Ana Luiza Smolka, fundamentados no interacionismo linguístico ou interacionismo discursivo, ganharam destaque com seus estudos a partir de meados dos anos de 1980 no Brasil. O interacionismo linguístico ou discursivo assume a centralidade do texto como unidade de trabalho no ensino da escrita e da leitura.

Segundo Mortatti (2016), “a perspectiva interacionista decorre das teorias linguísticas e psicolinguísticas, utilizadas, especificamente no caso brasileiro, pelos pesquisadores João Wanderley Geraldi e Ana Luiza Smolka, para explicar o processo de ensino-aprendizagem da língua” e propõe

[...] uma forma de compreender como se ensina e se aprende a língua escrita, caracterizando-se como uma nova didática da leitura e escrita, centrada no texto, e na qual se relacionam os diferentes aspectos envolvidos nesse processo discursivo: como, o que, por que, para que, quando, onde, quem, com quem ensinar e aprender a língua escrita (Mortatti, 2026, p. 75-76).

Os estudos de Geraldi e Smolka apontavam a insuficiência política e didático-pedagógica tanto da tradição anterior quanto do construtivismo. Segundo Mortatti (2007, p. 159), de acordo com esse outro modelo epistemológico, “[...] ‘alfabetização’ designa o processo de ensino-aprendizagem da leitura e escrita entendidas como atividade discursiva, comportando uma nova didática (teoria do ensino) centrada no texto e na qual se relacionam os diferentes aspectos desse processo discursivo [...]”.

Mortatti (2016, p. 79), em defesa do interacionismo discursivo, descreve:

Defendo a perspectiva do interacionismo linguístico como a mais adequada para o ensino da língua escrita, não apenas no período de alfabetização, mas em todos os níveis de ensino. Mas não estou dizendo que, se todos os professores optassem por essa perspectiva, “automaticamente” se resolveriam os problemas de ensino e aprendizagem da leitura e escrita em nosso país. Porque, obviamente, a escola não é o único lugar, a única instância da qual dependem o ensinar e o aprender a ler e escrever; não se pode desprezar o conjunto das circunstâncias sociais, culturais e econômicas em que vivemos. Mas penso que a perspectiva que defendo oferece mais e melhores respostas à pergunta: “Por que aprender e ensinar a ler e a escrever?”

Geraldi (1991 *apud* Gontijo; Costa; Perovano, 2020, p. 17) destaca que a centralidade da produção de texto está fundamentada no campo dos direitos humanos e nas teorias do discurso que definem o texto/enunciado como unidade da comunicação discursiva. Assim, ao

proporcionar situações em que as crianças produzam textos quer sejam eles orais ou escritos, através do trabalho de escritura e de leitura, estaria a escola efetivando o direito à liberdade de expressão.

Geraldi (1991) apontou as motivações para a escolha do texto como unidade de ensino-aprendizagem da língua em qualquer etapa da escolarização. São motivações de caráter ideológico, pois, ao produzir textos orais e escritos, os/as estudantes que frequentam, principalmente, as escolas públicas podem contar suas histórias, de suas famílias e de sua comunidade, expor suas formas de pensar e ver o mundo (Gontijo; Costa; Perovano, 2020, p. 17).

Segundo Smolka (2012, p. 110), a escola não pode deixar de acompanhar, sobretudo no ensino da escrita e da leitura, o movimento histórico que fez com que, fora da escola, a escrita e a leitura ganhassem outras marcas e outras formas advindas da indústria cultural, o que acarretou transformação de suas funções e seus usos. Assim, a interdiscursividade seria uma forma de transformação das práticas pedagógicas ao encontro dessas transformações, imprimindo na escola, um trabalho que favoreça a reflexão sobre as normas do discurso, que instaure e amplie o espaço interdiscursivo, incluindo os mais diversos interlocutores, criando condições para a troca de saberes, colocando o estudante como protagonista de diálogos que se estabelecem por meio da língua.

Tendo a alfabetização como processo discursivo, o texto é tomado, como citado anteriormente, como unidade central da proposta de ensino da leitura e da escrita. Importante é notar os conhecimentos que a criança, ainda que não alfabetizada, tem sobre a escrita e como ela marca esse fluxo de pensamento em possibilidades de escrita a ela ofertadas na escola. Assim, o processo não se daria meramente por memorização de grafemas e fonemas, mas mediante o processamento e elaboração do conhecimento de maneira dinâmica e discursiva, ofertando ao sujeito espaço de interlocução, onde se percebem “indicadores de uma intensa atividade mental, cognitiva, discursiva, que revelam uma dialogia, que revelam a relação da relação pensamento/ linguagem no processo da escritura” (Smolka, 2012, p. 117).

A dialogia, primeira instância da interdiscursividade se revelaria nas produções das crianças quando elas revelariam suas pressuposições, como regras de comportamento social adquiridas, crenças e condições e condicionantes socioeconômicos.

Neste contexto, para muito além de ser mera transcrição da fala, a escrita seria uma forma de organização das ideias, registro de memórias, documentação, história etc. e sobretudo, propiciador de leitura.

A dialogia, como princípio epistemológico, político e pedagógico, aproxima o interacionismo discursivo da Pedagogia Libertadora de Paulo Freire para quem o diálogo

constitui uma exigência ontológica da existência humana, uma vez que “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (Freire, 1987, p. 68), sendo o conhecimento, nesta perspectiva, construído na relação entre sujeitos históricos.

Em oposição ao que denominou educação bancária, Freire (1987) defende que uma educação libertadora é aquela onde o diálogo é condição para a produção do conhecimento crítico, uma vez que “o diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo” (Freire, 1987, p. 93). Assim, a partir da dialogia os estudantes são sujeitos de saber, cujas experiências e práticas sociais constituem ponto de partida para o processo educativo.

Assim, no processo de escrita das crianças, interessaria não tanto como as produções se apresentariam, mas muito mais o processo de elaboração, a troca de ideias e conhecimentos entre os pares, as alternativas de participação e ainda, a variedade de formulações ocorridas até a produção final. Dessa forma, neste percurso a oferta de diferentes formas de organização e interação entre as crianças, bem como a utilização de diferentes materiais e recursos seriam determinantes para o sucesso do trabalho.

Um contraponto do interacionismo discursivo às ideias mais tradicionais de alfabetização seria que nessas a criança só deveria ocupar o lugar de leitora e escritora na última etapa do processo de alfabetização, ao final do seu processo de ensino da leitura e da escrita, negando, conforme Smolka (2017), a leitura e a escrita como prática dialógica, discursiva e significativa. Isso significaria que as crianças, suas histórias e seus sentidos, deveriam ser colocadas como protagonistas, como interlocutoras, no processo de elaboração do conhecimento acerca da leitura e da escrita, isto é, as narrativas infantis se tornariam a matéria-prima no processo de alfabetização. A escrita seria tida então, como modo de “dizer” as coisas e as crianças como leitoras, escritoras e autoras. O texto seria, nesse caso, enunciação das vozes infantis.

A perspectiva discursiva da alfabetização considera que a criança aprende a escrever escrevendo e, para isso, ela pergunta, procura, imita, copia, inventa etc. A criança aprende a ser leitora e escritora experimentando a escrita em seus usos. A esse respeito, definiu Smolka (2017):

É preciso, na prática, conhecer e conceber formas de alfabetização condizentes com o momento histórico em que vivemos para operar transformações. A crença, a fé, a esperança na mudança, sugerem ainda a magia, o mito, o dogma, o milagre. Mas o conhecimento e a concepção implicam, na práxis, a gênese, a geração do novo (Smolka, 2017, p. 155).

Assim, ao utilizar o texto como unidade central do ensino na alfabetização a perspectiva discursiva contribui com a atribuição de significado e sentido ao processo, o que coadunamos ao assumir uma perspectiva histórico-crítica de alfabetização.

Apontamos também como importante afinidade entre a PHC e a perspectiva discursiva da alfabetização a importância da linguagem na constituição humana e na dimensão política. Para Smolka, a alfabetização é processo discursivo, “[...] que implica a elaboração conceitual pela palavra” (Smolka, 2012, p. 67), pois:

[...] pensar o processo de aquisição da escrita nos remete a buscar historicamente, socioculturalmente, psicologicamente, raízes e origens desta forma de linguagem. Levanta a questão do signo, da capacidade humana de criar sinais e símbolos. Levamos a considerar, na sua gênese [...] a relação pensamento/linguagem no movimento das interações humanas [...] nos remete às teorias do conhecimento, ao aspecto filosófico da questão; e falar no movimento das interações humanas nos abre à dimensão política... (Smolka, 2012, p. 10-11).

Além disso, ao assumirmos uma perspectiva histórico-crítica, corroboramos alguns pressupostos do interacionismo discursivo traduzidos na citação de Mortatti (2026, p. 76-77):

Se os professores optam pela perspectiva do interacionismo linguístico, é incompatível conduzir sua atividade de ensino com base no que o construtivismo propõe a respeito da psicogênese da língua escrita, a saber: a aprendizagem resulta da construção, por parte da criança, do conhecimento sobre a leitura e escrita, na interação com esse objeto de conhecimento (a língua escrita). A construção desse conhecimento ocorre de acordo com certas etapas, seguindo um processo de desenvolvimento de estruturas cognitivas e linguísticas que a criança “possui naturalmente”, sem depender de intervenções de ensino e de condições socioculturais.

Assim, conforme Mazzeu, Silva e Coutinho (2024), o interacionismo discursivo, ao revelar compromisso com uma educação voltada aos interesses populares origina importantes aproximações com a PHC ainda que também sejam encontradas diferenças significativas, na medida em que o materialismo dialético não é a sua base filosófica principal e dessa forma, não assumir explicitamente a centralidade da luta de classes e a transformação das condições desiguais da sociedade capitalista.

Tal como apontamos no caso das pesquisas sobre o letramento propostos por Magda Soares, assim o fazemos com relação ao interacionismo discursivo no que diz respeito a uma análise mais aprofundada comparativa entre a referida abordagem e a Pedagogia Histórico-Crítica, proposta por Saviani. Haveria a necessidade de uma pesquisa específica, não se tratando do foco da presente dissertação. Aqui nos limitamos a indicar, como reflexão introdutória e

exploratória, alguns pontos de intersecção e outros de distanciamento entre as duas perspectivas.

2.6 Síntese histórico-teórica da alfabetização no Brasil

A alfabetização é um tema de extrema relevância, pois abarca muito além de questões metodológicas, linguísticas ou didáticas, questões políticas, econômicas e sociais. Projetos e políticas públicas de alfabetização revelam projetos de nação, já que a base da educação reside na alfabetização.

São muitos os desafios envolvidos na alfabetização. Um bom caminho para a superação desses desafios é o seu enfrentamento pelo viés dos conhecimentos sistematizados, orientado por uma prática pedagógica sólida, comprometida com o ensino da leitura e da escrita.

Ao analisarmos a história dos processos educacionais brasileiros, no que tange à alfabetização, constatamos que as concepções filosóficas e pedagógicas movimentaram a “vara” de um extremo ao outro, aqui nos valendo do termo enunciado por Lênin e enfatizado por Saviani (2001a). O movimento de continuidades e de descontinuidades nos leva a depreender que a ideia de que, historicamente, as urgências materializadas no insucesso da escola brasileira em proporcionar o ensino inicial efetivo da leitura e da escrita impulsionaram a busca por respostas urgentes. E essa urgência, muitas vezes, proporcionou não só o risco de repetição de erros do passado, mas também a ingênua ideia de que se estava propondo algo novo, quando, na verdade, a ideia nada tinha de inovação e não contribuiria com a mudança almejada. Exemplo disso é o construtivismo, que difundido no Brasil sob o alarde de inovação, foi altamente vinculado aos pressupostos da escola nova. Desta forma, ações reformistas e salvacionistas, muitas vezes, originaram retornos ao passado, sem a devida ressignificação, como o exemplo da colocação de velhos métodos como a salvação para os problemas relacionados à universalização da alfabetização nas escolas brasileiras.

Constantemente o que se pode observar é a discussão em torno da alfabetização majoritariamente relacionada à questão dos métodos, o que se explica por ser o método a face mais visível das políticas públicas, a tradução de “como fazer”, o que responderia às urgências práticas de sala de aula. Neste contexto, o que se nota é um constante embate entre os defensores de métodos tradicionais de ensino da leitura e da escrita e daqueles métodos ou teorias que não chegaram à hegemonia, defendendo a alfabetização, para além da apropriação do código escrito, mas como um momento imbricado politicamente, orientado por práticas que favoreçam a contextualização e a discursividade.

Conforme dissecado nesta seção, a pedagogia tradicional orientou o ensino da leitura e da escrita nas escolas brasileiras, por muito tempo, cuja questão dos métodos e de materiais didáticos eram extremamente relevantes ao processo de ensino e aprendizagem, centrado no professor. Não importavam questões do tipo quem era o aluno que aprendia, quem era o sujeito que ensinava, de quais situações sociais eles vinham, tampouco a oferta de um processo de alfabetização com sentido e significado ao aluno. O objetivo central era a codificação e decodificação da língua. O aluno era responsabilizado pelo insucesso do processo. Assim como no ideário *escolanovista*, em que aluno e suas especificidades, somente as biopsicológicas, aferidas por meio de testes de maturidade, eram tidas como determinantes de sucesso ou insucesso no processo de alfabetização. Com o advento da vertente tecnicista nas escolas, durante a ditadura cívico-militar, arraigada no método e na técnica e objetivo de formar trabalhadores técnicos e práticos, continuava bastando que o estudante fosse capaz de codificar e decodificar a língua.

No que tange à implementação da perspectiva construtivista no Brasil se pode destacar, especialmente, a secundarização do ensino sistematizado e explícito das relações grafema e fonema tão fundamentais à alfabetização inicial das crianças, sob a alegação de que a criança construiria autonomamente suas hipóteses acerca da escrita.

As propostas apresentadas com foco na perspectiva da alfabetização e do letramento e do interacionismo linguístico, por focarem na experiencição da criança no contato com as possibilidades reais de escrita, sobretudo por meio dos textos, devem receber um olhar atento e crítico no sentido de que, não se desmereçam, nesse processo, os conteúdos específicos da alfabetização.

Diante dessas considerações, mediante a análise do percurso histórico e teórico da alfabetização nas escolas brasileiras, fica evidenciado que a alfabetização, sendo ela caminho para acesso aos saberes sistematizados produzidos histórica e coletivamente pela humanidade, tem sido objeto de debate e embate epistemológico e político-social.

Foi marca da história da alfabetização no Brasil a desvinculação do ato pedagógico do seu aspecto político, inviabilizando as crianças como sujeitos produtores de história e cultura. As crianças, muitas vezes, aprenderam a ler e a escrever como decifração de algo que já estaria pronto, sem crítica ou sem qualquer ato que denotasse o exercício da liberdade a partir do escrito. Também o professor alfabetizador, ao longo da história, exerceu o seu ofício sem muita compreensão do caminho percorrido por seus alunos no processo de alfabetização como direito humano e social.

Assim, nos parece urgente que no Brasil, se recupere a necessidade de uma reinvenção dialética, que vá muito além do movimento pendular entre o “velho” e o “novo” que marcaram as discussões acerca da alfabetização no Brasil. É preciso uma reflexão acerca da alfabetização colocando-a como fator determinante para a aquisição das formas mais elaboradas do saber sistematizado na escola, sobretudo aos alunos, filhos da classe trabalhadora. Neste contexto, faz-se importante também reposicionar o processo educativo para a alfabetização à parte de espontaneísmos, organizado, sistematizado e desenvolvido por um professor que detenha conhecimentos suficientes para atuar como tal, propiciando um trabalho que favoreça a construção de uma visão de mundo articulada com os interesses da sua classe social.

3 A ALFABETIZAÇÃO SOB O ENFOQUE HISTÓRICO-CRÍTICO

A ideia de que escrita seja um dom de Deus aos homens figura entre os “arquetipos” da humanidade, esses temas que, por razões desconhecidas, ressurgem em todas as regiões do mundo. Para os babilônicos, todos os conhecimentos mágicos, dentre os quais os da escrita provinham do deus Ea, senhor de toda sabedoria. Na Assíria, reverenciava-se Nabu, filho de Marduk, por haver ensinado a toda a humanidade todas as artes e técnicas, desde a arquitetura até a escrita. Para os hindus é Ganesh, o deus da sabedoria, com cabeça de elefante, quem foi o inventor: ele quebrou uma de suas defesas para dela fazer um lápis!

(Dehaene, 2012, p. 190-191).

Os povos mencionados na epígrafe têm em comum a afirmação sobre o poder da escrita, o qual corroboramos, não por sua divindade, mas pelo seu poder de transformação e humanização.

Conforme detalhamos na seção anterior desta pesquisa, no que concerne à alfabetização nas escolas brasileiras, o movimento pendular que atravessou a história desta temática, inicialmente pendeu para o ensino tradicional, cujo foco incidia sobre o ensino e o conteúdo. Historicamente, o movimento se deslocou para as demandas da Escola Nova, com foco na aprendizagem, mas que representou, na prática, um esvaziamento dos conteúdos. Entendemos, numa alusão à imagem metaforizada da curvatura da vara, a necessidade do encontro do equilíbrio e postulamos o enfoque histórico-crítico como a materialização deste equilíbrio, ao resgatar os conteúdos necessários à alfabetização, priorizando a dialética conteúdo/forma, e destacando o destinatário do processo educativo.

Nesta seção tencionamos expor os fundamentos teóricos da Pedagogia Histórico-Crítica. Investigaremos, nesta oportunidade, os aspectos concernentes à temática da alfabetização, entendendo-a como um processo multideterminado. Apesar de, historicamente, ser analisado majoritariamente a partir da ótica dos métodos, muitos são os fatores que podem determinar o sucesso ou o fracasso desse processo, dentre os mais relevantes, as condições socioeconômicas

dos estudantes, a periodização histórica dos indivíduos envolvidos no processo, as condições de trabalho e a remuneração dos profissionais da educação, além das políticas públicas de formação docente, o envolvimento das famílias etc. Dada a complexidade e a relevância do processo pedagógico no desenvolvimento da alfabetização, é significativo destacar também como determinante nesse movimento, a postura do professor alfabetizador, que defendemos, deva ser científica, ancorada em robusto conhecimento da temática.

Assim, evidenciamos que, numa perspectiva histórico-crítica, vários são os fatores que devem ser considerados no processo de alfabetização, sobretudo aqueles referentes ao sujeito que aprende, o aluno, ao sujeito que ensina, o professor e às condições existentes para a realização desse ensino, incluindo os conteúdos, as metodologias, que repercutem na escolha de recursos didáticos e procedimentos, além da avaliação, organização e gestão do processo de ensino-aprendizagem.

De modo essencial, entendemos que os conhecimentos advindos da Pedagogia Histórico-Crítica são determinantes para uma prática pedagógica substancial de alfabetização ao enfatizar, no processo, a natureza histórico-cultural de cada indivíduo e a importância de um ensino sistematizado da língua materna, relegado a segundo plano pelo construtivismo, hegemônico no Brasil nas últimas décadas.

Ainda neste contexto, é essencial destacar o caráter processual e em constante movimento da linguagem, sem o qual não se poderia analisá-la a partir de um viés histórico-crítico. Luria (1994, p.29 *apud* Dangió; Martins, 2018, p.12) destaca que a linguagem se firmou como objetivação humana por um longo percurso social, no qual o uso da palavra ocupou distintas posições determinadas nos contextos práticos de interlocução. No que diz respeito à linguagem escrita, como definem Dangió e Martins (2018, p.12), trata-se de uma conquista árdua da humanidade e assim continua sendo para cada indivíduo em particular.

Recuperando o contexto da palavra no âmbito da linguagem, enfatizamos, a partir do postulado por Bakhtin (2010), o importante fato dela trazer consigo enunciações ideológicas:

Na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis etc. A palavra está sempre carregada de um conteúdo ideológico ou vivencial. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida (Bakhtin, 2010, p. 98-99).

Bakhtin (2010), a partir da análise da língua, descreve-a como se tratando de “um fato social, cuja existência se funda na necessidade de comunicação” que varia no tempo e no espaço, entre as classes sociais e de indivíduo para indivíduo, estando a fala indissolúvelmente

ligada às condições de comunicação, que estão sempre ligadas às estruturas sociais (Bakhtin, 2010, p.14).

As questões anteriormente tratadas denotam ser de fundamental importância um processo de ensino que trabalhe o sentido e o significado das palavras, trabalhando com os alunos as questões semântico-ideológicas das mensagens com as quais serão confrontados ao longo da vida e de diferentes formas. A esse respeito, esclarece Vygotsky (2001, p. 33): “a palavra adquire seu sentido no contexto e, como é sabido, muda de sentido em contextos diferentes”.

Conforme já debatemos anteriormente, muitas são as questões que permeiam os estudos acerca da alfabetização. Podemos destacar que uma dessas questões principais é aquela que definiria um enfoque claro e objetivo capaz de responder à questão: “quais são os objetivos da alfabetização estabelecidos para o primeiro e o segundo ano escolar?”, considerando ser esse o período destinado nos dispositivos legais para a concretização do processo de alfabetização. Porém, para bem responder a essa questão, a nosso juízo, seria necessária uma outra, anterior a esta e determinante neste contexto: “o que é alfabetizar?”.

Assim, conforme detalhado na segunda seção deste trabalho, ao longo da história muitos foram os sentidos empregados à alfabetização, o que determinou, ao longo do tempo, diferentes práticas pedagógicas nas salas de aula. Porém, entendemos que a dificuldade de se estabelecer objetivos claros a serem alcançados nas turmas de alfabetização se deva a um discurso ainda impregnado de premissas construtivistas, dissecadas na seção e desta pesquisa, que corroboram uma visão deturpada da necessidade de um ensino sistemático na alfabetização. À luz da Pedagogia Histórico-Crítica, ensinar conteúdos, em conformidade com os saberes historicamente construídos pela humanidade, é o fundamento do trabalho educativo realizado na escola, tornando a definição de quais são os conteúdos próprios a quem está em fase de alfabetização, tarefa basilar para se pensar nas melhores práticas para conduzir um indivíduo à condição de alfabetizado.

Ainda sob a reflexão acerca da importância de se resgatar a definição de objetivos claros para um ensino sistemático da leitura e da escrita da língua, é importante destacar as controvérsias entre as definições de letramento e alfabetização, para que não se promovam, de maneira equivocada, um trabalho com ênfase ao contato com o maior número de textos possíveis, sem um importante trabalho de base, sistematizado e organizado, em torno dos conteúdos da alfabetização, como por exemplo, do ensino da relação grafema-fonema. Destacamos que, para ler e escrever é necessário o domínio das relações entre grafemas e fonemas, sem o qual a produção escrita e a leitura da criança ficariam inviabilizados,

comprometendo por consequência o processo de letramento. Tão mais qualitativo e desenvolvido será o processo de letramento das crianças, se o domínio das relações grafo-fonêmicas estiver consolidado, através de um ensino sistematizado. Na seção II deste trabalho nos detivemos com mais afinco na descrição da perspectiva da alfabetização e letramento, cuja origem remonta aos estudos da professora Magda Becker Soares.

Face a essa cisão que muitas vezes acontece no processo de alfabetização, definindo que o ensino da linguagem escrita deve possuir um direcionamento mais fonético e fonológico, que concerne à alfabetização e um outro que mais direcionado aos usos sociais da linguagem escrita, que concerne ao letramento, rememoramos o pensamento de Vygotsky (2001), que define a apropriação da linguagem escrita, em suas formas mais elaboradas, no momento que sua significação é apreendida junto com suas questões fonéticas. Dito isso, é preciso salientar que compreendemos não se tratar de ensinar as relações grafo-fonêmicas em prejuízo da leitura de textos, mas de produzir uma articulação dialética entre esses dois aspectos.

Outra nuance importante a ser debatida no campo da alfabetização é o interesse da sociedade em alfabetizar os indivíduos, baseado não somente na sua capacidade produtiva e, conseqüentemente, no desenvolvimento socioeconômico e no emprego de força de trabalho qualificada no processo produtivo. A esse respeito, Beatón (2017) descreve:

Ainda que o capitalismo tenha promovido a educação para todos desde os finais dos séculos XIX e XX, nunca se interessou, de verdade, para resolver o problema para que todos aprendam e se desenvolvam aos níveis alcançados por uma boa educação. Somente lhe interessa resolver a força de trabalho qualificada de que necessita o sistema. [...] Qualquer sistema que garantisse que apenas uns 30% não aprendam, que outro tanto não aprenda bem e que somente se garantisse o necessário para a produção e o desenvolvimento econômico capitalista, está bom. Para que investir mais? (Beatón (2009, p. 158 *apud* Dangió, 2017, p. 36).

Em contraposição a essa lógica, a alfabetização, fundamentada na Pedagogia Histórico-Crítica, ao compreender a criança como um sujeito histórico e socialmente determinado, deve ser compreendida como um processo intencional de apropriação dos conhecimentos historicamente produzidos, cuja finalidade é a formação omnilateral do indivíduo e sua inserção crítica na prática social, para muito além de se traduzir num instrumento de empregabilidade, mas como mediação fundamental para a compreensão da realidade e para a transformação das condições sociais que produzem desigualdades educacionais.

Reiteramos a posição de que a existência da escola se deve à necessidade de “socialização do saber sistematizado”, expressão inicialmente empregada por Dermeval Saviani na década de 1980, em artigo incorporado como capítulo do livro *Pedagogia Histórico-*

Crítica: primeiras aproximações, com várias reedições (Saviani, 2011). O conceito de socialização, nesta questão, refere-se à oposição ao conceito de privatização, traduzindo a necessidade do acesso ao saber que deveria ser essencialmente universalizante, democrático e não discriminador, de modo que todas as crianças e jovens aprendam aquilo que de melhor a humanidade tem produzido ao longo da história nos campos da ciência, da arte e da filosofia, caracterizando o chamado saber sistematizado. Conforme explica Saviani (2011), a tarefa da escola não é a socialização de qualquer saber, de qualquer tipo de conhecimento, mas sim a do saber em suas formas sistematizadas (Duarte, 2020, p. 52-53).

Dito de outra forma, reiteramos, o já postulado anteriormente neste trabalho, que o saber sistematizado, a que se refere Saviani, é o erudito e letrado, tornando assim o ato de ler e escrever, a primeira exigência para o acesso a esse saber. Assim, a todo professor que se dispõe a alfabetizar são necessários conhecimentos que envolvem, sobretudo, aspectos do desenvolvimento humano, da língua e das formas de ensinar. Saviani (2021a, p.13) descreveu que é de fundamental importância que se descubram as formas adequadas para organizar o trabalho pedagógico para que cada indivíduo realize a humanidade produzida historicamente e isto impacta sobremaneira no processo de alfabetização das crianças nos primeiros anos de escolarização. Um bom alfabetizador, portanto, seria aquele que, além de dominar a língua, também dominaria o processo pedagógico indispensável para conduzir alguém à condição de alfabetizado.

A respeito do trabalho do docente alfabetizador Mazzeu e Francioli descreveram:

Assim, a apropriação da leitura e da escrita se dará mediada pelo trabalho intencional e sistematizado do professor, porque sua aquisição não é um processo natural, espontâneo. Para dirigir esse processo é importante compreender como se formam os conceitos, especialmente aqueles necessários para dominar o sistema de escrita (Mazzeu; Francioli, 2018, p. 227).

Ancorados na citação acima, concordamos acerca da importância de que o processo de ensino da leitura e da escrita se dê através de uma prática pedagógica sistematizada e explícita, contrariando práticas embasadas em espontaneísmo que defendem que o mero contato com o material escrito, seria propulsor de alfabetização das crianças.

Destarte, para o estabelecimento de uma prática intencional e embasada em pressupostos científicos, é fundamental que o professor alfabetizador seja detentor de muitos conhecimentos. Ratificando a ideia da necessidade do conhecimento do professor acerca do desenvolvimento infantil para o desenvolvimento de um bom trabalho pedagógico, Dangió e

Martins (2018, p.59) descreveram a relação entre a psicologia, cujo objeto de estudo é o desenvolvimento humano e a pedagogia, cujo foco está no ensino. A compreensão do processo de alfabetização sob esses dois vieses, seria imprescindível. Porém, segundo as autoras, conforme já mencionamos em momento anterior, haveria outros aspectos importantes partícipes da práxis do processo de alfabetização tais como as condições socioeconômicas, a periodização histórica, as condições de trabalho docente, além das políticas para a formação de professores e o envolvimento das famílias, dentre outros, questões essas muito caras para um enfoque histórico-crítico da alfabetização.

Então, ao se tratar da temática da alfabetização sob o enfoque histórico-crítico, não é possível fazê-lo sem a observação da relação direta entre processos educativos e questões sociais. Neste âmbito, no Brasil, os desafios são homéricos, conforme se pode depreender da análise dos dados recentes referentes à alfabetização. Neste âmbito, em dezembro de 2023, o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) revelou que o Brasil se manteve com percentuais abaixo da média quando comparado a países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). No que concerne especificamente à leitura, o Brasil ficou com a 52ª colocação entre os 81 países avaliados (OCDE 2023a, 2023b). Números do Censo de 2022 (IBGE, 2024) revelam que, em números absolutos, o país tem 11.403.801 brasileiras e brasileiros com mais de 15 anos que não estão plenamente alfabetizados.

Dados do INAF (Indicador de Alfabetismo Funcional), divulgados em maio de 2025, apontam que 29% dos brasileiros entre 15 e 64 anos seguem na condição denominada de analfabetos funcionais, mesmo patamar verificado em 2018, ano em que a série histórica da pesquisa, publicada desde 2001, foi interrompida devido à pandemia de Covid-19¹⁶. São considerados analfabetos funcionais pela pesquisa, os indivíduos que conseguem realizar tarefas bastante simples que envolvem a leitura de palavras, pequenas frases e números familiares como o do telefone, da casa, de preços etc., mas que, ao se deparar com textos um

¹⁶ Em 30 de janeiro de 2020, a OMS declarou que o surto desse novo coronavírus constituía uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (ESPII) – o mais alto nível de alerta da Organização, conforme previsto no Regulamento Sanitário Internacional (RSI 2005). Essa decisão buscava aprimorar a coordenação, a cooperação e a solidariedade global para interromper a propagação do vírus. Em 11 de março de 2020, a COVID-19 foi caracterizada pela OMS como uma pandemia, devido à ampla distribuição geográfica da doença no mundo. Em 5 de maio de 2023, a OMS declarou o fim da Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (ESPII) referente à COVID-19. A decisão foi tomada pelo diretor-geral da OMS após receber a recomendação do Comitê de Emergência encarregado de analisar periodicamente o cenário da doença. Fonte: <https://www.paho.org/pt/historico-da-emergencia-internacional-covid-19#:~:text=Em%2011%20de%20mar%C3%A7o%20de,%20referente%20%C3%A0%20de.2025>. Acesso em 27 de abr. de 2025.

pouco mais longos e complexos, números maiores ou que exijam alguma operação para sua compreensão, verifica-se que este indivíduo já não consegue realizar uma tarefa com base na leitura e na escrita. Conforme os resultados obtidos na avaliação de 2024 é possível afirmar sobre os analfabetos funcionais que eles representam 29% da população jovem e adulta brasileira, entre 15 e 64 anos, dos quais 38% têm as séries iniciais do Ensino Fundamental como escolaridade mais elevada; 27% chegaram a concluir o Ensino Fundamental; 25% chegaram ao ensino médio e 9% ao ensino superior. Os números demonstram que, mesmo frequentando a escola por anos, muitos sujeitos não foram alfabetizados plenamente.

Figura 9 – Série histórica dos dados de analfabetismo funcional no Brasil

Níveis	2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2007	2009	2011	2015	2018	2024
Analfabeto	12%	13%	12%	11%	9%	7%	6%	4%	8%	7%
Rudimentar	27%	26%	26%	26%	25%	20%	21%	23%	22%	22%
Elementar	28%	29%	30%	31%	32%	35%	37%	42%	34%	36%
Intermediário	20%	21%	21%	21%	21%	27%	25%	23%	25%	25%
Proficiente	12%	12%	12%	12%	13%	11%	11%	8%	12%	10%
Base	2.000	2.000	2.001	2.002	2.002	2.002	2.002	2.002	2.002	2.480

Fonte: Inaf, 2024.

Outro dado relevante é o de que 58% dos analfabetos funcionais são pretos ou pardos, 39% brancos e 3% indígenas ou amarelos. No que tange à renda familiar, três em cada quatro (76%) têm renda familiar de até 2 salários-mínimos e 37% vivem na região Nordeste, onde a proporção de analfabetos funcionais sobre o total da população jovem e adulta chega a 42%. Assim, os dados do INAF de 2024 evidenciam a profundidade das desigualdades educacionais no Brasil e nos levam à reflexão de como a oferta de um ensino da leitura e da escrita incapaz de produzir a alfabetização plena dos sujeitos das camadas marginalizadas da sociedade pode cercear o seu acesso aos conhecimentos mais elaborados, historicamente de posse da classe dominante e, inviabilizar conseqüentemente, sua reflexão e ação para transformação da sociedade brasileira capitalista e desigual.

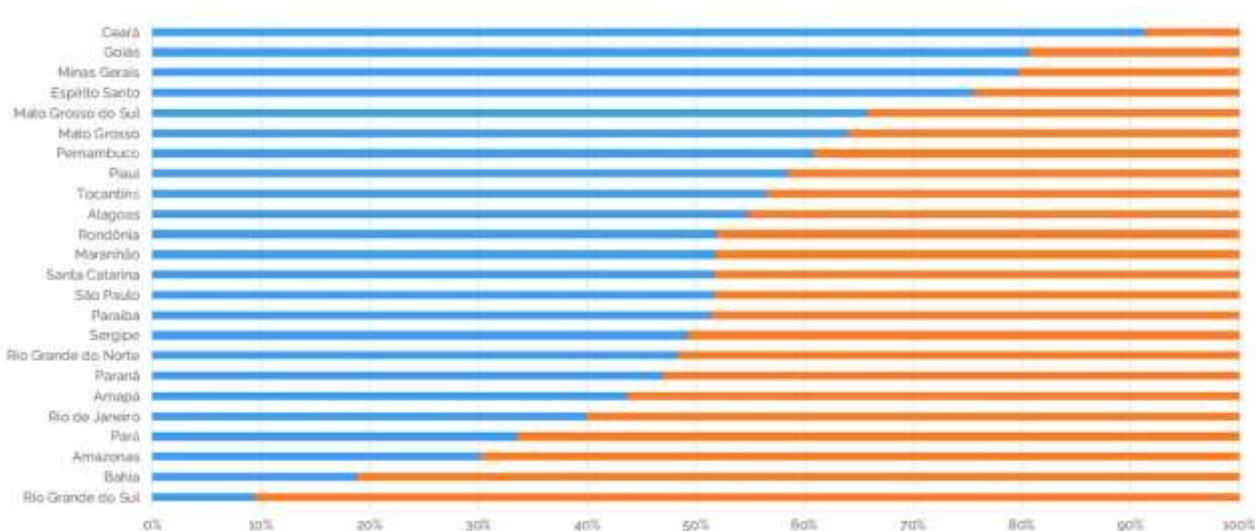
Segundo dados divulgados pelo Ministério da Educação (MEC), em julho de 2025, o Brasil não conseguiu atingir a meta estabelecida de 60% das crianças de 7 anos que deveriam estar alfabetizadas em 2024. O País alcançou a porcentagem de 59,2% dos alunos do 2º ano do Ensino Fundamental capazes de escrever bilhetes e convites, ler textos simples, tirinhas e

histórias em quadrinhos. Em 2023, eram 56%. Os resultados compõem o Indicador Criança Alfabetizada, obtido a partir das avaliações conduzidas pelos estados como parte do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA), e divulgado desde 2024 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).

O Ceará chegou a 85,3%, acima da meta de 80% estabelecida para 2030 pelo Compromisso Nacional Criança Alfabetizada do MEC, sendo o estado com melhor percentual de alfabetização em 2024. Um grupo de estados alcançou entre 70% e 80% de estudantes alfabetizados: Goiás, com 72,7%, Minas Gerais, com 72,1%, Espírito Santo, com 71,7% e Paraná, com 70,4%. Oito estados têm menos da metade das crianças alfabetizadas ao final do 2º ano do Ensino Fundamental: Amazonas, com 49,2%; Alagoas, com 48,6%; Pará, com 48,2%; Amapá, com 46,6%, Rio Grande do Sul, com 44,7%, Rio Grande do Norte, com 39,3%, Sergipe, com 38,4% e Bahia, com 36%.

São Paulo, o estado mais rico da federação, melhorou seu desempenho, passando de 51,91% das crianças alfabetizadas para 58,13% (a meta era de 56%). No entanto, continua com o índice menor que a média nacional. O Ministério da Educação, reiteramos, não faz uma avaliação própria, mas utiliza os resultados de exames realizados pelos Estados com alunos do 2º ano do Ensino Fundamental de escolas públicas.

Figura 10 – Percentual de municípios que atingiram a meta em 2024 proposta pelo MEC das crianças alfabetizadas ao final do 2º ano do Ensino Fundamental



Fonte: Sistemas Estaduais de Avaliação 2023 e 2024

Ainda no que diz respeito às questões socioeconômicas e alfabetização, podemos debater sobre o acesso à literatura infantil, como facilitador do aprendizado da língua escrita.

Os filhos da classe trabalhadora raramente experienciam a funcionalidade da escrita antes do acesso à escola, tendo em vista que, sua classe social foi, historicamente, impedida de acessar as condições humanizadoras de vida. Nessa direção, nas famílias iletradas, “a criança de meios populares deve esperar a entrada na escola para enfim encontrar os livros” (Bajard, 2012, p. 14 *apud* Dangió, 2017, p. 190). Assim, esses sujeitos dependem, única e exclusivamente, da escola para acessar os bens culturais da humanidade, especialmente a leitura e a escrita.

De acordo com Saviani (2021a), do ponto de vista didático, o professor não pode esquivar-se do fato de que vivemos numa sociedade de classes que marca a desigualdade entre os alunos desde o ponto de partida e que, a partir do trabalho educativo, há que se lutar pela igualdade no ponto de chegada.

Ainda versando a respeito da relação entre escola e sociedade, Saviani (2021a) destacou a necessidade da formulação de uma teoria que tenha como tarefa primordial superar o poder ilusório da escola personalizado pelas teorias críticas e a impotência dela amplamente difundida pelas teorias crítico-reprodutivistas. Essa teoria, formulada a partir do ponto de vista dos dominados, ofertar-lhes-ia um ensino com qualidade nas condições históricas atuais.

Uma pedagogia articulada com os interesses populares valorizará, pois, a escola; não será indiferente ao que ocorre em seu interior. Estará empenhada em que a escola funcione bem; portanto, estará interessada em métodos de ensino eficazes. Tais métodos se situarão para além dos métodos tradicionais e novos, superando por incorporação as contribuições de uns e de outros. Serão métodos que estimularão a atividade e a iniciativa dos alunos sem abrir mão, porém, da iniciativa do professor; favorecerão o diálogo dos alunos entre si e com o professor, mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levarão em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e desenvolvimento psicológico, mas sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo da transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos (Saviani, 2021a, p. 55-56).

A Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), formulada na década de 1980 por Saviani, concebe a educação como um processo articulado histórica e dialeticamente com a estrutura e com as relações sociais. De inspiração marxista, a Pedagogia Histórico-Crítica descreve que a catarse é o ponto culminante do processo educativo, quando o sujeito finalmente internaliza os instrumentos culturais disponíveis para a resolução dos problemas da humanidade, adquirindo uma nova visão de mundo, posicionando-se na realidade e empregando ações que objetivem a transformação social. Neste contexto, é imprescindível a aquisição da linguagem. A nosso juízo, a partir da análise dos dados recentes da alfabetização no Brasil, relacionados anteriormente, a escola não tem ofertado essa possibilidade, sobretudo aos filhos da classe trabalhadora.

Recuperando a necessidade da importância de que conhecimentos e procedimentos científicos embasem o ensino da leitura e da escrita, destacamos o postulado por Vygotsky (2007) de que apesar da existência de muitos métodos para se ensinar a ler e a escrever, existe a necessidade do desenvolvimento de um procedimento científico efetivo para o ensino da linguagem escrita às crianças, já que o ensino da língua escrita depende de um treinamento artificial, ao contrário do aprendizado da linguagem falada.

Até agora, a escrita ocupou um lugar muito estreito na prática escolar, em relação ao papel fundamental que ela desempenha no desenvolvimento cultural da criança. Ensina-se as crianças a desenharem letras e construir palavras com elas, mas não se ensina a linguagem escrita. Enfatiza-se de tal forma a mecânica de ler o que está escrito que se acaba obscurecendo a linguagem escrita como tal (Vygotsky, 2007, p.125).

No que diz respeito ao ensino da leitura e da escrita, Martins (2011) destaca que a seleção, a organização do conteúdo escolar e a forma de ensino deles devem estar relacionadas ao destinatário. Assim, no que concerne à alfabetização destacamos uma vez mais a necessidade do conhecimento por parte do professor acerca do desenvolvimento infantil (destinatário) na organização da forma de ensinar e do conteúdo a ser ensinado.

No livro *Pedagogia Histórico-Crítica*, Saviani (2008, pp 11-20) definiu a educação como fenômeno próprio dos seres humanos e que, por isso, passa obrigatoriamente pela compreensão da natureza humana. O homem, diferente dos outros animais, precisaria produzir continuamente a sua existência e o faria através do trabalho, atividade que possui finalidades, isto é, trata-se de uma ação intencional. Assim, a educação é um processo de trabalho não material e o seu produto imbrica-se ao ato da produção, produzindo saber. O trabalho da educação é produzir em cada indivíduo, direta e intencionalmente, a humanidade produzida histórica e coletivamente pelos homens, sendo necessária a identificação de quais elementos culturais precisam ser assimilados e quais as formas mais adequadas para se chegar a esse fim.

Vygotsky (1991, p. 114 *apud* Mazzeu; Francioli, 2018, p. 220) descreve que o “único bom ensino é o que se adianta ao processo de aprendizagem”. No caso específico da alfabetização, essa citação desmistifica a ideia hegemônica construtivista de que o processo de ensino na alfabetização dos estudantes deve se dar a partir dos resultados obtidos por meio das sondagens e enquadramento das crianças em níveis de escrita.

A fim de reiterar a ideia da importância de um ensino sistemático na alfabetização, citamos Saviani (2008, p.15) que enfatizou a ideia de que o ensino, na alfabetização, deve ser sistemático:

O surgimento da escrita trouxe uma consequência de transcendental importância para a educação. Não sendo espontânea e “natural” como a expressão oral, mas formal e codificada, a linguagem escrita requer, para sua assimilação, processos formais, sistemáticos e codificados. Já não podia, portanto, ser aprendida por um processo educativo espontâneo e assistemático. Exigia, para ser instituída, uma educação específica, formalmente construída. E a instituição escolar veio cumprir essa exigência.

A partir da consideração do papel da escola na transmissão-assimilação do saber sistematizado, a linguagem deve ser considerada um elemento central na alfabetização, enfatizando a importância da linguagem escrita como a “representação de uma representação”, que exige alto grau de abstração, conseqüentemente, o desenvolvimento de funções psíquicas complexas. Neste contexto, é preciso enfatizar novamente a importância de um trabalho pedagógico intencional norteado por um planejamento pedagógico composto de objetivos claros, que contenham conteúdo, forma e destinatário (Martins, 2013 *apud* Dangio e Martins, 2018, p.62). Assim, deverão estar expressos nesse planejamento o que ensinar, os saberes já efetivados e os imanentes e, por consequência, a melhor forma de ensinar.

Um processo educativo sob a perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, ancorada como já mencionado anteriormente no materialismo histórico-dialético, pressupõe três momentos: a síncrese, definida como uma visão caótica do todo, passa pela análise, que se dá pela investigação das partes e estudo das suas relações para chegar à síntese, isto é, à compreensão da totalidade concreta.

Segundo Saviani (2020, p.29), a compreensão do educando é de caráter sincrético, enquanto a do educador é de caráter sintético, ao implicar certa articulação dos saberes que detém relativamente à prática social, o que lhe permite objetivar um processo cujo ponto de chegada é percebido com razoável clareza. O autor completa:

Tal síntese, porém, é precária uma vez que, por mais articulados que sejam os saberes que domina, a inserção de sua própria prática pedagógica como uma dimensão da prática social envolve uma antecipação do que lhe será possível fazer com educandos cujos níveis de compreensão ele não pode conhecer, no ponto de partida, senão de forma precária. Por seu lado, a compreensão do educando é sincrética uma vez que, por mais saberes que detenha, sua própria condição de educando implica uma impossibilidade, no ponto de partida, de articulação da experiência pedagógica com a prática social de que participa (Saviani, 2020, p.29).

Trazendo a questão para o contexto da alfabetização, no que se refere à escrita, o todo é o texto. Assim, a palavra, já destacada a sua importância em momento anterior neste texto, deve ser trabalhada sempre a partir de uma enunciação. Cabe reiterar que o simples contato com o texto não origina alfabetização. Será, como descrito anteriormente, a partir da visão caótica do

texto, seguida da análise, para finalmente chegar à síntese que o processo de alfabetização deverá ocorrer. Essa questão nos remete a uma outra referente ao método. A questão do método sob o enfoque da Pedagogia Histórico-Crítica será trada mais adiante neste texto.

Neste contexto, o de usos de textos como propulsores de alfabetização, o conceito de clássico deverá ser considerado. Saviani (2021a, p.13) apresenta o conceito de clássico como algo que não deve ser confundido com o tradicional oupositor ao moderno e atual, mas sim como aquilo que se firmou como fundamental, como essencial, constituindo-se num critério útil para a seleção dos conteúdos do trabalho pedagógico. Dito isso, quando se reflete pela escolha dos textos a serem usados na alfabetização, além dos textos do cotidiano, como parlendas e cantigas, que por sua eficácia na percepção dos aspectos linguísticos podem ser utilizados nas fases iniciais do processo, gradativamente este repertório poderá ser ampliado com o uso dos contos clássicos, por exemplo, e textos de maior complexidade

No que concerne à relevância da utilização dos clássicos na escola e, por consequência, nas práticas de alfabetização, refletimos a partir do que descreveram Gama e Duarte (2017), que a noção de clássico é um importante critério para priorizar os conhecimentos que carregam a universalidade humana, pois possibilitam a relação entre os seres humanos e a totalidade da cultura, referenciando as novas gerações daquilo que foi produzido ao longo da história. Estamos também de acordo com o que explicita Malanchen (2014) acerca da necessidade de que a escola garanta a socialização dos conhecimentos “científicos, filosóficos e artísticos”, superando assim, o conhecimento espontâneo através do conhecimento elaborado.

Neste âmbito, Mazzeu e Francioli (2018) alertaram que,

[...] os pressupostos gerais da PHC, explicitados na valorização do saber historicamente acumulado, no conceito de “clássico” como referência para pensar o currículo e outras ideias fundamentais precisam orientar a análise das questões e problemas específicos da alfabetização, para evitar o surgimento de propostas ecléticas que combinam esses pressupostos com orientações práticas de origem teórica diversa (Mazzeu; Francioli, 2018, p. 226).

A seguir, passaremos a nos deter, de forma mais detalhada, à questão da alfabetização na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica.

3.1 A alfabetização na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica

O surgimento da escrita trouxe uma consequência de transcendental importância para a educação. Não sendo espontânea e “natural” como a expressão oral,

mas formal e codificada, a linguagem escrita requer, para sua assimilação, processos formais, sistemáticos e codificados. Já não podia, portanto, ser aprendida por um processo educativo espontâneo e assistemático. Exigia, para ser instituída, uma educação específica, formalmente construída. E a instituição escolar veio cumprir essa exigência.

(Saviani, 2008, p.15).

O raciocínio de Saviani nos remete à função primeira da escola, a alfabetização de todos os sujeitos e ao seu objetivo final, a transmissão-assimilação do saber sistematizado, garantindo a apropriação das máximas elaborações da humanidade por todo e qualquer aluno.

A Pedagogia Histórico-Crítica se fundamenta teórica e filosoficamente a um ideal comprometido com a emancipação humana. A PHC tem como elemento central político o comunismo, sendo fundamental destacar que ela propõe a conexão direta entre a escola e os interesses da classe trabalhadora impulsionando a luta pela superação do capitalismo. Dito de outra maneira, a Pedagogia Histórico-Crítica se caracteriza como uma teoria pedagógica revolucionária que enxerga a escola como posição estratégica na luta de classes. Neste contexto, a escola representaria a possibilidade real de promover nos sujeitos a consciência filosófica e o saber elaborado e sistematizado em detrimento do senso comum e do saber espontâneo e assistemático, sendo essa, condição premente para a elaboração teórico-prática de um outro projeto de sociedade, pois seriam esses sujeitos, de posse dessas formas mais desenvolvidas de conhecimento, capazes de transformá-la.

O conhecimento produzido historicamente e coletivamente pelos homens não é disponibilizado a todos os sujeitos, mas tomado como propriedade privada, sendo ofertado como mercadoria, majoritariamente à classe dominante e sonegado aos filhos da classe trabalhadora. O fundamento da Pedagogia Histórico-Crítica deriva exatamente deste ponto, de instrumentalizar a escola na luta contra o esvaziamento de seu papel, de disponibilizar aos indivíduos as formulações mais elaboradas do conhecimento das Artes, da Ciência e da Filosofia por meio de um trabalho educativo intencional e sistematizado.

A respeito da oferta de conteúdo relevante à classe trabalhadora, enfatiza Saviani (2008, p. 44-45):

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

No que concerne à alfabetização, a PHC resgata a importância do ensino de conteúdos basilares como conceitos básicos e fundamentais da linguagem escrita tais como a palavra, como unidade de significado e forma, a sílaba, o fonema, entre outros, pois o ensino deverá ser sistemático do conhecimento historicamente acumulado, com destaque aos fundamentos psicológicos fornecidos pela abordagem Histórico-Cultural, uma vez que essa concepção compartilha com a Pedagogia Histórico Crítica os pressupostos filosóficos do materialismo histórico-dialético.

No que tange aos conteúdos escolares, há sempre um debate sobre a dicotomia entre saber popular e saber erudito e para aclarar este tópico, destacaremos como Saviani o coloca:

Em suma, o que parece importante entender é o seguinte: essa dicotomia entre saber erudito como saber da dominação e saber popular como saber autêntico próprio da libertação é uma dicotomia falsa. Nem o saber erudito é puramente burguês, dominante, nem a cultura popular é puramente popular. A cultura popular incorpora elementos da ideologia e da cultura dominantes que, ao se converterem em senso comum, penetram nas massas. Então, a questão fundamental aqui parece ser a seguinte: como a população pode ter acesso às formas de saber sistematizado de modo que expressem de forma elaborada os seus interesses, os interesses populares? Chegaríamos assim a uma cultura popular elaborada, sistematizada. Isso aponta na direção da superação dessa dicotomia, porque se o povo tem acesso ao saber erudito, o saber erudito não é mais sinal distintivo de elites, quer dizer, ele torna-se popular. A cultura popular, entendida como aquela cultura que o povo domina, pode ser a cultura erudita, que passou a ser dominada pela população (Saviani, 2008, p.69).

Ainda a respeito da questão saber erudito versus saber popular, Saviani (2016, p. 18) manifesta:

Mas, se a escola se justifica em função da necessidade de assimilação do conhecimento elaborado, isso não significa que este seja mais importante ou hierarquicamente superior. Trata-se, na verdade, de um movimento dialético, isto é, a ação escolar permite que se acrescentem novas determinações que enriquecem as anteriores, e estas, de forma alguma, são excluídas. Ao contrário, o saber espontâneo, baseado na experiência de vida, a cultura popular, portanto, é a base

que torna possível a elaboração do saber e, em consequência, a cultura erudita. Isso significa que o acesso à cultura erudita possibilita a apropriação de novas formas pelas quais se podem expressar os próprios conteúdos do saber popular. Mantém-se, portanto, a primazia da cultura popular da qual deriva a cultura erudita, que se manifesta como uma nova determinação que a ela se acrescenta. Nessa condição, a restrição do acesso à cultura erudita conferirá, àqueles que dela se apropriam, uma situação de privilégio, uma vez que o aspecto popular não lhes é estranho. A recíproca, porém, não é verdadeira: os membros da população marginalizados da cultura letrada tenderão a encará-la como uma potência estranha que os desarma e domina.

Destacamos, ainda neste contexto, como Gramsci apresenta a tarefa da escola na transmissão de um saber capaz de consolidar uma concepção de mundo articulada aos interesses da classe trabalhadora:

A escola, mediante o que ela ensina, luta contra o folclore, contra todas as sedimentações tradicionais de concepções do mundo, a fim de difundir uma concepção mais moderna, cujos elementos primitivos e fundamentais são dados pela aprendizagem da existência de leis naturais como algo objetivo e rebelde, às quais é preciso adaptar-se para dominá-las, bem como de leis civis e estatais que são produto de uma atividade humana estabelecida pelo homem e podem ser por ele modificadas visando a seu desenvolvimento coletivo (Gramsci, 1968, p.130).

Assim, corroboram as últimas citações para a definição do papel da escola na concepção histórico-crítica: assegurar a transmissão e a assimilação do saber historicamente construído pela humanidade, isto é, do conhecimento que expressa as leis que regem a existência dos fenômenos naturais e sociais, de validade universal, sem negar o saber popular, concebido como ponto de partida nesse processo.

Passemos essa discussão para o campo da alfabetização. Aquilo que a criança reconhece na sua vida diária, deve ser o ponto de partida para a aquisição de saberes historicamente construídos pela humanidade, o que também vale para a questão da oralidade. O professor alfabetizador deve valorizar a fala popular ainda que desencadeie práticas pedagógicas que fomentem os usos da fala padrão. Assim, a forma da língua, condicionada por fatores variados como região geográfica, grupos sociais e momento histórico em que vive o sujeito que a realiza, deve ser considerada no processo pedagógico. Todavia, as diferentes formas de se comunicar e a necessidade da apropriação de um modo socialmente legitimado na sociedade letrada de fazê-lo deverão também ser consideradas. O domínio da linguagem escrita e oral socialmente aceitas permite ao sujeito acessar os bens culturais historicamente produzidos e participar de esferas sociais que exigem formas linguísticas convencionadas sem esse domínio, os indivíduos tendem a permanecer restritos a espaços sociais marcados pela exclusão simbólica e material.

Compreendemos que um dos princípios da escrita é a convencionalidade e a arbitrariedade. Ao ingressar na alfabetização, a criança passa a aprender um tipo específico de escrita, e deve seguir as regras estabelecidas para que se faça compreender ao expressar de forma mais elaborada o seu pensamento. Ela não pode, se quiser fazer-se compreendida por outros através da escrita, criar um código próprio. Nesta conjuntura, o contato constante com a fala padrão vai alterando o conhecimento de vocabulário, conjugações verbais e concordâncias nominais, por exemplo.

Tais considerações anteriormente descritas conduzem a uma nova perspectiva metodológica de alfabetização. Importante descrever, neste cenário, algumas contribuições de Dermeval Saviani sobre método de ensino. Saviani (2010 *apud* Coelho, 2016, p. 77) afirma que “o movimento que vai da síncrese à síntese, por mediação da análise constitui um caminho seguro tanto para a pesquisa científica quanto para o processo de ensino-aprendizagem”, estabelecendo a partir dessa concepção metodológica, cinco momentos de um método pedagógico que superaria os métodos indutivo e experimental concretizados pelas pedagogias tradicional e nova, respectivamente.

O primeiro momento é a prática social, caracterizada como o ponto de partida, em que professores e alunos que compartilham a mesma prática social, posicionam-se e possuem nível de compreensão diferenciado dessa prática. O segundo momento é a problematização, que seria a identificação dos problemas mais relevantes postos pela prática social e, por consequência, pelo levantamento dos conhecimentos necessários para entender e equacionar esses problemas. A problematização seria sucedida pela instrumentalização, isto é, a apropriação dos elementos teóricos e práticos necessários ao equacionamento dos problemas identificados anteriormente. Em sequência, a catarse, que representaria a “efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados agora em elementos ativos de transformação social” (Saviani, 2007, p. 72). Portanto, a catarse seria o ponto culminante da prática educativa, aquele cujos indivíduos em suas singularidades podem construir uma segunda natureza humana (Lavoura; Ramos, 2020, p. 69). E, finalmente, a prática social, como ponto de chegada, compreendida não mais de forma sincrética pelos alunos, mas num nível sintético, pois sua compreensão modificou-se qualitativamente pela mediação do ato pedagógico. Observe-se, portanto, que a prática social reside no ponto de partida e no ponto de chegada do processo.

A premissa de um método pedagógico que se pretende histórico-crítico é a transmissão dos conteúdos escolares. Galvão, Lavoura e Martins (2019, p. 139, *apud* Lavoura e Ramos, 2020, p. 75) afirmam que:

A transmissão dos conteúdos de ensino é a essência da conexão interna, fonte de todos os enlaces particulares de todas as partes constitutivas do método pedagógico em questão. É o ato de transmissão que se configura como unidade concreta do método pedagógico sintetizando o momento de socialização do saber escolar que precisa ser incorporado pelos alunos na educação escolar (instrumentalização), ao mesmo tempo possibilitando que cada aluno seja capaz de identificar os problemas centrais (problematização) existentes no conjunto das relações sociais humanas (prática social como ponto de partida e de chegada), problemas estes que necessitam ser superados, o que por sua vez só é possível quando ocorre a efetiva assimilação e incorporação de tais instrumentos culturais promovendo mudanças qualitativas no modo e na forma de ser dos indivíduos (catarse).

Conforme já destacado neste trabalho, em seção anterior, ao abordar o fenômeno da aprendizagem escolar, Saviani destaca a necessidade da formação de certos automatismos, que promovam a apropriação do conteúdo escolar pelo aluno. Essa automatização se daria pela repetição de certos mecanismos, de modo que o objeto de aprendizagem se converta numa espécie de segunda natureza. Para melhor ilustração desse pensamento registramos novamente e ampliamos a citação do autor:

Ora, esse fenômeno está presente também no processo de aprendizagem através do qual se dá a assimilação do saber sistematizado, como o ilustra, de modo eloquente, o exemplo da alfabetização. Também aqui é necessário dominar os mecanismos da linguagem escrita. Também aqui é preciso fixar certos mecanismos, incorporá-los, isto é, torná-los parte de nosso corpo, de nosso organismo, integrá-los em nosso próprio ser. Dominadas as formas básicas, a leitura e a escrita podem fluir com segurança e desenvoltura. À medida que se vai libertando dos aspectos mecânicos, o alfabetizando pode, progressivamente, ir concentrando cada vez mais sua atenção no conteúdo, isto é, no significado daquilo que é lido ou escrito. Note-se que se libertar, aqui, não tem o sentido de se livrar, quer dizer, abandonar, deixar de lado os ditos aspectos mecânicos. A libertação só se dá porque tais aspectos foram apropriados, dominados e internalizados, passando, em consequência, a operar no interior de nossa própria estrutura orgânica. Poder-se-ia dizer que o que ocorre, neste caso, é uma superação no sentido dialético da palavra. Os aspectos mecânicos foram negados por incorporação e não por exclusão. Foram superados porque negados enquanto elementos externos e afirmados como elementos internos (Saviani, 2021a, p. 18).

A citação nos remete a procedimentos válidos para o processo de aquisição da escrita e da leitura. Coadunando às pesquisas sobre pensamento e linguagem de Vygotsky (1989; 2001) e Luria (1979), podemos afirmar que o trabalho com a dimensão semântica da palavra na alfabetização é condição necessária para uma alfabetização histórico-crítica. Para Vygotsky, a palavra sem significado é um som oco. A mesma palavra pode possuir sentidos variados para indivíduos diferentes. Essa ideia nos dá a pista de que é razoável deduzir que a problematização dos variados sentidos e significados das palavras, utilizadas para a sistematização do trabalho com os grafemas e fonema, é de extrema importância para a garantia da concepção da linguagem escrita como sistema simbólico, como proposto por Vygotsky e colaboradores.

As questões até aqui abordadas nos remetem a proposições de currículo para a alfabetização da Pedagogia Histórico-Crítica. Estas devem consubstanciar a organização dos elementos culturais e saberes clássicos necessários à constituição da humanidade em cada indivíduo singular, organizando formas, espaço e tempo adequados para que deles se apropriem os alunos.

Se o currículo diz respeito ao conteúdo da educação, para se saber o sentido do currículo escolar importa tentar responder à pergunta: qual é o conteúdo da educação escolar? A esse respeito parece não haver muitas dúvidas. O conteúdo fundamental da escola liga-se à questão do saber, do conhecimento. Mas não se trata de qualquer saber e sim do saber elaborado, sistematizado. O conhecimento de senso comum desenvolve-se e é adquirido independentemente da escola. Para o acesso ao saber sistematizado é que se torna necessária a escola (Saviani, 2020, p.15).

Assim, ao partir das contradições objetivas da sociedade capitalista, a Pedagogia Histórico-Crítica se posiciona na direção de agudizar essas contradições e impulsionar a luta pela superação do capitalismo. À vista disso, a escola deve desenvolver a sua função precípua: socializar o saber sistematizado nas suas formas mais elaboradas, mormente aos alunos das camadas populares, permitindo aos sujeitos, indivíduos concretos, elaborar uma visão de mundo articulada com os interesses da sua classe social. Cabe ressaltar que não basta a existência do saber sistematizado, para a efetividade da escola. Saviani (2020) enfatiza a necessidade da viabilização das condições de transmissão e assimilação desse saber, implicando numa dosagem e sequenciação possibilitando que a criança passe do seu não domínio ao seu domínio. Este processo educativo deve ser organizado, sistematizado e desenvolvido pelo professor que assume o papel de intelectual orgânico¹⁷, na acepção gramsciana do termo.

Portanto, ao refletirmos sobre o que deve se ensinado na escola não podemos fazê-lo sem discutir o problema da formação inicial e continuada dos professores, assim como importantes questões que concernem à carreira docente, às condições de trabalho e remuneração, visto que estas questões refletem diretamente sobre a prática pedagógica desenvolvida nas escolas.

Quanto aos saberes do educador, Saviani (2020) estabelece uma categorização que entende que todo educador – incluindo de forma destacada o alfabetizador – deve dominar e, por consequência, integrar o processo de sua formação. O saber atitudinal “abrange atitudes e posturas inerentes ao papel atribuído ao educador, tais como disciplina, pontualidade, coerência, clareza, justiça e equidade, diálogo, respeito às pessoas dos educandos, atenção às

¹⁷ O conceito de intelectuais orgânicos foi criado pelo filósofo marxista italiano Antonio Gramsci para designar aqueles que atuam para criar, junto à sociedade, a consciência correspondente aos interesses das classes que representam. Disponível em: <https://www.epsjv.fiocruz.br/intelectuais-organicos>. Acesso em 18 de maio de 2025.

suas dificuldades etc.” (Saviani, 2020, pp. 24-25). O saber crítico-contextual é a exigência de que o educador compreenda “o contexto a partir do qual e para o qual se desenvolve o trabalho educativo” (Saviani, 2020, p. 25). Os saberes específicos referem-se

aos conhecimentos oriundos das ciências da natureza, das ciências humanas, das artes ou das técnicas, obviamente considerados, como se assinalou, não em si mesmos, mas enquanto elementos educativos, isto é, que precisam ser assimilados pelos educandos em situações específicas. Sob esse ponto de vista não é lícito ao educador ignorar esses saberes os quais devem, em consequência, integrar o processo de sua formação (Saviani, 2020, pp. 25-26).

Os saberes pedagógicos incluem os conhecimentos sintetizados nas teorias educacionais e por fim, os saberes didático-curriculares abarcam uma gama de saberes que se referem às “formas de organização e realização da atividade educativa no âmbito da relação educador-educando. É, em sentido mais específico, o domínio do saber fazer” (Saviani, 2020, p. 26).

Dessa maneira, entendemos, no que concerne ao professor alfabetizador, ser imprescindível possuir, nas palavras de Lemle (1988, p.5), “alguns conhecimentos básicos sobre a língua”, essenciais para o trabalho com alfabetização. Esses conteúdos tratam de esclarecimentos acerca conceitos referentes “aos sons da fala, à relação entre os sons da fala e as letras da língua escrita, às diferentes maneiras como essas variações de pronúncia podem afetar a aprendizagem da língua escrita e à distinção entre língua escrita e língua falada” (Lemle, 1988, p.5).

Reiteramos que, no que concerne especificamente à alfabetização, a partir dos fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica, tendemos a afirmar que para garantir a apropriação da escrita e da leitura é preciso buscar o conteúdo central a ensinar, ou seja, a codificação e decodificação de palavras, sem menosprezar a dimensão simbólica, abstrata e conceitual da língua. Para tanto, o ensino deve ir além do ensino das letras e do desenvolvimento da oralidade desde a Educação Infantil. Trazendo à tona o papel da palavra no ensino da escrita e da leitura, destacamos, em concordância com Martins e Dangió (2015), a centralidade nuclear da palavra no processo de alfabetização articulando-se imprescindivelmente os seus aspectos fonético e semântico, em contraponto aos métodos tradicionais, globais e fônicos de alfabetização quando abordam o ensino da relação grafema e fonema através de uma palavra desarticulada de significados e sentidos. Para melhor ilustrar essa premissa, destacamos que, para Vygotsky (2001, p. 398) “o significado da palavra é um traço constitutivo indispensável da palavra. [...] o significado da palavra é, ao mesmo tempo, um fenômeno discursivo e intelectual”.

É importante destacar que, das proposições da escola tradicional, a Pedagogia Histórico-Crítica rechaça algumas, como a desvinculação dos conteúdos com a prática social do aluno e incorpora outras, ressignificando as, como a do caráter científico de seu método, o encadeamento progressivo de ações pedagógicas e a transmissão de conteúdos historicamente sistematizados em termos de filosofia, arte e ciência. Com relação ao ideário da Pedagogia Nova, apesar de ter colocado o aluno no centro do processo, a principal discordância da PHC reside no fato de tirar-lhe os conhecimentos necessários para o entendimento do mundo, por meio da negação dos conteúdos como ferramentas psíquicas imprescindíveis ao entendimento dos fenômenos e, por conseguinte, para se tornarem verdadeiramente ativos na realidade concreta (Dangió, 2017, p. 91).

Portanto, faz-se importante reiterar que a partir da Pedagogia Histórico-Crítica há um resgate da necessidade do conhecimento teórico daquele professor que se propõe a alfabetizar, pois a apropriação da leitura e da escrita somente se dará mediada pelo trabalho intencional e sistematizado do professor, porque sua aquisição não é um processo natural e espontâneo. Para dirigir esse processo, é importante que o docente alfabetizador compreenda como se formam os conceitos, especialmente aqueles necessários para dominar o sistema de escrita (Mazzeu; Francioli, 2018, p. 227). O conceito de escrita como sistema de signos que representa o pensamento precisa ser dominado pelas crianças para aprender a ler e a escrever, além do domínio dos conceitos de: grafemas, letras, consoantes, vogais, fonemas, sílabas, palavras, frases e textos. O domínio das relações grafo-fonêmicas e do sistema de escrita necessitariam primeiramente, ser dominados pelo alfabetizador para que possam ser ensinados de modo intencional.

Ante o exposto até aqui, nos ancoramos no postulado por Dangió (2017), para descrever, ainda que de maneira sucinta, os princípios de uma prática pedagógica de alfabetização com base na Pedagogia Histórico-Crítica apoiada na tríade proposta por Martins (2011): conteúdo-forma-destinatário.

O primeiro princípio refere-se ao conteúdo em foco, as relações grafofonêmicas na leitura e fonografêmicas na escrita que precisarão ser ensinadas de maneira explícita, sistemática e intencional. Essa aprendizagem é fundamental para o domínio da leitura ancorado nos aspectos fonético e semântico da língua, num movimento de superação da síncrese inicial em direção à síntese, mediado pela análise. Assim, os conteúdos de ensino da alfabetização devem representar as máximas conquistas relacionadas aos domínios da língua materna, ultrapassando a barreira da mera codificação e decodificação das palavras. Esta prática deverá

ser constituída a partir de textos significativos, mormente os literários, clássicos da literatura infantil, por exemplo.

O segundo princípio concerne à forma de ensinar e coloca o desdobramento do princípio didático em pauta. Destarte, para a implementação desse princípio, faz-se necessário que o professor conheça o nível de desenvolvimento real da criança e de sua área de desenvolvimento iminente¹⁸. Cabe, ainda, ao docente alfabetizador conhecer plenamente o objeto de ensino, a leitura e a escrita, para que possa, com isso, antever os próximos passos do desenvolvimento infantil, planejando situações didáticas efetivamente desenvolventes.

A esse respeito, é importante destacar a importância do trabalho com o contexto e significado da literatura infantil como propulsora de evidenciação da palavra como unidade mínima de significado, objetivando um trabalho com a palavra em suas faces fonética e semântica. Isso se dará, inicialmente, com a consciência fonológica, consciência sintática, de palavra, de sílaba, fonêmica, e depois na análise psicológica da leitura que consiste na reprodução da forma sonora das palavras, seguindo seus modelos gráficos (Elkonin, 1963, *apud* Dangió, 2017, p. 321).

Assim, uma prática eficiente de alfabetização se dará por meio de um planejamento cuidadosamente pensado pelo professor, que abarque o que ensinar (conteúdo), como fazê-lo (forma) e para quem (destinatário-aluno). Mas, para articular um planejamento desta monta, seria necessário ao professor alfabetizador um conhecimento robusto acerca do que é essencial e do que é acidental (ou acessório) (Saviani, 2008). Desta forma, seriam propostas situações que não desperdiçassem o tempo de interação entre professores e alunos em sala de aula.

O aluno como destinatário é o terceiro princípio de uma prática pedagógica a partir da Pedagogia Histórico-Crítica, o que nos leva a depreender a partir do postulado por Vygotsky (2000), as experiências linguísticas ofertadas na escola precisam considerar o aluno como sujeito ativo e consciente em seu processo de alfabetização e explicitar o motivo e a finalidade da aprendizagem da leitura e da escrita para a vida de cada indivíduo.

À guisa de conclusão, reiteramos que a escrita é uma objetivação da humanidade. Sendo assim, todos têm o direito a sua apropriação. Porém, muitos são os obstáculos a serem

¹⁸ A ZDI, a zona de desenvolvimento iminente, termo frequentemente usado como sinônimo de zona de desenvolvimento proximal (ZDP), segundo Vygotsky, é o espaço entre o nível de desenvolvimento real (aquilo que o sujeito já consegue realizar sozinho) e o nível de desenvolvimento potencial (naquilo que pode alcançar com auxílio). É a área onde o aprendizado se torna possível, pois o indivíduo está pronto para avançar com o suporte adequado, por meio da interação e da mediação.

superados para que, de fato, tal apropriação se universalize, para muito além das estatísticas, mas no percurso de humanização dos sujeitos.

Tendo como base a assertiva de Saviani (2011, p 13), “o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”, podemos concluir, no que tange à alfabetização, que ela deva ser objeto de ensino sistemático e não o resultado espontâneo do desenvolvimento individual. Nesse contexto, a recuperação dos alunos que não se alfabetizaram no tempo esperado não pode assumir caráter compensatório ou adaptativo, quanto menos repetições de ações e estratégias já utilizadas, mas deve consistir na reorganização consciente do ensino, garantindo a esses alunos o acesso efetivo ao sistema de escrita alfabética e às formas elaboradas da linguagem. Marsiglia (2021) evidencia que o fracasso escolar decorre menos de supostos déficits dos alunos e mais das condições materiais e das concepções pedagógicas que orientam o trabalho educativo, alertando que a negação do ensino sistemático da escrita tende a aprofundar as desigualdades educacionais. Assim, alfabetizar a todos implica assegurar políticas públicas, formação docente sólida e a centralidade do ensino da leitura e da escrita como direito social e condição para a emancipação humana.

No que concerne aos conteúdos da alfabetização, muitas vezes citados neste estudo, trazemos Duarte (2013, p 68), ao defender que “a apropriação do conhecimento científico é condição indispensável para a superação da visão imediata e fragmentada da realidade” reforça a ideia de que os conteúdos escolares não são um fim em si mesmos, mas mediações para o desenvolvimento do pensamento crítico. No âmbito da alfabetização, isso significa formar leitores e escritores capazes de compreender e interpretar textos para além da decodificação, articulando a leitura da palavra com sua realidade social.

Consoante à Pedagogia Histórico-Crítica coadunada aos princípios da Psicologia Histórico-Cultural, o ensino é imperioso à aprendizagem, possível a partir da transmissão dos saberes histórico-clássicos. No caso particular da alfabetização, referimo-nos aos conhecimentos acerca da fonologia e da gramática da língua materna, se fazendo premente o destaque à palavra, em sua estrutura fonética e semântica, como unidade central para o ensino da leitura e da escrita. A estrutura semântica carregada de conceito, sentido e significado, movimenta o pensamento, relacionando-se diretamente à estrutura da consciência, o que leva ao entendimento sobre o mundo, favorecendo a ação nele por meio da consciência.

Dessa forma, a alfabetização orientada pelos pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica deve evidenciar como objetivo central a formação do leitor crítico, capaz de apropriar-

se da linguagem escrita como instrumento de compreensão das contradições sociais e de intervenção consciente na prática social.

4 POLÍTICAS PÚBLICAS DE ALFABETIZAÇÃO RECENTES NO BRASIL

O estabelecimento de bases gerais para a elaboração dos currículos das escolas brasileiras tem sido alvo dos governos em diferentes momentos da história da educação nacional. Foram variadas, ao longo da história, a dependerem do contexto sociopolítico, econômico e educacional, as motivações para a construção dessas propostas. Nesta seção, tentamos compreender as propostas para o ensino da língua portuguesa para os anos iniciais do Ensino Fundamental, ou seja, para a alfabetização, concretizadas nos documentos definidores de políticas públicas de alfabetização que impactam diretamente o currículo das escolas, a formação docente, a produção de materiais didáticos e a avaliação, a partir de 2017, com implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Assim, discutiremos primeiramente de maneira breve, os antecedentes da BNCC, documentos que visaram propor uma base nacional para construção dos currículos nos estados, municípios e escolas, para, na sequência, analisarmos, sobretudo à luz do enfoque histórico-crítico, os princípios que balizam a BNCC no que diz respeito à alfabetização das crianças. Discutiremos ainda, a PNA (Política Nacional de Alfabetização) implementada no governo de Jair Messias Bolsonaro, por meio do Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019 e revogada pelo Artigo 37 do Decreto nº 11.556 de 12 de junho de 2023, que instituiu o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA).

O Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA), atual política pública federal de alfabetização, será alvo de reflexão mais detalhada na última seção deste estudo.

4.1 Breve histórico das iniciativas de se estabelecer bases gerais para o ensino da leitura e da escrita no Brasil

Antes de entrarmos no campo das políticas públicas recentes de alfabetização no Brasil, trataremos de um brevíssimo histórico das iniciativas de se estabelecer bases gerais para o ensino, sobretudo o da leitura e da escrita no Brasil. Destacamos, neste contexto que, segundo Mendes e Gontijo (2015), uma primeira iniciativa nessa direção se deu, em 1949, com a proposição de um documento denominado “Leitura e linguagem do curso primário: sugestões para a organização e desenvolvimento de programas”, cuja finalidade era “organizar as bases gerais para os programas das disciplinas dos cursos primários, como sugestões às administrações estaduais” (Brasil, 1949, p. 8).

O foco do documento, se pode prever, era a leitura e a linguagem, sendo apresentados como objetivos:

Propiciar o desenvolvimento da linguagem oral do aluno, levando-o a expressar-se com facilidade, naturalidade, clareza e correção. Dotar o aluno da capacidade de ler com compreensão, naturalidade e rapidez. Dotar o aluno da capacidade de escrever com legibilidade, correção, simplicidade e clareza. Cultivar o gosto pela boa literatura infantil e pelas obras de literatura nacional e estrangeira, acessíveis à criança. Formar hábitos de leitura independente, para recreação e estudo. Despertar o amor e o interesse pelo idioma e pelos autores nacionais, desenvolvendo o sentimento de pátria e o de brasilidade (Ministério da Educação e Saúde, 1949, p. 14).

Em consequência da promulgação da Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971, que fixou diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, no ano de 1972, foi elaborado, pelo Departamento de Ensino Fundamental do Ministério da Educação e Cultura, um documento denominado “A escola de 1º grau e o currículo”, cujo principal propósito era definir os conteúdos ou componentes curriculares, observando o disposto na legislação, sobretudo no que se referia à parte comum a ser contemplada nos currículos escolares, apontando aspectos ligados à parte diversificada do currículo (Mendes Gontijo, 2015, p. 177).

Em 1980, no documento acima referido, Zilma Parente Gomes de Barros, então Secretária de Ensino de 1º e 2º graus, destacou que esse texto era um instrumento indispensável à implantação da reforma do ensino expressa na Lei 5.692/1971. A questão central que se colocava, segundo o documento, era uma organização curricular que garantisse a especificidade do Ensino Primário e Ginásial e a continuidade entre essas etapas, a partir da expansão do ensino primário para oito anos, prevista na Lei 5.692/1971. Os conteúdos mínimos a serem trabalhados seriam: Comunicação em Língua Portuguesa: Leitura, Comunicação oral, Ortografia, Gramática, Caligrafia, Comunicação escrita pessoal, Literatura; Educação Artística: Artes plásticas, Arte musical, Teatro, Cinema, Declamação, Dança, Desenho; Educação Física: Jogos, Recreação, Ginástica; Língua estrangeira. Diferentemente do documento anteriormente citado “Leitura e linguagem do curso primário: sugestões para a organização e desenvolvimento de programas”, foram definidos como componentes curriculares Estudos Sociais e Ciências, incluindo, neste último, a Matemática (Mendes Gontijo, 2015, p. 177-178).

Em 1997, foram definidos os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) concernentes às quatro primeiras séries do Ensino Fundamental. O documento era definido como algo para auxiliar o docente “na execução de seu trabalho, compartilhando seu esforço diário de fazer com que as crianças dominem os conhecimentos de que necessitam para crescerem como cidadãos plenamente reconhecidos e conscientes de seu papel em nossa sociedade” (Brasil, 1997, p. 7). Era anunciado também no documento, o objetivo de apresentar metas de qualidade que auxiliassem na formação cidadã.

Em comparação, os três documentos citados, assinalavam a formação cidadã como norteadora da proposição de bases, conteúdos mínimos ou parâmetros nacionais para os currículos do Ensino Fundamental, fornecendo subsídios para organização dos currículos escolares e, de forma mais recente, metas para a construção da qualidade da Educação Básica, com a implementação de sistemas de avaliação em larga escala, por meio da medição de resultados.

A Resolução N° 7, de 14 de dezembro de 2010 (Brasil, 2010), tratou das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 09 (nove) anos, destacando alguns critérios para o chamado ciclo de alfabetização, considerando-a como processo contínuo até o terceiro ano do Ensino Fundamental. Assim, segundo o Artigo 30 do documento, os três referidos anos deveriam assegurar:

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

No ano de 2013, foram aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, “que estabelecem a base nacional comum, responsável por orientar a organização, a articulação, o desenvolvimento e a avaliação das propostas pedagógicas de todas as redes de ensino brasileiras” (Brasil, 2013, p. 4).

As novas diretrizes foram resultado de mudanças, especialmente da ampliação do Ensino Fundamental para nove anos e da obrigatoriedade do ensino gratuito dos quatro aos dezessete na Educação Básica.

Com vigência entre 2014 e 2024, o Plano Nacional da Educação (PNE) apresentou 20 metas que pretendiam consolidar o sistema educacional, concretizando o direito à educação em sua integralidade. Em sua meta 5, versando sobre a alfabetização, o documento trazia o seguinte texto, considerando

[...] alfabetizada uma criança que se torna capaz de apropriar-se da leitura, da escrita e das habilidades matemáticas, a fim de participar efetivamente da sociedade na qual se encontra envolvida. [...] A alfabetização hoje não pode mais ser considerada uma (de)codificação mecânica das letras e sílabas; ela deve ser entendida em relação à efetiva participação da criança nas práticas de letramento às quais se encontra exposta, dentro e fora da escola. Assim, torna-se necessário tomar usos e as funções da língua

escrita com base na elaboração de atividades significativas de leitura e escrita nos contextos em que vivem as crianças (Brasil, 2014, p. 87).

A versão final da BNCC (Brasil, 2017) define que o processo de consolidação da alfabetização se deve dar nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, estabelecendo que “[...] é nos anos iniciais (1º e 2º anos) do Ensino Fundamental que se espera que ela se alfabetize. Isso significa que a alfabetização deve ser o foco da ação pedagógica” (Brasil, 2017, p. 89).

O documento ainda destaca que:

[...] nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos (Brasil, 2017, p. 57).

Feito esse brevíssimo histórico das iniciativas de se estabelecer bases gerais para o ensino da leitura e da escrita no Brasil, passaremos a nos deter na atual Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

4.2 A Base Nacional Comum Curricular: uma análise histórico-crítica

A educação pode ser tomada como estratégia para o enfrentamento das disparidades socioeconômicas de um país. Entre os anos de 2003 e 2014, sob a égide de governos petistas, de Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff, muitas políticas educacionais e programas sociais foram implementados a favor do direito à educação pública, laica e gratuita,

dentre os quais se destacam: o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), o Bolsa Família, o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), o Ciência sem Fronteiras, o Programa Universidade para Todos (PROUNI), o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), o Programa de Aceleração do Crescimento (PAC), entre outros (Santos; Paulino, 2020, p. 213).

Ainda conforme Santos e Paulino (2020), a burguesia brasileira não suportou tal processo de democratização, mesmo que frágil, de garantia de direitos sociais que o Partido dos Trabalhadores conduzira por doze anos de governabilidade no Brasil. Assim, o que se viu, entre os anos de 2014 e 2016, foi uma estruturação política e legal para destruir a política econômica e social que o PT vinha implementando no país desde 2003.

Assim, após o “golpe empresarial, jurídico, midiático e parlamentar” (Santos e Paulino, 2020, p. 213) travestido de *impeachment* contra Dilma Rousseff os projetos educativos curriculares têm se empobrecido denotando claro afastamento da educação do acesso aos

conhecimentos científicos e, conseqüentemente, de sua dimensão emancipadora à classe trabalhadora.

É característica da sociedade capitalista a disparidade de poder econômico e político entre as classes sociais. Desta feita, não há neutralidade do Estado, quando este, geralmente, carrega as marcas da classe dominante na materialização das determinações históricas que atuam sobre a educação. Assim, é através de políticas públicas, em geral, que o Estado assegura a hegemonia ideológica sobre as massas visando a continuidade ao processo de reprodução material da força de trabalho. Sob essa égide, o que se tem assistido são vigorosos ataques contra a educação e a escola pública, pois ao mesmo tempo em que essas políticas públicas têm servido aos interesses do capital, têm mantido a classe trabalhadora alienada. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é uma das maiores expressões desse fato, marcada que é, pelo rebaixamento da teoria através da proposição de um ensino ancorado no saber cotidiano e no descarte do conhecimento sistematizado, o que contribui para o rebaixamento da formação dos trabalhadores. Desse modo, os projetos educativos curriculares nela ancorados afastam o sujeito, não só do acesso aos conhecimentos científicos, mas conseqüentemente de sua dimensão emancipadora.

Kosik (2002, p. 14 *apud* Duarte, 2020, p. 53) evidencia que o tipo de pensamento que acompanha a prática utilitária cotidiana pode permitir o êxito no manejo das coisas, mas não leva à compreensão da realidade:

Os homens usam dinheiro e com ele fazem as transações mais complicadas, sem ao menos saber, nem ser obrigados a saber, o que é o dinheiro. Por isso, a práxis utilitária imediata e o senso comum a ela correspondente colocam o homem em condições de se orientar no mundo, de familiarizar-se com as coisas e manejá-las, mas não proporcionam a compreensão das coisas e da realidade.

Portanto, os conhecimentos a serem ensinados nas escolas devem extrapolar preparação dos indivíduos para as demandas prático-utilitárias do cotidiano. A escola deve socializar a cultura científica, artística e filosófica de maneira que possibilite às pessoas a compreensão da realidade e de si próprias como parte dessa mesma realidade (Duarte, 2020, p. 54). O saber sistematizado não é uma ferramenta de uso imediato, ele é constituído por esforços sistemáticos de busca de compreensão do que é o mundo, porque ele é assim e quais os impactos das ações humanas sobre ele e sobre os próprios seres humanos. Para participar da elaboração de perguntas fundamentais e da busca de respostas a essas perguntas é preciso aprender a caminhar pelos difíceis trajetos da ciência, da arte e da filosofia (Duarte, 2020, p. 56).

Neste trabalho, cujo objeto de estudo é a alfabetização das crianças e mais especificamente nesta seção, nos deteremos especificamente em como esta vem sendo abordada em recentes políticas públicas como na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e na Política Nacional de Alfabetização (PNA). A análise será feita a partir dos pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica, cujas bases teóricas estão ancoradas no materialismo histórico e dialético,

[...] uma teoria pedagógica comprometida com a classe trabalhadora, marcada pela defesa da escola pública, pela valorização dos profissionais da educação, pela defesa da socialização dos conteúdos historicamente produzidos e acumulados pela humanidade, que podem produzir o desenvolvimento das possibilidades humanas e, quiçá, uma condição revolucionária para transformação da sociedade de classes (Lavoura; Ramos, 2020, p. 82).

O papel de uma escola democrática é o de viabilizar a toda a população o acesso à cultura letrada, pois para se libertar da dominação, os dominados necessitam dominar aquilo que os dominantes dominam (Saviani, 2021a, p. 45). Portanto, esvaziar a escola da cultura letrada, isto é, do saber sistematizado, é contribuir para a continuidade do subjugo da classe trabalhadora à classe dominante, impossibilitando o acesso aos “elementos por meio dos quais cada indivíduo singular sintetiza, em si próprio, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens (Saviani, 2020, p.31).

Sob a visão neoliberal, a educação escolar deve assumir uma perspectiva neutra e objetiva, de maneira que os “professores se limitem a ‘passar conteúdos’ desprovidos de posicionamentos político-ideológicos e façam com que seus alunos adquiram conhecimentos e habilidades ‘úteis’” (Duarte, 2020, p. 48). Na verdade, o real objetivo é impedir que a escola pública avance rumo à democratização do acesso à cultura científica, artística e filosófica, ou seja, trata-se de se impedir a escola de realizar a “socialização do saber sistematizado” (Saviani, 2011, p. 14, *apud* Duarte, 2020, p. 48). Assim, as ideias neoliberais acerca do conhecimento e da liberdade se opõem à concepção histórico-crítica, uma vez que desmerece o fato de que humanidade pode ser o sujeito da história e que pode conduzir os rumos da sociedade, restando aos indivíduos, somente a possibilidade de adaptação às exigências da sociedade capitalista.

As pedagogias contemporâneas hegemônicas do “aprender a aprender”, baseadas no desenvolvimento das competências, sob as quais está ancorada, por exemplo, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), refutam a transmissão do conhecimento sob o argumento de que ela se dá de forma passiva e coercitiva impedido o desenvolvimento autônomo dos alunos. Essa visão deturpada, mecanicista e antidialética tem servido de um artifício à burguesia para evitar que a classe trabalhadora acesse os níveis mais elaborados da ciência. Com isso, os

conhecimentos sistematizados continuam sendo propriedade privada a serviço da classe dominante (Lavoura; Ramos, 2020, p. 77).

A ideia de uma base comum nacional teve origem no movimento pela reformulação dos cursos de formação de professores, no final dos anos de 1970. O entendimento era o de que essa base não coincidissem com a parte comum do currículo, nem com o currículo mínimo, mas um princípio inspirador e orientador da organização dos cursos de formação de professores em todo o país. Assim, o conteúdo “deveria fluir das análises, dos debates e das experiências encetadas, possibilitando, no médio prazo, chegar a um consenso em torno dos aspectos fundamentais que devem basear a formação dos profissionais da educação (Saviani, 2020, p. 34).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1996, definiu no Artigo 26 que “os currículos do Ensino Fundamental e médio devem ter uma base nacional comum”; e, no Artigo 64, que a formação dos profissionais da educação “será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional” (Brasil, 1996).

Ao examinarmos a BNCC, deparamo-nos logo em sua introdução, com a descrição de sua finalidade que seria a de assegurar o desenvolvimento de aprendizagens essenciais ao longo da Educação Básica, que por sua vez, devem assegurar o desenvolvimento de dez competências básicas: “Ao longo da Educação Básica, as aprendizagens essenciais definidas na BNCC devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento (Brasil, 2017, p. 8)”.

Na sequência, o documento traz a definição de competência, “definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (Brasil, 2017, p. 8).

A respeito da definição de competências contida na BNCC, congregamos com o que definem Gontijo, Costa e Perovano (2020, p. 3) sobre o que está implícito nessa premissa:

Essa definição remete, então, à ideia de que a escola básica deve tornar os indivíduos capazes de utilizar conhecimentos, habilidades, atitudes e valores na solução de demandas da vida cotidiana, promover o exercício da cidadania e o ingresso no mundo do trabalho. Dessa forma, o aprendizado na escola precisa ter uma aplicabilidade ou utilidade prática e, portanto, a escola deverá estar a serviço da sociedade, respondendo às suas demandas, sem questioná-las, passando a ideia de que é justa, igualitária e fundada na valorização de todos os seres humanos.

Políticas públicas educacionais inspiradas na pedagogia das competências ganharam destaque no governo de Fernando Henrique Cardoso, ancoradas ao pensamento de Philippe Perrenoud¹⁹. Assim, foram produzidos as Diretrizes e os Parâmetros Curriculares Nacionais que orientavam a elaboração de currículos. Tais fundamentos foram retomados com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A pedagogia das competências herda da Escola Nova alguns princípios como o da centralidade dos interesses dos estudantes, a relevância dos métodos e a dimensão psicológica da aprendizagem, o que permite, associá-la a um neoconstrutivismo. A pedagogia das competências ao criticar a escola tradicional, critica toda a escola, tomada como antiga e defasada, especialmente ao classificar toda transmissão de conteúdo como mecânica e anticriativa (Lavoura, 2020, p. 79).

A BNCC reforça que a definição dos conteúdos por meio das competências e habilidades, está presente nas avaliações externas e na Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o que nos leva a reflexão acerca da centralidade da avaliação aferida por meio de testes padronizados na organização da educação nacional, perpassando todos os todos os níveis e modalidades de ensino cuja preocupação tem sido, cada vez mais, pura e simplesmente, a busca de êxito nesse tipo de exame. Essa ideia antagoniza os pressupostos a respeito da avaliação construídos nas últimas décadas baseados em pesquisa, segundo os quais a avaliação, fundamental a todo processo educativo, deve se dar em continuidade, considerando as especificidades das escolas, dos alunos e dos professores.

Conforme elencado ao longo deste item, a concepção de conhecimento adotada pela Pedagogia Histórico-Crítica e pela BNCC são antagônicas. À luz da Pedagogia Histórico-Crítica, no que tange à questão do currículo, os conhecimentos e conteúdos produzidos historicamente pela humanidade são os que devem ser apropriados pelos sujeitos, objetivando a formação omnilateral²⁰ em uma perspectiva de humanização. Assim, podemos concluir que,

¹⁹ Philippe Perrenoud é doutor em Sociologia e Antropologia, tem 59 anos. Atua nas áreas relacionadas à currículo, práticas pedagógicas e instituições de formação nas faculdades de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Genebra. Apesar de atuar nestas áreas, o autor não é um Pedagogo de formação. [...] Em suas obras, o conceito de competência é salientado enfocando que não há uma definição clara e objetiva do que seja competência. Segundo o autor, existem três aspectos do que pode vir a ser uma competência onde, em um dos casos, cita – se a questão pertinente à competência e desempenho, onde este é um indicador direto daquele. Trata ainda que os hábitos são esquemas simples e rígidos, mas nem todo esquema é um hábito. Perrenoud menciona, ainda, que o sucesso depende de uma capacidade geral de adaptação e discernimento, comumente considerada como inteligência natural do indivíduo. Disponível em: <https://www.infoescola.com/biografias/philippe-perrenoud/>. Acesso em 21 de ago. de 2025.

²⁰ O conceito de omnilateralidade é de grande importância para a reflexão em torno do problema da educação em Marx. Ele se refere a uma formação humana oposta à formação unilateral provocada pelo trabalho alienado, pela divisão social do trabalho, pela reificação, pelas relações burguesas estranhadas, enfim [...]Embora não haja em

para além das divergências apontadas com relação à concepção de conhecimento, há outras sobre a formação humana.

Assim, corroboramos Santos e Paulino (2020, p. 232), quando descrevem:

Ao encaminhar uma política curricular pautada na BNCC, o governo brasileiro sinaliza alinhamento ao que há de mais recrudescido no campo da formação humana, pois não há na BNCC uma perspectiva filosófica que busca a emancipação humana dos sujeitos por meio da apropriação da cultura mais elevada. O que vemos nesse documento são tentativas exacerbadas de adaptação do conteúdo escolar a um rol de comportamentos esperados, desejados e exigidos pelo mercado de trabalho (que não oferece trabalho para todos!), que reforcem a teoria do capital humano, como meio de contribuir com a manutenção da empregabilidade, passando pela ênfase na certificação aligeirada, que é hoje, mais do que nunca, comandada pelo capital rentista das grandes corporações empresariais.

Tecidas algumas elaborações mais gerais sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), passaremos a nos deter no tratamento relegado à alfabetização neste documento normativo.

4.3 A alfabetização na BNCC

Passaremos a analisar neste estudo o conceito de alfabetização contido na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) instituída pela Resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro de 2017, a partir da Portaria MEC Nº 1.570, de 20 de dezembro de 2017 que homologou o Parecer CNE Nº 15/2017 .

Segundo o texto introdutório do componente curricular Língua Portuguesa, na BNCC, o documento “dialoga com documentos e orientações curriculares produzidos nas últimas décadas, buscando atualizá-los em relação às pesquisas recentes da área e às transformações das práticas de linguagem ocorridas neste século, devidas em grande parte ao desenvolvimento das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC)” (Brasil, 2017, p. 65).

O documento assumiu a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, reiterando a definição de língua anteriormente trazida nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), para os quais a linguagem é “uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade

Marx uma definição precisa do conceito de omnilateralidade, é verdade que o autor a ela se refere sempre como a ruptura com o homem limitado da sociedade capitalista. Essa ruptura deve ser ampla e radical, isto é, deve atingir uma gama muito variada de aspectos da formação do ser social, portanto, com expressões nos campos da moral, da ética, do fazer prático, da criação intelectual, artística, da afetividade, da sensibilidade, da emoção etc. Essa ruptura não implica, todavia, a compreensão de uma formação de indivíduos geniais, mas, antes, de homens que se afirmam historicamente, que se reconhecem mutuamente em sua liberdade e submetem as relações sociais a um controle coletivo, que superam a separação entre trabalho manual e intelectual e, especialmente, superam a mesquinhez, o individualismo e os preconceitos da vida social burguesa. Disponível em: <https://www.sites.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/omn.html>. Acesso em 21 de ago. de 2025.

específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história” (Brasil, 1998, p. 20).

Tal perspectiva elege a centralidade do texto como unidade de trabalho no contexto da alfabetização e foi tratada de maneira mais detalhada na seção II deste estudo.

Ao versar especificamente sobre a alfabetização, a BNCC enfatizou que é nos anos iniciais (1º e 2º ano) do Ensino Fundamental que se espera que a criança se alfabetize, tornando a alfabetização, o foco da ação pedagógica, nesses dois anos, elencando como necessidade a de que,

[...] os estudantes conheçam o alfabeto e a mecânica da escrita/leitura – processos que visam a que alguém (se) torne alfabetizado, ou seja, consiga “codificar e decodificar” os sons da língua (fonemas) em material gráfico (grafemas ou letras), o que envolve o desenvolvimento de uma consciência fonológica (dos fonemas do português do Brasil e de sua organização em segmentos sonoros maiores como sílabas e palavras) e o conhecimento do alfabeto do português do Brasil em seus vários formatos (letras imprensa e cursiva, maiúsculas e minúsculas), além do estabelecimento de relações grafofônicas entre esses dois sistemas de materialização da língua (Brasil, 2017, p. 87).

Mais adiante, o documento definiu o que é alfabetizar:

Assim, alfabetizar é trabalhar com a apropriação pelo aluno da ortografia do português do Brasil escrito, compreendendo como se dá este processo (longo) de construção de um conjunto de conhecimentos sobre o funcionamento fonológico da língua pelo estudante (Brasil, 2017, p. 88).

Conforme a BNCC, nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, serão aprofundadas “experiências com a língua oral e escrita já iniciadas na família e na Educação Infantil” (Ministério da Educação, 2017, p. 85). O documento também apresenta como eixos para o desenvolvimento e a aprendizagem da Língua Portuguesa a oralidade, a análise linguística/semiótica, a leitura/escuta e a produção de textos. Ainda conforme o documento, os campos de atuação em que as práticas de linguagem se realizam são: vida cotidiana, artístico-literário, estudo e pesquisa e vida pública.

Ao tratar do ensino da Língua Portuguesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental no que diz respeito às práticas de linguagem, objetos de conhecimento e habilidades, o documento prevê o aprofundamento das experiências com a língua oral e escrita iniciadas na família e na Educação Infantil, estabelecendo como eixos:

Oralidade, aprofundam-se o conhecimento e o uso da língua oral, as características de interações discursivas e as estratégias de fala e escuta em intercâmbios orais; no eixo Análise Linguística/Semiótica, sistematiza-se a alfabetização, particularmente nos dois primeiros anos, e desenvolvem-se, ao longo dos três anos seguintes, a observação das regularidades e a análise do funcionamento da língua e de outras linguagens e seus efeitos nos discursos; no eixo Leitura/Escuta, amplia-se o letramento, por meio da

progressiva incorporação de estratégias de leitura em textos de nível de complexidade crescente, assim como no eixo Produção de Textos, pela progressiva incorporação de estratégias de produção de textos de diferentes gêneros textuais (Ministério da Educação, 2017, p.87).

Segundo a BNCC, pesquisas demonstram que, para a construção da língua escrita pela criança é preciso:

- diferenciar desenhos/grafismos (símbolos) de grafemas/letras (signos);
- desenvolver a capacidade de reconhecimento global de palavras (que chamamos de leitura “incidental”, como é o caso da leitura de logomarcas em rótulos), que será depois responsável pela fluência na leitura;
- construir o conhecimento do alfabeto da língua em questão;
- perceber quais sons se deve representar na escrita e como;
- construir a relação fonema-grafema: a percepção de que as letras estão representando certos sons da fala em contextos precisos;
- perceber a sílaba em sua variedade como contexto fonológico desta representação;
- até, finalmente, compreender o modo de relação entre fonemas e grafemas, em uma língua específica (Ministério da Educação, 2017, p. 89).

É importante frisar que a maioria dessas habilidades, historicamente, tem norteado métodos, cartilhas e livros didáticos ancorados nos métodos analíticos e sintéticos de alfabetização e, como se pode depreender através da análise do percurso histórico da alfabetização nas escolas brasileiras, não tem logrado sucesso na alfabetização plena das crianças.

Outro ponto importante a se destacar nas habilidades acima descritas é que a BNCC propaga a defesa pelos usos de textos compostos por diferentes linguagens (textos semióticos) na alfabetização:

[...] assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses (Ministério da Educação, 2017, p. 63).

Uma importante habilidade poderia estar elencada neste contexto, aquela que fomentaria, o reconhecimento de que a maior parte dos textos que circulam na sociedade integram várias linguagens. Assim, seria importante que, nesta fase as crianças possam “diferenciar desenhos/grafismos (símbolos) de grafemas/letras (signos)”, no que diz respeito à linguagem escrita, mas também possam também reconhecer as diversas formas de linguagem.

Um outro contrassenso do documento normativo reside no fato de que, ao assumir a “centralidade no texto”, indica para o primeiro e segundo ano, o trabalho com quadrinhas, parlendas, trava-línguas, cantigas, letras de canção, entre outros “gêneros” do campo da vida cotidiana, além de, para os demais campos de atuação, fazer a sugestão de textos curtos. Há

poucos objetivos relacionados à produção de textos, denotando, ao contrário do propagado, pouca centralidade do texto sobretudo no que tange à sua produção. Entendemos que a produção textual possa estar presente nas práticas de alfabetização ainda que, certamente, dirigidas pelo professor. Também é relevante destacar, a opção de destaque ao uso dos textos cotidianos, sem a clara indicação ao uso de textos clássicos e cânones da literatura infantil. Evidenciamos essa premissa através do excerto abaixo:

Em que pese a leitura e a produção compartilhadas com o docente e os colegas, ainda assim, os gêneros propostos para leitura/escuta e produção oral, escrita e multissemiótica, nos primeiros anos iniciais, serão mais simples, tais como listas (de chamada, de ingredientes, de compras), bilhetes, convites, fotolegenda, manchetes e lides, listas de regras da turma etc., pois favorecem um foco maior na grafia, complexificando-se conforme se avança nos anos iniciais (Ministério da Educação, 2017, p. 29).

Ainda sobre as habilidades descritas como essenciais na aquisição da linguagem escrita na BNCC, depreende-se foco na análise linguística, ficando a produção de sentidos secundarizada, conforme Gontijo, Costa e Perovano (2020) postergadas para um outro momento em que as crianças já passaram pelo processo básico (alfabetização), ou seja, “de construção do conhecimento das relações fonográfêmicas” (Ministério da Educação, 2017, p. 87). Esse fato representa enorme retrocesso com relação aos estudos da linguagem e para demonstrar isso trazemos novamente o postulado por Vygotsky (2001, p. 33): “a palavra adquire seu sentido no contexto e, como é sabido, muda de sentido em contextos diferentes” declarando que a apropriação da linguagem escrita, em suas formas mais elaboradas, se dá no momento em que sua significação é apreendida junto com suas questões fonéticas.

Na BNCC a alfabetização fica bastante restrita às questões concernentes à consciência fonológica. Consciência fonológica é definida como sendo a consciência de que as palavras são constituídas por diversos sons ou grupos de sons e que elas podem ser segmentadas em unidades menores (Capellini; Ciasca, 1999; Zorzi, 2000; Moojen; Santos, 2001). Quanto às questões específicas da ortografia, estas se prolongam ao longo dos anos subsequentes do Ensino Fundamental. Conforme já debatemos na seção II desta pesquisa, ao tratarmos das premissas do construtivismo, quando todo erro é encarado como “construtivo” há um embate com o próprio conceito de ortografia, que é escrita correta e aceita socialmente, deslocando esses conteúdos para um momento posterior à alfabetização, tal qual fica proposto na BNCC, o que denota uma clara colaboração à manutenção das diferenças sociais, pois aos usuários da língua escrita na sociedade é necessário ler, compreender e escrever textos ortograficamente corretos. Obviamente não defendemos práticas pedagógicas de alfabetização mecânicas e enfadonhas

baseadas em regras ortográficas para crianças em fase inicial de alfabetização. Mas entendemos ser possível que as questões ortográficas possam ser tratadas de maneira concomitante a compreensão do sistema de escrita alfabética.

A clara desvalorização do ensino e do papel do professor, tão caros ao enfoque histórico-crítico, foco desta pesquisa, ficam evidenciado na BNCC, conforme análise de Mortatti (2015) baseada na configuração textual do documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) disponível para receber críticas, comentários, sugestões e propostas, por meio de consulta pública²¹ no Portal MEC.

No tópico relativo ao componente curricular Língua Portuguesa (p. 36-81), as evidências textuais desses problemas podem ser constatadas, por exemplo, pela ausência das palavras ou expressões como “ensino”, “professor”, “conteúdos” de ensino e “objetivos” de ensino. Nas 30 páginas destinadas a esse componente curricular, aparece apenas uma vez a palavra “ensino” (em referência à atividade de ensinar), para criticar a “fragmentação na abordagem do ensino” (p. 34); a palavra “professor” aparece pouco mais de uma dezena de vezes, acompanhadas de advertências implícitas e indiretas sobre sua função, que deve ser, não de ensinar, mas de “orientar”, “apoiar”, “fornecer fontes de estudo”, “articular campos de estudo”; “conteúdo” (de ensino) aparece somente duas vezes, como crítica; e “objetivos de ensino” não aparece nenhuma vez (Mortatti, 2015, p. 200).

Dessa forma, concluímos que a alfabetização proposta na Base Nacional Comum Curricular se distancia em diversos pontos do enfoque histórico-crítico que defendemos nesse estudo. Esse distanciamento se evidencia, entre outros tópicos já mencionados neste texto, na ênfase à aprendizagem da escrita e da leitura como técnicas ligadas à aplicação em situações práticas e atuação em contextos situados. Advogamos por uma alfabetização, como parte da formação humana que precisa ser pensada para muito além do desempenho das atividades produtivas e da caracterização do sujeito humano como executor de tarefas e por uma escola como espaço para a reflexão sobre a vida e a sociedade, possibilitando aos sujeitos uma formação que o faça capaz de transformar sua realidade.

4.4 A alfabetização na PNA

No ano de 2019, totalmente ancorada na ciência cognitiva e altamente vinculada ao tecnicismo, o MEC, sob o governo de Jair Messias Bolsonaro, lançou a Política Nacional de Alfabetização (PNA), com o método fônico apresentado como a solução para os problemas históricos da escola brasileira em alfabetizar, destacando o domínio das relações grafema e fonema, no processo de alfabetização, sem qualquer preocupação com a compressão, já que

²¹ Inicialmente previsto para o dia 15/12/2015, o prazo para consulta pública foi estendido para 15/03/2016.

segundo pressupunha as bases teóricas do documento, esta seria automática e posterior. A alfabetização versava, no documento, estritamente, sobre os domínios da decodificação e codificação, calcadas em concepções biologizante, idealista e reducionista acerca do desenvolvimento humano (Franco; Martins, 2019, p. 19).

A Política Nacional de Alfabetização (PNA) revelava duas faces latentes no que tange às políticas pública em Educação no Brasil nos últimos anos: o autoritarismo e a mercantilização. O contexto do governo não democrático de Jair Messias Bolsonaro foi terreno fértil para a contrariedade ao direito constitucional de escolas e docentes escolherem as metodologias para o ensino. Assim, sem qualquer debate, empresários e especialistas, que almejavam impor o método fônico como forma única de alfabetizar o fizeram através da PNA (Mortatti, 2019).

Ao se alinhar ao método fônico, o documento trazia um breve histórico de aportes teóricos, mediante relatórios organizados no Brasil e no mundo, para justificar a escolha, destacando a análise do livro *Learning to read: the great debate* (1967) escrito pela professora Jeanne Chall da Universidade Harvard, Estados Unidos, para concluir que a alfabetização exige uma abordagem fônica, por ser mais eficiente, conforme a PNA. Os demais documentos citados reafirmam o postulado por Chall.

É possível perceber no documento a clara defesa pela exclusividade do método fônico, que não teria sido aceito no âmbito da formação de professores, nas políticas e práticas de alfabetização nos anos anteriores e que, esta seria a explicação para o fracasso da escola brasileira em alfabetizar. O objetivo da PNA, estava explícito, era a difusão de estudos que defendem a utilização do método fônico, para torná-lo único a ser usado em sala de aula pelos docentes alfabetizadores. Neste sentido, corroboramos Coelho (2016, p. 51), ao afirmar que “[...] na história da alfabetização no Brasil, possuir um método em mãos para ensinar foi a resposta desde sempre dada ao fracasso contínuo e gradual de nossos alunos em relação a leitura e a escrita”. Assim, depreendemos a ideia de que, historicamente, um método único e salvador sempre foi apontado como a resposta para os problemas em alfabetizar as crianças nas escolas, sendo insuficiente para a solução da problemática.

A imposição do método fônico, desconsiderava totalmente as pesquisas e experiências mais recentes da alfabetização, sobretudo as que traziam questões sobre a inserção da criança na cultura letrada e oferta de sentido aliado às questões fonológicas do processo. É importante salientar o uso reducionista das chamadas “evidências científicas” como base para elaboração da PNA, pois o ensino e a aprendizagem da escrita são enfocados somente a partir das contribuições da ciência cognitiva, que embora ofereça pressupostos importantes para a

alfabetização, não pode exclusivamente oferecer subsídios para a compreensão do fenômeno, que envolve além de fatores biopsicofísicos, políticos, econômicos e filosóficos.

A esse respeito, Mortatti (2020) enfatiza que:

[...] essa falsa premissa e os argumentos decorrentes visam a ocultar outros “referenciais de políticas públicas exitosas, nacionais e estrangeiras” baseadas em outras “evidências científicas” e outras políticas educacionais, programas e ações governamentais em desenvolvimento no Brasil, com finalidade de substituí-las, mas sem apresentar a devida avaliação diagnóstica de seus resultados; e visam, ainda, a ocultar o fato de que a “ciência cognitiva da leitura” não dá conta da explicação dos problemas do ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, tanto de crianças quanto de jovens e adultos, especialmente quando essa ciência é utilizada com finalidade de ocultação de interesses indisfarçadamente ideológicos de um grupo político pretensamente neutro (Moratti, 2020, p. 28).

Os especialistas que redigiram a PNA colocaram a compreensão de leitura como algo secundário a ser priorizado somente após o domínio da “decodificação” e da “leitura fluente” de palavras soltas. Desconsideraram toda a literatura psicolinguística e os estudos sobre a importância da inserção na cultura letrada e sua compreensão desde o final da Educação Infantil.

Segundo Mortatti (2019), os formuladores da PNA, posicionados no campo da psicologia cognitiva, consideraram os “textos”, de maneira genérica e aligeirada, como se fossem tão somente “somatórios de palavras e frases”, transcritos da modalidade oral para a modalidade escrita da língua. Dessa forma, não dialogaram com as disciplinas linguísticas e com a didática da língua portuguesa e suas contribuições acerca da leitura e da escrita de “gêneros textuais” como oportunidades socioculturais específicas, ao se traduzirem em oportunidades reais de uso da escrita e da leitura. Essa ideia reducionista de texto, também se aplicou, na PNA, no que diz respeito à produção textual.

Assinada pelo então ministro da educação Abraham Weintraub, a PNA foi estruturada a partir do Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019 que a instituiu, sem debates com professores alfabetizadores brasileiros e/ou pesquisadores nacionais do assunto. A justificativa para a construção de uma nova PNA foi o resultado da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) realizada no 2016, quando 54,73% de mais de dois milhões de alunos concluintes do 3º ano do Ensino Fundamental apresentaram desempenho insuficiente no exame de proficiência em leitura (Brasil, 2019).

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

O Censo Escolar de 2018 apontou uma taxa de reprovação de 9,4% no 3º ano de 12,6% no que diz respeito à distorção idade-série²², com aumento significativo nos anos seguintes (Brasil, 2019). Tais resultados apontavam para o não alcance das metas estabelecidas no PNE para o decênio 2014-2024. A Meta 5 versava sobre a alfabetização de todas as crianças, no máximo, até o final do 3º ano do Ensino Fundamental; a Meta 9 consistia em elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% a taxa de analfabetismo funcional (Brasil, 2014).

O objetivo explicitado no documento era a definição de uma política capaz de consolidar “programas e ações voltados à promoção da alfabetização baseada em evidências científicas, com a finalidade de melhorar a qualidade da alfabetização no território nacional [...]” (Brasil, 2019, p. 50). De acordo com Coutinho (2022), a presença do termo “evidências científicas” é corroborada nos atuais documentos do Banco Mundial para a educação. No relatório intitulado *Learning to realize education's*, o Banco Mundial define a necessidade de uma alfabetização baseada em evidências científicas, cujas bases seriam os estudos concernente ao tema realizados nas últimas três décadas. Assim, a PNA expressava concordância com os estudos desenvolvidos pelos órgãos do imperialismo e tomava os resultados desses estudos como fundamento teórico.

Nesse sentido, são adotados vocábulos tais como: analfabetismo absoluto; analfabetismo funcional; consciência fonêmica; instrução fônica sistemática; fluência em leitura oral; literacia; literacia familiar; literacia emergente; numeracia; educação não formal. Para tanto, a PNA toma por base o que denomina ciência cognitiva da leitura (Coutinho, 2022, p. 47).

Esses conceitos aclaram a relação dessa política com as definições internacionais, pois estão presentes em documentos da UNESCO e do Banco Mundial há décadas, tidos como fundamentais para a construção de uma alfabetização plena.

A esse respeito, declara o texto da PNA:

O progresso nos estudos depende da aquisição de conhecimentos básicos. Sem saber ler com compreensão, escrever corretamente e sem dominar conceitos básicos de matemática, a criança não conseguirá percorrer com êxito sua trajetória escolar nem

²² Pela legislação que organiza a oferta de ensino no país (Lei 9.394/1996), a criança deve ingressar aos 6 anos no 1º ano do Ensino Fundamental e concluir a etapa aos 14. Na faixa etária dos 15 aos 17 anos, o jovem deve estar matriculado no ensino médio. O valor da distorção é calculado em anos e representa a defasagem entre a idade do aluno e a idade recomendada para a série que ele está cursando. O aluno é considerado em situação de distorção ou defasagem idade-série quando a diferença entre a idade do aluno e a idade prevista para a série é de dois anos ou mais. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/artigos/distorcao-idade-serie-na-educacao-basica/111821615>. Acesso em 22 de ago. de 2025.

terá igualdade de condições e de oportunidades para alcançar seu desenvolvimento pessoal e para contribuir com a sociedade (Brasil, 2019, p. 5).

A utilização desses conceitos estava ancorada nas “experiências de sucesso” em outros países, com destaque aos Estados Unidos, à França e à Alemanha, com total desprezo aos aspectos históricos, econômicos e políticos de cada país.

Já nas páginas iniciais do documento era possível observar a composição da equipe do MEC, da secretaria de alfabetização e de especialistas colaboradores, composta por 21 profissionais. Mais da metade desse grupo era composta por profissionais com formação em Psicologia, contando ainda, com médico, fonoaudiólogo, licenciado em música, licenciado em letras e apenas um membro com formação em Pedagogia. Chamava a atenção a hegemonia da neurociência e da ciência cognitiva entre os profissionais envolvidos na elaboração do documento, cujo objetivo era lançar as diretrizes nacionais para a alfabetização.

Na Política Nacional de Alfabetização (PNA), era imputada à família a centralidade na educação das crianças de zero a cinco anos, por meio da formação das habilidades preparatórias para a leitura e a escrita, secundarizando assim o papel da escola e a responsabilidade do Estado neste nível de escolarização, ignorando o documento a não equanimidade da sociedade brasileira, sobretudo sob os pontos de vista econômico e cultural. A “literacia familiar” é um conjunto de práticas e experiências vivenciadas dentro do lar, juntamente com a família (pais, parentes ou cuidadores), antes de as crianças ingressarem na escola (Brasil, 2019).

A partir da PNA, Ministério da Educação (MEC) lançou o Programa Tempo de Aprender o em 19 de fevereiro de 2020, pela Portaria nº 280, com o propósito declarado de enfrentar as principais causas das deficiências da alfabetização no país. As ações do programa focavam em 4 eixos: o primeiro eixo versava sobre o processo de formação continuada de profissionais da alfabetização; o segundo eixo dizia respeito ao apoio pedagógico para a alfabetização por meio do Sistema On-line de Recurso de Alfabetização (SORA), ao apoio financeiro aos assistentes de alfabetização e o custeio para as escolas, aprimorando o antigo Programa Mais Alfabetização – Pmalfa, além reformulação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) para Educação Infantil e para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, conforme as diretrizes da Política Nacional de Alfabetização (PNA). O terceiro eixo enfatizava as avaliações de alfabetização propondo modificações nas provas do Saeb (Sistema de Avaliação da Educação Básica) voltadas à alfabetização para que contemplassem a alfabetização em consonância com que apregoava a PNA. O quarto eixo englobava a valorização dos profissionais de alfabetização através da oferta de prêmio para profissionais de educação.

Assim, a implementação da PNA se daria por meio de programas, ações e instrumentos que incluiriam:

- orientações curriculares e metas claras e objetivas para a Educação Infantil e para os anos iniciais do Ensino Fundamental;
- desenvolvimento de materiais didático-pedagógicos cientificamente fundamentados para a literacia emergente, a alfabetização e a numeracia, e de ações de capacitação de professores para o uso desses materiais na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental;
- recuperação e remediação para alunos que não tenham sido plenamente alfabetizados nos anos iniciais do Ensino Fundamental ou que apresentem dificuldades de aprendizagem de leitura, escrita e matemática básica;
- promoção de práticas de literacia familiar;
- desenvolvimento de materiais didático-pedagógicos específicos para a alfabetização de jovens e adultos da educação formal e da educação não formal;
- produção e disseminação de sínteses de evidências científicas e de boas práticas de alfabetização, de literacia e de numeracia;
- estímulo para que as etapas de formação inicial e continuada de professores da Educação Infantil e de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental contemplem o ensino de ciências cognitivas e suas aplicações nos processos de ensino e de aprendizagem;
- ênfase no ensino de conhecimentos linguísticos e de metodologia de ensino de língua portuguesa e matemática nos currículos de formação de professores da Educação Infantil e de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental;
- promoção de mecanismos de certificação de professores alfabetizadores e de livros e materiais didáticos de alfabetização e de matemática básica;
- difusão de recursos educacionais, preferencialmente com licenças autorais abertas, para ensino e aprendizagem de leitura, de escrita e de matemática básica;
 - incentivo à produção e à edição de livros de literatura para diferentes níveis de literacia;
 - incentivo à formação de gestores educacionais para dar suporte adequado aos professores da Educação Infantil, aos professores do Ensino Fundamental e aos alunos; e
 - incentivo à elaboração e à validação de instrumentos de avaliação e diagnóstico (Brasil, 2020).

O programa Tempo de Aprender compôs a PNA no concernente à formação de professores apresentado com o objetivo bastante genérico de melhorar a qualidade da alfabetização. É importante dizer que o programa só foi instituído quase um ano depois do decreto da PNA.

No primeiro eixo do programa, era descrito o objetivo de direcionar as concepções teóricas metodológicas dos professores, visando à federalização da concepção fonológica defendida na PNA. Para tanto, estabelecia um curso de formação continuada com uma carga horária de 30 horas, dividido em oito módulos: 1) Introdução; 2) Aprendendo a ouvir; 3) Conhecimento alfabético; 4) Fluência; 5) Vocabulário; 6) Compreensão; 7) Produção de escrita; e 8) Avaliação (Coutinho, p. 55, 2022).

Também no âmbito da formação dos professores alfabetizadores, a PNA se estruturava sob a lógica da invalidação das ciências humanas ao negar as condições econômicas e políticas

brasileira, estabelecendo como referencial único uma ciência biopsicofísica conforme explicitado abaixo.

[Art. 8º] VII. estímulo para que as etapas de formação inicial e continuada de professores da Educação Infantil e de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental contemplem o ensino de ciências cognitivas e suas aplicações nos processos de ensino e de aprendizagem (Brasil, 2019, p. 53).

A Alfabetização Baseada na Ciência (ABC) foi uma das dez ações do programa Tempo de Aprender e integrava o eixo formação continuada de profissionais da alfabetização (Brasil, 2021). Tratava-se de um curso on-line, aligeirado, cujo objetivo era formar os professores das escolas que aderiram ao programa.

No curso de formação continuada ABC, a base epistemológica propagada era a ciência cognitiva da leitura, de fundamento biopsicofísico (Brasil, 2021). De acordo com o MEC, houve adesão significativa ao curso:

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

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

- Parte A – Noções fundamentais sobre alfabetização: é constituída por seis unidades temáticas: Políticas de leitura; As bases neurobiológicas da leitura; Conhecimento da língua: fonologia e ortografia do português do Brasil; Ensino e aprendizagem da leitura: fundamentos e aplicações; Modelo RTI e alfabetização; Do som à linguagem: perspectiva neuro cognitiva entre a faculdade universal da linguagem e diferenças interlinguísticas no processamento.
- Parte B – Literacia Emergente: está subdividida em: Literacia emergente em contexto familiar; Literacia emergente no Jardim de Infância; O desenvolvimento do vocabulário; Consciência fonológica e conhecimento das letras; Aprender a escrever palavras.
- Parte C – Aprendizagem da Leitura e da Escrita: é composta pelos tópicos: Compreendendo o ato de ler: a perspectiva do modelo simples de leitura; Métodos fônicos sistemáticos no ensino da leitura; A importância da consciência fonêmica na aprendizagem da leitura e da escrita; Fluência na leitura oral; A compreensão na leitura: investigação e ensino e; Aprendizagem da ortografia.

- Parte D – Dificuldades e Perturbações na Aprendizagem da Leitura e da Escrita: aponta princípios para a alfabetização no contexto da educação especial e está subdividida em: Perturbação do desenvolvimento da linguagem (PDL): terminologia caracterização e implicações para os processos de alfabetização; A dislexia e a alfabetização: da evidência científica à sala de aula; Compreendendo a disgrafia: das evidências científicas à sala de aula (Coutinho, 2022, p. 58).

O que se depreende das partes A, B, C e D era a apresentação do método fônico e seus componentes como resultado metodológico alcançado por meio das propagandas “evidências científicas” somente da ciência cognitiva, assim como em toda a composição das políticas advindas da PNA.

O componente prático foi desenvolvido pela equipe do Centro de Investigação e Intervenção na Leitura (CIIL). Tratava-se de programas de intervenção para crianças falantes do português, com atividades para alunos de cinco e seis anos de idade, sequencialmente estruturadas e adaptadas ao português do Brasil e, por outro lado, do teste de avaliação de competências leitoras (Brasil, 2021). O componente visava: “Promoção de competências pré-leitoras; Promoção das competências que servem de alicerce para a aprendizagem da leitura e da escrita; Teste de Rastreio de Leitura” (Brasil, 2021, p.8).

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

Assim como em todo o bojo da PNA, o curso ABC visava hegemonizar o método fônico na educação brasileira, mediante a promoção da decodificação, da aquisição da leitura e da escrita única e exclusivamente como processos técnicos, baseados na repetição mecânica.

Conforme já debatido neste trabalho, na seção II, ao destacar um breve histórico e teórico da alfabetização nas escolas brasileiras, a inclusão do método fônico no Brasil se deu há muitas décadas, embora tenha se tornado mais presente principalmente no século XX, durante o regime militar, objetivando uma alfabetização rápida e mínima.

Ao tratar a leitura e a escrita como processos mecânicos, A PNA esgueirava-se da questão que dadas dessa maneira, não são suficientes para constituir um sujeito capaz de pensar e refletir criticamente sobre aquilo que está escrito, o que exigiria conhecimentos e habilidades adquiridos por meio da prática social. A esse respeito, analisa Duarte (2003):

devemos ter como horizonte que: O desenvolvimento sociocultural do indivíduo é o desenvolvimento de um indivíduo histórico, portanto situado na história social

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

Ante o exposto até aqui, concluímos que a PNA condizia com as definições do Banco Mundial para a alfabetização que, em contrapartida à adesão, proporcionavam ao Brasil a captação de recursos internacionais, demonstrando a dependência do país em relação a organismos e orientações externas. O pano de fundo para a transferência de tecnologias e recursos por meio de empréstimos era a finalidade de produzir capital humano, isto é, força de trabalho barata e formada de acordo com conhecimentos técnicos mínimos.

Dentre as muitas questões problemáticas envolvendo a PNA, a principal delas, ao enfatizar os aspectos psicofísicos do processo, é o escamoteamento dos fatores essenciais para alfabetização, em sentido mais amplo do processo, feito conscientemente, com o objetivo de perpetuar as contradições fundamentais da sociedade, ao não garantir uma educação científica e universal aos trabalhadores.

A respeito de políticas de alfabetização que objetivam o aligeiramento dos saberes científicos e universais, descreve Saviani (2007, p. 124):

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

Enfim, a Política Nacional de Alfabetização (PNA) escancarou o autoritarismo do governo de Jair Messias Bolsonaro, alinhou-se aos interesses empresariais de grandes grupos ao mesmo tempo que objetivou uma “padronização total” do ensino e da aprendizagem apostando única e exclusivamente na neurociência e nas pesquisas da psicologia cognitiva.

A ideia fundante da PNA era a de que todos os professores do Brasil seguissem de forma alienada e obedientemente, as prescrições do que ensinar, como ensinar e quando ensinar. (Mortatti, 2019). O ensino proposto, por meio

do método fônico, previa a repetição sem reflexão, como mote para a aquisição, sobretudo, das relações grafema-fonema numa ordem fixa. À PNA não interessava professor pensante, mas realizador de uma proposta já construída .

O decreto que instituiu o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada estabeleceu em seu Artigo 37 a revogação do Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019, que dispunha sobre a Política Nacional de Alfabetização (PNA), que será objeto de análise na próxima seção deste estudo.

5 LIMITES E POSSIBILIDADES DO COMPROMISSO NACIONAL CRIANÇA ALFABETIZADA COMO POLÍTICA PÚBLICA DE ALFABETIZAÇÃO: UMA ANÁLISE A PARTIR DO ENFOQUE HISTÓRICO-CRÍTICO

Nesta seção objetivamos descrever o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, como política pública atual de alfabetização do Brasil e seus desdobramentos através do LEEI (Leitura e Escrita na Educação Infantil), programa de formação docente promovido pelo Ministério da Educação (MEC) com o objetivo de fortalecer as práticas de leitura e escrita com as crianças de 4 a 5 anos e do Programa Alfabetiza Juntos-SP, iniciativa do governo do Estado de São Paulo, ambos no âmbito do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA). A partir da descrição das ações, premissas, eixos e objetivos contidos nos dispositivos legais e nos documentos de orientação produzidos pelo MEC e pelo governo do Estado de São Paulo para apresentar tais políticas, desenvolveremos uma análise delas a partir do enfoque histórico-crítico, objetivando descrever seus limites e suas possibilidades.

No contexto histórico do pós pandemia de COVID-19, que impactou fortemente o funcionamento das escolas e, conseqüentemente a alfabetização, estando o Brasil a vivenciar um cenário de intensa disputa política, em 2023, o governo de Luiz Inácio Lula da Silva lançou o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA) por meio do Decreto nº 11.556, de 12 de junho de 2023, contrapondo o movimento vivenciado anteriormente na Política Nacional de Alfabetização (PNA) de 2019, descrita em seção anterior deste texto, tendo em vista os fundamentos políticos, teóricos e metodológicos. O CNCA, em vigência, é uma política de cooperação entre os entes federativos que visa, segundo os documentos analisados, garantir a alfabetização das crianças até o 2º ano e recompor as aprendizagens dos alunos do 3º, 4º e 5º ano do Ensino Fundamental.

O Brasil é uma federação composta por 5.568 Municípios, 26 Estados e um Distrito Federal. Segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira INEP (2022), nesse conjunto de entes federativos, estão matriculadas cerca de 6,6 milhões de crianças na Educação Infantil e 11,8 milhões nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em 127 mil escolas, envolvendo mais de 1 milhão de profissionais da educação no processo de alfabetização dessas crianças. O Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA) ambiciona, além de garantir a alfabetização dessas crianças, ao final do segundo ano do Ensino Fundamental, conforme citado anteriormente, envolver em ações de formação continuada, por meio de um de seus eixos, os profissionais, docentes e gestores, envolvidos nesse processo.

Passaremos a discorrer sobre os objetivos, as premissas, os eixos e a estrutura das ações propostas pelo Ministério da Educação (MEC) para alcançar as ambições descritas.

5.1 Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA): objetivos, premissas e eixos

O Decreto nº 11.556 de 12 de junho de 2023, assinado pelo presidente da república, Luiz Inácio Lula da Silva, que instituiu o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA) dispõe em seu Artigo 1º, a necessidade da “conjugação de esforços” da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, em prol à garantia do direito “à alfabetização das crianças brasileiras, elemento estruturante para a construção de trajetórias escolares bem-sucedidas” (Brasil, 2023a). Destacamos que, em nossa perspectiva, ao versar única e exclusivamente, sobre a alfabetização como meio de construção de uma trajetória escolar bem-sucedida, o decreto exclui a relevância da alfabetização na constituição do sujeito histórico-cultural imerso numa prática social real.

Mais adiante, no mesmo decreto, foram explicitados os princípios do CNCA:

- I - a colaboração entre os entes federativos, observado o disposto no art. 211 da Constituição;
- II - o fortalecimento das formas de cooperação previstas no inciso II do *caput* do art. 10 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996;
- III - a garantia do direito à alfabetização como elemento estruturante para a construção de trajetórias escolares bem-sucedidas;
- IV - a promoção da equidade educacional, considerados aspectos regionais, socioeconômicos, étnico-raciais e de gênero;
- V - o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
- VI - o respeito à liberdade, a promoção da tolerância, o reconhecimento e a valorização da diversidade;
- VII - a valorização e o compromisso com a diversidade étnico-racial e regional;
- VIII - o respeito à autonomia pedagógica do professor e das instituições de ensino; e
- IX - a valorização dos profissionais da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental (Brasil, 2023a).

Novamente, dessa vez no texto que define os princípios do Compromisso, a alfabetização figura como base para uma trajetória escolar bem-sucedida, o que não discordamos. Porém, compreendemos a alfabetização com maior amplitude na formação do sujeito concreto. Além disso, vale destacar que, ao assegurar como princípios, o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas e o respeito à autonomia pedagógica do professor e das instituições de ensino, o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA) se distancia da política de alfabetização do governo anterior, de Jair Messias Bolsonaro, que pretendia uniformizar as práticas pedagógicas de alfabetização a partir do método fônico.

Avançando na leitura do Decreto de instituição do Compromisso Nacional de Alfabetização (2023a), encontramos, no Artigo 4º, apontadas as suas diretrizes:

Art. 4º Constituem diretrizes para a implementação do Compromisso:

I - o reconhecimento da autonomia dos entes federativos e do papel indutor, articulador e coordenador do Ministério da Educação na realização das políticas públicas de Educação Básica;

II - o reconhecimento do protagonismo dos Municípios na oferta da Educação Infantil e da primeira etapa do Ensino Fundamental e nos processos de alfabetização;

III - a assistência técnica e financeira da União aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios;

IV - o fortalecimento do regime de colaboração dos Estados com os Municípios, com foco na promoção da equidade educacional no território;

V - o enfrentamento das desigualdades regionais, socioeconômicas, étnico-raciais e de gênero;

VI - a centralidade dos processos de ensino-aprendizagem e das necessidades das escolas; e

VII - a política de formação destinada a professores, técnicos e gestores educacionais (Brasil, 2023a).

Note-se que, ao descrever as diretrizes do Compromisso, o Ministério da Educação (MEC), num âmbito mais burocrático enfatiza o funcionamento do regime de colaboração entre os entes federativos (União, Estados, Distrito Federal e Municípios) e faz menção a um pilar de grande destaque no Compromisso: a formação continuada dos profissionais atuantes de maneira direta no processo de alfabetização das crianças nas escolas. A nosso juízo é de extrema importância que as políticas públicas enfatizem a formação continuada. Não há como negar o valor dessa iniciativa. Porém, é necessário coadunar essas ações a outras que abarquem os outros fatores determinantes de um processo de alfabetização de sucesso, como por exemplo as questões sociais que circundam o sujeito aluno. Muitas vezes, esses alunos são oriundos de situações reais de vida de alta vulnerabilidade que interferem fortemente na sua aprendizagem e que, além de um professor bem formado, pressuporia ações do poder público, não somente no âmbito da Educação, mas integradas a outras esferas, o que não visualizamos em nossa análise do Compromisso.

No referido decreto também são apresentados os dois os objetivos do Compromisso: 1. a implementação de políticas, programas e ações que favoreçam a alfabetização das crianças até o final do segundo ano do Ensino Fundamental e 2. a promoção de medidas para a recomposição das aprendizagens,

com foco na alfabetização e na ampliação e no aprofundamento das competências em leitura e escrita das crianças matriculadas na rede de ensino até o final dos anos iniciais do Ensino Fundamental, prioritariamente aquelas que não alcançaram os padrões adequados de alfabetização até o segundo ano do Ensino Fundamental (Brasil, 2023a).

Esses objetivos foram retomados no documento de apresentação do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (2023b) com uma quantificação ambiciosa ao pressupor a garantia de que 100% das crianças brasileiras estejam alfabetizadas ao final do 2º ano do Ensino Fundamental, numa referência à meta 5 do PNE e de que a recomposição das aprendizagens, com foco na alfabetização, alcance 100% das crianças matriculadas no 3º, 4º e 5º ano, tendo em vista o impacto da pandemia para esse público. Ao estipular o alcance de 100% em ambos os objetivos, em curto espaço de tempo, o documento ignora, embora os cite mais adiante, os índices abissais da alfabetização do país e a premissa de alfabetização como um processo multideterminado, influenciado pelas condições socioeconômicas dos estudantes, pela periodização histórica dos sujeitos envolvidos no processo, pelas condições de trabalho e a remuneração dos profissionais da educação, pelo envolvimento das famílias etc. Conforme destacamos anteriormente não são previstas, no âmbito do Compromisso, ações concretas a respeito dessas condições que corroborem o alcance das metas propostas.

Os eixos do Compromisso, os quais passaremos a descrever e analisar, enfatizam fortemente a formação continuada dos professores, quase que como única solução para os problemas atuais da alfabetização no país e a avaliação em larga escala para a geração de índices.

Assim, o referido documento descreve além dos objetivos e das premissas, os eixos do Compromisso Nacional, a saber: gestão e governança; formação de profissionais de educação; infraestrutura física e pedagógica; reconhecimento de boas práticas e sistemas de avaliação. Este último, acompanhando a tendência das políticas educacionais da última década, tem bastante espaço na política ao garantir a realização de avaliações de larga escala com relativa constância, ocupando demasiadamente o tempo de docentes e estudantes na realização das avaliações e na burocratização da inserção dos resultados em plataformas digitais.

Inicialmente, o documento de apresentação do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (2023b) aponta três desafios existentes na relação entre os entes federativos (Municípios, Estados e União) no que tange à alfabetização: parte dos municípios (responsáveis diretos pela alfabetização) enfrentam desafios técnicos e orçamentários, os governos estaduais não se veem no papel de garantir o direito à alfabetização e com relação à União, representada pelo MEC, esta haveria, até então, falhado no papel de indução, coordenação e assistência técnica e financeira.

Retomando os eixos do CNCA, no que diz respeito à gestão e governança, o documento apresenta a intenção de instituir o Comitê Estratégico Nacional do Compromisso – Cenac, além

de distribuir 7.223 bolsas para os articuladores, apoiar a elaboração de políticas territoriais e a Coordenação da Renalfa. A Rede Nacional de Articulação de Gestão, Formação e Mobilização (Renalfa), foi estabelecida pela Portaria nº 1.774/2023, como um componente do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. Segundo o site oficial do Ministério da Educação (<https://www.gov.br/mec/pt-br>), são designados articuladores estaduais pelas secretarias estaduais de educação, encarregados de coordenar e implementar as políticas de alfabetização em âmbito estadual, em colaboração com os municípios. Em âmbito regional, os articuladores são indicados pelas unidades descentralizadas de gestão educacional dos sistemas estaduais/distrital de ensino, cuja a responsabilidade é articular as ações entre os municípios de sua região e, no âmbito municipal, os articuladores são designados pelas secretarias municipais de educação e são responsáveis por liderar as ações diretas nas escolas municipais, coordenando a formação contínua dos profissionais da educação, implementando políticas municipais de alfabetização e garantindo o acompanhamento e a avaliação dos processos educacionais locais. A finalidade deste eixo, segundo o documento de apresentação do CNCA, é a garantia de que “100% dos municípios e 100% dos estados elaborem e publiquem sua política de alfabetização municipal, territorial ou distrital em até 90 dias após a adesão ao Compromisso” (Brasil, 2023b).

Foi no bojo do eixo gestão e governança que o Estado de São Paulo instituiu pelo Decreto nº 68.335, de 20 de fevereiro de 2024, lançando-o na mesma data, sob a liderança do governador Tarcísio de Freitas e do secretário da Educação do Estado de São Paulo (Seduc-SP), Renato Feder, o programa Alfabetiza Juntos SP, como política de alfabetização estadual, com o intuito de unir os 645 municípios paulistas e as 91 diretorias de ensino com o objetivo de atingir a alfabetização de crianças até os 7 anos de idade, fixando a meta de 90% de crianças leitoras até o fim da referida gestão, em 2026.

O discurso do governador Tarcísio de Freitas, transcrito no site oficial do governo do Estado de São Paulo (<https://www.sp.gov.br/sp/canais-comunicacao/noticias/governo-de-sp-lanca-parceria-com-municipios-para-alfabetizar-criancas-de-ate-7-anos/>) no lançamento do programa evidencia de forma acintosa o foco do programa nas avaliações em larga escala. “Quem se alfabetiza melhor é quem vai melhor lá na frente, é quem vai ter o melhor resultado na Prova Paulista²³, no Provão Paulista²⁴ e no vestibular. E aí, de fato, nós precisamos cuidar

²³ A prova paulista é uma avaliação bimestral da aprendizagem do estudante [...] destinada aos estudantes da rede estadual do 5º ano do Ensino Fundamental a 3º Série do Ensino Médio. Disponível em: <https://atendimento.educacao.sp.gov.br/knowledgebase/article/SED-07470/pt-br>. Acesso em 23 de ago. de 2025.

²⁴ O Provão Paulista é uma avaliação seriada que oferece vagas em universidades estaduais de São Paulo para estudantes do ensino médio da rede pública paulista. Disponível em: <https://vestibular.brasilecola.uol.com.br/fuvest/provao-paulista.htm>. Acesso em 23 de ago. de 2025.

da base e alfabetizar na idade certa”. Deteremo-nos de forma mais detalhada aos pressupostos do Programa Alfabetiza Juntos SP em subseção posterior, embora já deixemos claro nosso total repúdio a instituição de uma política de alfabetização que tenha como fundamento o alto desempenho em avaliações de larga escala e secundarização à humanização do sujeito por meio da educação.

Sob o eixo da formação, o documento de apresentação do CNCA descreve o repasse de recursos para viabilização de formações locais, além da disponibilização de plataforma virtual interativa e avaliação e credenciamento de programas de formação e a finalidade de garantir que 100% dos municípios e 100% dos estados implementem sua Política de Formação de Gestores(as) Escolares e sua Política de Formação de Professores(as) Alfabetizadores(as). As formações, conforme nos deteremos mais detalhadamente adiante neste texto, muito se assemelham do ponto de vista epistemológico, a programas já implementados anteriormente como o PROFA – Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (MEC, 2001) e o PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (MEC, 2012) ambos ancorados em pressupostos construtivistas, o que contrapomos ao adotar uma análise histórico-crítica, sobretudo no que diz respeito sob o ideário construtivismo da relegação a segundo plano de um ensino sistemático e explícito dos conteúdos da alfabetização.

O terceiro eixo, referente à infraestrutura física e pedagógica, prevê o repasse de recursos financeiros para elaboração, impressão ou distribuição de materiais didáticos complementares e pedagógicos, além da distribuição de livros de literatura infantil, a avaliação e credenciamento de materiais e repasse de recursos para melhoria e expansão da infraestrutura escolar. A finalidade desse eixo seria a de:

garantir que 100% dos municípios e 100% dos estados disponham de material didático complementar para a alfabetização, material pedagógico de apoio aos docentes da Educação Infantil e espaços de incentivo a práticas da leitura apropriados à faixa etária e ao contexto sociocultural, ao gênero e ao pertencimento étnico-racial dos educandos (Brasil, 2023b).

O quarto eixo, denominado de reconhecimento de boas práticas, prevê a premiação para “gestores públicos comprometidos com o desenvolvimento de políticas públicas efetivas para o avanço da alfabetização e que atuam, intencionalmente, para diminuir desigualdades educacionais, sociais e raciais” (Brasil, 2023b). A finalidade, segundo o documento, é a identificação, reconhecimento, premiação e disseminação de práticas pedagógicas e de gestão exitosas no campo da garantia do direito à alfabetização. O ranqueamento e a premiação, traços

nefastos da influência neoliberal na educação, fazem-se presentes em nossa concepção, nesse eixo.

E, por último, o eixo sistemas de avaliação traz como ação principal a aplicação do Saeb Alfabetização com a produção de parâmetros técnicos que permitam a comparabilidade das avaliações estaduais e nacional, além da oferta de assistência técnica para aplicação e correção de avaliações disponibilizadas para uso do professor e das redes de ensino. A finalidade apresentada versa sobre a promoção da

articulação entre os sistemas de avaliação educacional da Educação Básica, para a tomada de decisões de gestão, no âmbito da rede de ensino, da escola e do processo de ensino-aprendizagem e disponibilização de instrumentos diversificados de avaliação da aprendizagem dos educandos (Brasil, 2023b).

Dentro do escopo da avaliação, o Decreto 11.556, de 2023 que instituiu o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, previu em seu Artigo 33, que o Ministério da Educação (MEC) com o apoio do Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), deveria definir o nível, na escala Saeb (Sistema de Avaliação da Educação Básica), em que o estudante deveria ser considerado alfabetizado. Assim, o Inep realizou uma pesquisa intitulada Alfabetiza Brasil, objetivando compreender, em termos qualitativos, as características de um aluno alfabetizado. Neste contexto, a definição de aluno alfabetizado foi a seguinte:

Os estudantes estão alfabetizados. Leem pequenos textos, formados por períodos curtos e localizam informações na superfície textual. Produzem inferências básicas com base na articulação entre texto verbal e não verbal, como em tirinhas e histórias em quadrinhos. Escrevem, ainda, com desvios ortográficos, textos que circulam na vida cotidiana para fins de uma comunicação simples: convidar, lembrar algo, por exemplo. Os estudantes são leitores/escritores iniciantes, que interagem de forma mais autônoma principalmente com textos que circulam na vida cotidiana e no campo artístico literário, em práticas de leitura e de escrita características do letramento escolar (Brasil, Inep, 2023a).

A definição de estudante alfabetizado escancara uma expectativa baixa em relação ao aprendizado dos alunos, ao final do 2º ano do Ensino Fundamental, especialmente ao relacionar a leitura somente a pequenos textos cotidianos e a naturalização dos desvios ortográficos. Fica evidente o aligeiramento do ensino da língua materna aos filhos da classe trabalhadora na escola pública. Não há qualquer menção à leitura crítica, mas a ênfase é dada à decodificação da língua.

Como justificativa para a implementação do Compromisso, são apresentados no documento em tela, produzido pelo Ministério da Educação (MEC), alguns dados recentes referentes à alfabetização das crianças brasileiras. Dados do Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) revelam que em 2021, 2,8 milhões de crianças

concluíram o 2º ano do Ensino Fundamental, sendo que, desse total, 56,4% foram consideradas não alfabetizados no Saeb (Sistema de Avaliação da Educação Básica), em pesquisa realizada no mesmo ano. Além disso, o Brasil ficou à frente de apenas cinco países em avaliação internacional de alfabetização – PIRLS, *Progress in International Reading Literacy Study*-aplicada em 65 nações em 2023. Detivemo-nos aos dados recentes da alfabetização nas escolas brasileiras na seção 3 deste texto.

Com relação às premissas do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA), são descritas: visão compartilhada de futuro, materializadas nas metas, descritas no documento de apresentação como “objetivas, razoáveis e à altura do desafio” posto; o regime de colaboração “robusto” ancorado em “confiança pública, transparência, diálogo e cooperação”; o protagonismo dos estados e municípios, com o fomento à construção de políticas territoriais, com indução, coordenação e assistência técnica e financeira da União; a mobilização e engajamento da sociedade; o enfrentamento das desigualdades educacionais regionais, socioeconômicas, raciais e de gênero; o foco nas necessidades da sala de aula, do professor e do estudante, “com políticas sistêmicas, nitidez das demandas e corresponsabilização de agentes-chave da gestão” e, por fim, a contextualização e equidade territorial: apoiar estados e regiões em diferentes contextos, de acordo com suas necessidades (Brasil, 2023b).

O Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA) estabelece também, no documento em análise, foco estruturado na relação idade cronológica/etapa escolar, a saber: no que diz respeito à Educação Infantil, etapa que corresponde do 0 aos 5 anos de idade, o CNCA prevê o fomento à oralidade, à leitura e à escrita. Aos 6 e 7 anos, em correspondência com o 1º e o 2º ano do Ensino Fundamental, o foco é consolidar a alfabetização, conforme previsto na BNCC (Base Nacional Comum Curricular) e entre os 8 e 10 anos de idade, quando se espera que as crianças estejam cursando entre 3º e o 5º ano do Ensino Fundamental, o foco é consolidar e/ou alfabetizar as crianças não alfabetizadas em etapa anterior.

Um dos eixos mais proeminentes do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada é a formação dos professores alfabetizadores que passaremos a discutir de forma mais detalhada.

5.2 A formação continuada dos professores alfabetizadores no âmbito do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada

O documento “Orientações para a formulação e implementação das estratégias de formação continuada no âmbito do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada” (2023c) formulado pelo Ministério da Educação, apresenta orientações técnicas acerca da elaboração e implementação de estratégias e ações de formação dos profissionais da educação, professores,

gestores e técnicos. O documento sinaliza estar ancorado na visão sobre a formação de profissionais da educação contida na Política Nacional de Formação de Profissionais da Educação Básica e materializada no Decreto nº 8.752/2016, promulgado pela então presidenta da República, Dilma Rousseff.

O documento está organizado em seis seções, a saber:

- A formação de profissionais da educação em regime de colaboração: um princípio organizador do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada;
- O sentido e a importância das estratégias de formação continuada de profissionais da educação no âmbito do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada;
- As premissas dos processos de formação continuada de profissionais da educação no âmbito do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada;
- As premissas epistemológicas do processo de alfabetização que devem ser consideradas no processo de formação de profissionais da educação no âmbito do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada;
- A arquitetura institucional e os requisitos operacionais para a realização das estratégias de formação de profissionais da educação no âmbito do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada;
- Os requisitos operacionais para as ações de formação de profissionais da educação no âmbito do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (Brasil, 2023c).

Inicialmente o documento aponta para a necessidade de que Estados e Municípios realizem um diagnóstico das oportunidades já garantidas e das demandas por formação ainda não atendidas em relação à aprendizagem da oralidade, leitura e escrita, no campo da alfabetização e do letramento e nas práticas pedagógicas e curriculares. Em seguida, orienta para uma avaliação das potencialidades e fragilidades existentes na estrutura das Secretarias da Educação no que diz respeito à existência de equipes dedicadas à formação nesse segmento e à disponibilidade de infraestrutura e recursos para as ações de formação, seguida da construção de um plano de formação para profissionais da educação que atuam na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, bem como para os profissionais que atuam como coordenadores pedagógicos. E finalmente, aponta para a necessidade do acompanhamento sistemático do processo e do monitoramento do plano de formação, com especial atenção aos avanços identificados nas práticas pedagógicas e de gestão realizadas nas escolas a partir da oferta dos processos formativos e aos resultados de aprendizagem dos estudantes ao longo do ano letivo e nas transições entre um ano letivo e outro (Brasil, 2023c).

Para cumprir a atribuição de prestar assistência técnica e financeira aos Estados e Municípios, no âmbito do Compromisso, o Ministério da Educação (MEC) atuará, segundo o documento, com três estratégias integradas: assessoramento técnico e programa específico de formação destinado aos articuladores de formação, gestão e mobilização da Renalfa (Rede Nacional de Articulação de Gestão, Formação e Mobilização), disponibilização de recursos

financeiros, via Plano de Ações Articuladas (PAR) e oferta de programas complementares de formação destinados aos Profissionais da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Mais adiante, o documento aponta nove premissas orientadoras das ações de formação no âmbito do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. A primeira premissa advoga em seu bojo pela necessidade de “articular as políticas de formação a iniciativas de melhoria das condições de trabalho, de carreira e de remuneração para fortalecer e ampliar seus efeitos na evolução contínua da qualidade da oferta educativa” (Brasil, 2023c, p.12), no que assentimos totalmente.

A segunda premissa versa sobre:

Reconhecer as relações intrínsecas entre os programas, as estratégias e as ações de formação continuada e o processo de desenvolvimento profissional dos educadores, enxergando-os como sujeitos desse processo e protagonistas do trabalho de ensino; detentores de um conjunto de saberes, crenças e experiências que devem ser mobilizadas como ponto de partida para qualquer ação formativa (Brasil, 2023c, p.12).

A esse respeito, retomamos o que já tratamos na seção 3 desta pesquisa quando destacamos os saberes do educador, que de acordo com Saviani (2020) devem ser categorizados em: atitudinal, crítico-contextual, específicos, pedagógicos e, por fim, os saberes didático-curriculares. Advogamos por uma formação inicial e continuada de professores que trate desse conjunto de saberes, além de, no caso específico dos alfabetizadores, focar nos alguns “conhecimentos básicos sobre a língua”, tão essenciais para o trabalho com alfabetização, em consonância com Lemle (1988, p.5).

A terceira premissa orientadora das ações de formação no âmbito do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada define a necessidade de:

Situar o processo de formação de educadores em uma perspectiva orientada pela lógica da ação crítica e reflexiva sobre a própria prática e da tematização informada e subsidiada por conhecimentos teórico metodológicos do campo da didática da alfabetização. Tal perspectiva se afasta de modelos baseados na mera transmissão de informações ou modelos prontos para a prática pedagógica. Também se afasta do treinamento de procedimentos operacionais ou técnicas de ensino e da mera leitura de textos escritos para apresentar malhas conceituais sobre a atividade docente. Trata-se do reconhecimento de uma visão sistêmica e integradora do processo de aprendizagem profissional docente, com consequência direta nas escolhas das diferentes e variadas estratégias de mediação mobilizadas nas situações de formação (Brasil, 2023c, p.12).

A respeito dessa premissa destacamos que a figura do “professor reflexivo” vem se consolidando como ideal formativo em diversas políticas educacionais contemporâneas e a crítica de Newton Duarte (2001) a esse tipo de formação que ganhou força especialmente a partir das obras de Donald Schön (1987), que propôs a ideia de um profissional que aprende com sua prática por meio da reflexão “na ação” e “sobre a ação”. É importante destacar que, nesse modelo, o foco incide sobre a experiência individual e a resolução de problemas práticos, resultando numa visão pragmática e subjetivista do trabalho docente.

De acordo com Newton Duarte (2001), a proposta de formação baseada no professor reflexivo pende para a desvalorização do conhecimento sistematizado e da mediação teórica como instrumentos fundamentais para a emancipação humana, privilegiando a experiência pessoal do professor, ao passo que obscurece as determinações históricas e sociais do processo educativo. “Transformar a prática exige mais do que refletir sobre ela: exige compreendê-la em suas determinações objetivas, o que só é possível com o auxílio de uma teoria que vá além do senso comum” (Duarte, 2001, p. 45).

Com relação à quarta e à oitava premissa, transcritas abaixo respectivamente, apontam ambas para um importante limite da política.

A quarta premissa orientadora das ações de formação no âmbito do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada define a necessidade de:

Reconhecer que o engajamento ético-político e estético dos profissionais nos programas e ações de formação continuada é fator crítico para sua efetividade, o que indica a necessidade de desenhar boas condições de tempo (quantidade de horas e alocação da jornada de trabalho docente), ambientes acolhedores e organizados para a atividade de estudo e formação, materiais bem estruturados e que dialoguem com as necessidades e interesses dos profissionais e formas de agrupamento e mediação formativa pensadas para favorecer a colaboração (Brasil, 2023c, p.13).

A oitava premissa orientadora das ações de formação no âmbito do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada versa sobre o mesmo universo de necessidade:

Organizar, fortalecer e estruturar a formação desenvolvida na escola, observando o tempo da jornada do professor destinada às atividades de planejamento, reflexão compartilhada sobre a prática e estudo individual e coletivo, sob a liderança da equipe gestora da escola, o que indica a necessidade de estruturar estratégias de formação das próprias equipes gestoras para assumirem a responsabilidade da formação de seus professores (Brasil, 2023c, p.13).

As premissas em questão apresentam um importante limite da política, conforme mencionamos, já que a chamada “Lei do Piso” (Lei nº 11.738/2008) que garante aos professores o direito a 1/3 da jornada de trabalho para atividades extraclasse, como planejamento e estudo, não é cumprida rigorosamente por todos os municípios do país. No âmbito desta pesquisa, não

foi possível encontrar uma lista específica de municípios que não respeitam a Lei, direcionando dentro da jornada docente carga horária destinada aos estudos, mas denúncias e relatos de descumprimento são bastante comuns.

A quinta, sexta e sétima premissas em análise determinam que é necessário, respectivamente :

Mobilizar e fomentar o acesso ao conhecimento científico produzido pela pesquisa em educação e nas áreas afins como elemento estruturante da reflexão crítica e do aprofundamento da consciência profissional em torno dos desafios cotidianos da profissão e das possibilidades de criação coletiva e colaborativa de novos saberes e novas possibilidades de ação pedagógica [...]

Incentivar e organizar a participação dos profissionais em situações de formação e espaços de reflexão e pesquisa sobre educação criados e desenvolvidos no território por instituições de ensino superior, organizações da sociedade civil, coletivos e movimentos sociais, ampliando as conexões e fomentando uma ecologia de saberes em torno da docência e da experiência educativa escolar [...]

Incentivar e organizar a integração dos esforços de ensino, pesquisa e extensão das instituições de ensino superior com as ações, programas e estratégias de formação desenvolvidas no nível da escola e no nível do sistema de ensino, mobilizando dinâmicas já previstas na legislação (como a Residência Pedagógica, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, as múltiplas formas de estágio supervisionado, entre outros) e/ou criando novas dinâmicas a partir das características do território (Brasil, 2023c, p.13).

A respeito dessas premissas retomamos que, sob um enfoque histórico-crítico, uma formação fundamentada no materialismo histórico-dialético deve conceber a educação como prática social e historicamente situada. Nesse contexto, o professor deve compreender a realidade em sua totalidade, o que exige apropriação do conhecimento não somente científico, mas também filosófico e político. Isso não significa desprezo pela prática, mas sim sua superação pela mediação crítica. A prática educativa precisa ser compreendida como inserida em um contexto de luta de classes, que pode, a depender de seu rumo, fomentar a reprodução ou a transformação das condições da sociedade capitalista desigual.

E, finalmente, transcrevemos a nona premissa:

Ancorar, organizar e articular as ações de formação nos princípios éticos, políticos, estéticos e pedagógicos que orientam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, a partir do paradigma da inseparabilidade e da indissociabilidade entre cuidar e educar e do esforço contínuo em torno de um projeto educacional emancipador, que pressuponha a sustentação de uma cultura de direitos humanos, de valorização da diversidade e de promoção e proteção da democracia e da cidadania (Brasil, 2023c, p.13).

Tais premissas, segundo o documento, se ancoram às evidências encontradas em diferentes lugares do mundo que buscavam identificar elementos críticos para a efetividade dos

programas de formação. O documento cita um estudo de meta-análise, realizado em 2017, pela Fundação Carlos Chagas, que pretendeu sistematizar as principais evidências científicas em torno da relação entre as políticas de formação continuada, a melhoria da prática pedagógica dos professores e os resultados de aprendizagem dos estudantes. O estudo em tela teria indicado que os programas mais efetivos de formação continuada são aqueles que:

- Organizam-se tendo como foco o conhecimento pedagógico do conteúdo;
- Mobilizam situações e metodologias de formação orientados para o papel ativo dos profissionais na construção e reconstrução de seus saberes;
- Privilegiam o trabalho coletivo e colaborativo entre pares como base das situações de formação;
- Optam por duração prolongada, recorrência e regularidade do tempo de formação;
- Prezam pela busca da coerência sistêmica, considerando as tensões e os alinhamentos do processo de formação com outros elementos estruturantes do desenvolvimento profissional: as políticas de formação inicial e de carreira, a qualidade e a aderência dos materiais didáticos, os sistemas de avaliação de larga escala, os conhecimentos, as experiências prévias, as necessidades dos professores e gestores, os achados da pesquisa educacional e as recomendações das associações profissionais e sindicatos (Brasil, 2023c, p.14).

Reiteramos nossa crítica para a evidência do esvaziamento teórico e político da proposta de formação dos alfabetizadores, descompromissada com a transformação social e com a construção de uma escola que promova a apropriação plena do saber pela classe trabalhadora. A proposta, de cunho imediatista, busca resolver os problemas históricos da alfabetização, sem colocar no centro da formação docente o conhecimento, a teoria crítica e o projeto histórico de emancipação humana.

O documento segue, então, para uma importante seção denominada “Premissas epistemológicas do processo de alfabetização que devem ser consideradas no processo de formação de profissionais da educação no âmbito do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada”. Inicialmente o texto refuta qualquer reedição do que chama de “guerra dos métodos”, instaurada em outros momentos históricos da escola brasileira no que tange à alfabetização ou do estabelecimento de padrão ou paradigma metodológico ou didático a ser seguido como regra universal nos diferentes contextos em que atuam os professores alfabetizadores (Brasil, 2023c). O manifesto dessa não intenção é bastante interessante, sobretudo, por reafirmar a diferenciação da política pública anterior de alfabetização, a Política Nacional de Alfabetização (PNA), que tinha como intenção declarada instituir um único método, o fônico, nas escolas brasileiras.

No âmbito do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA) e, consequentemente, no contexto da formação dos profissionais, assim como já declarado na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a alfabetização é tida como processo discursivo,

que reconhece que as crianças nascem e vivem em um mundo construído a partir de múltiplos letramentos, atravessado e constituído por práticas sociais de leitura e de escrita, organizadas a partir de certas estruturas regulares, que convidam/convocam cada pessoa a manejar a linguagem escrita para diferentes e diversificadas finalidades, sempre com atenção a três perguntas fundamentais: “para que se escreve ou para que se lê?”, “para quem/com quem se escreve ou se lê?” e “como se escreve ou como se lê?”. Tal compreensão do processo de alfabetização implica reconhecer que a conquista do direito de participar da comunidade de leitores e escritores de uma sociedade só é possível se são mobilizadas no processo de ensino e experimentadas, pelas crianças, práticas sociais diversificadas de letramento (Brasil, 2023c, p. 16).

Nosso questionamento reside no fato de, por mais progressista que pareça ser essa definição de alfabetização, ela acaba por deslocar o foco do conteúdo para o uso da linguagem, relegando a um segundo plano, a assimilação concreta da relação grafema-fonema, tão cara ao processo de alfabetização. A ênfase exacerbada na forma da leitura acaba por distorcer, a nosso juízo, o essencial, a assimilação dos conteúdos clássicos da alfabetização.

Essa contradição fica também evidenciada, quando mais adiante, o documento define como importante no âmbito da formação dos professores alfabetizadores, o

reconhecimento das conexões e transições entre o “aprender a ler e escrever” e o “ler e escrever para aprender”, o que significa compreender que o progressivo domínio das habilidades de leitura e de escrita guarda relação com o progressivo uso dessas habilidades para ter acesso e se apropriar de conhecimentos de diferentes tipos, inclusive aqueles conhecimentos que a escola prioriza para as demais áreas de conhecimento do currículo (Brasil, 2023c, p. 16).

A premissa acima descrita desvela uma crença de cunho espontaneísta, traço marcante do construtivismo, a partir da qual o mero contato com o material escrito seria suficiente para desencadear aprendizagem de como a escrita funciona. Advogamos pelo fato de que, sendo a escrita, uma tecnologia inventada pela humanidade, pressupõe um ensino sistemático daqueles que a dominam em relação às gerações que ainda não o fazem.

O documento descreve a certa altura o

Reconhecimento e compromisso ético-político com o enfrentamento dos atravessamentos das dinâmicas estruturais de desigualdade e de subalternização, tais como racismo, aporofobia e capacitismo no processo de alfabetização. Tal premissa orienta esforços de formação de educadores no sentido de subsidiar sua compreensão crítica e o desenvolvimento de sua capacidade para tomar decisões pedagógicas e de gestão assumindo uma perspectiva antirracista, antielitista, inclusiva/anticapacitista e orientada para o acolhimento das diversidades e das diferenças na escola, com firme aderência à busca pela equidade educacional (Brasil, 2023c, p. 16).

Com relação à citação acima cumpre-nos destacar que, apesar de suscitar questões relacionadas à Educação Especial, entre outras, ao analisarmos outro documento denominado “Alfabetização contextualizada e reflexiva: percurso formativo para 1º e 2º anos: fascículo de apresentação” lançado pelo Ministério da Educação no ano de 2025 como uma ação vinculada ao Compromisso Nacional Criança Alfabetizada no que diz respeito ao eixo da formação continuada dos professores alfabetizadores regentes de turma de 1º e 2º ano do Ensino Fundamental, notamos que não há lugar para essas questões tão relevantes a um enfoque histórico-crítico.

O documento trata de determinar de forma mais específica a organização da formação continuada dos professores alfabetizadores a partir das premissas e objetivos descritos nas “Orientações para a formulação e implementação das estratégias de formação continuada no âmbito do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada” (2023b).

A escolha de temas e abordagens no material escrito, nos vídeos e nas ações de formação continuada são justificadas por serem, conforme informa o documento, “consideradas, no momento atual, as contribuições mais relevantes para os profissionais que atuam em 1º e 2º anos” (Brasil, 2025, p. 7).

Mais adiante o documento deixa explícita, conforme já registramos anteriormente, sua conexão com políticas públicas de alfabetização instituídas anteriormente no país, como o PROFA (Programa de Formação de Professores Alfabetizadores). Relata o documento: “Há mais de duas décadas, em 2001, isso também foi feito no Programa de Formação de Professores Alfabetizadores - PROFA, que privilegiou o conhecimento didático relacionado à alfabetização inicial, disponível na época (Brasil, 2025, p.7).

Ainda com relação ao PROFA, o programa é descrito como algo que “inaugurou, no âmbito do Ministério da Educação, a difusão em escala nacional do conhecimento didático para alfabetizar produzido a partir do conhecimento científico sobre os processos de aprendizagem das crianças em relação ao sistema de escrita alfabética” (Brasil, 2025, p. 7). Assim, é enfatizado que há muitas semelhanças de ordem conceitual e metodológica entre o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA) e o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores PROFA, porém é advertido que há diferenças, dentre as quais, a que se segue:

Hoje a ênfase nos propósitos comunicativos das práticas de leitura e escrita para alfabetizar é maior, o que significa privilegiar propostas inseridas em contextos de comunicação real. O desafio, do ponto de vista didático, tem sido buscar a maior articulação possível entre propósitos didáticos e propósitos comunicativos ao planejar

as situações de ensino. Também no PROFA se defendia esse pressuposto, mas por vezes as propostas poderiam ter apresentado um enfoque comunicativo mais explícito, mais evidente para as crianças. Passados 25 anos, e com o avanço do conhecimento didático e da reflexão sobre as práticas de alfabetização inicial, é possível agora essa análise retrospectiva (Brasil, 2025, p. 7).

Essa ressalva traz em seu bojo a questão dos usos sociais da escrita e da leitura, o que aponta para a polissemia do termo “letramento”, debatido mais adiante no documento:

O outro ponto distinto é que, em razão das mudanças que com o tempo foram acontecendo nos sentidos da palavra letramento, no CNCA-Perfor 1, a opção foi por não adotar esse conceito explicitamente, uma vez que a concepção de alfabetização inicial defendida pressupõe todo o conhecimento envolvido com a participação progressiva nas culturas do escrito. Ou seja, entendemos que não são dois processos, mas apenas um (Brasil, 2025, p. 8).

O documento segue então tratando dos múltiplos sentidos da palavra letramento traçando paralelos entre o que postularam Marcuschi (2007) e Magda Soares (2014) para então determinar o entendimento do termo no âmbito do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada:

Entendemos que letramento diz respeito, principalmente, a dois sentidos: o conhecimento sobre usos sociais da escrita e o uso possível (mínimo que seja) do conhecimento sobre a escrita. Dessa perspectiva trazida por Marcuschi, uma criança de três anos, que sabe que os livros são portadores de histórias e que ao manuseá-los passa o dedinho da esquerda para a direita, é uma criança que já revela, em atos, muitos conhecimentos sobre a leitura e a escrita. Da mesma forma, também o analfabeto a que o autor se refere. Cada qual é capaz de utilizar os saberes que lhes foram possíveis até então (Brasil, 2025, p. 9).

Ainda sob o objetivo de aclarar possíveis mal-entendidos a respeito da temática Alfabetização e Letramento, o documento declara:

Da forma como é concebido o processo de alfabetização neste Percurso Formativo, nele estão incluídos o conhecimento construído pelas crianças sobre usos sociais da leitura e da escrita e o uso já possível por elas do conhecimento sobre a leitura e a escrita. Não consideramos que alfabetização é o conhecimento da correspondência letra-som e letramento é o bom uso da língua, por isso não utilizamos a expressão alfabetização e letramento. Entendemos que não é pertinente fragmentar ou dicotomizar o processo de apropriação das culturas do escrito (Brasil, 2025, p. 9).

Em sequência da citação acima a assertiva “a alfabetização inicial, tal como a concebemos, pressupõe a participação progressiva das crianças nas culturas do escrito, o que acontece quando elas têm experiências significativas em um ambiente que, de diferentes

formas, favorece essa participação (Brasil, 2025, p. 9), revela, mais uma vez, a escolha do Compromisso Nacional Criança Nacional Alfabetizada (CNCA) pelo contato com o que chama de culturas do escrito, revelando foco à forma em detrimento dos conteúdos da alfabetização (relação grafema-fonema, sílabas, ortografia, etc.). A seguir, transcrevemos o conceito de “culturas do escrito” definidos pelo documento em tela:

O fato de não haver uma única cultura relacionada à escrita tem levado ao uso, considerado hoje mais pertinente, da expressão no plural: “culturas escritas” ou “culturas do escrito” (Escobar; Galvão; Gomes, 2017). Nossa opção é pela expressão culturas do escrito, por considerá-la mais apropriada para expressar o que queremos comunicar, entendendo o escrito como toda produção não oral da linguagem verbal, e entendendo cultura como [...] o conjunto de significados, expectativas e comportamentos compartilhados por um determinado grupo social, que facilita e ordena, limita e potencializa os intercâmbios sociais, as produções simbólicas e materiais e as realizações individuais e coletivas dentro de um marco espacial e temporal determinado. A cultura, portanto, é o resultado da construção social, contingente às condições materiais, sociais e espirituais que dominam um espaço e um tempo. Expressa-se em significados, valores, sentimentos, costumes, rituais, instituições, objetos materiais e simbólicos que circundam a vida individual e coletiva (Pérez Gómez, 2001, p. 17).

Sobre uma polêmica que permeia a alfabetização nas escolas brasileiras, envolvendo a questão do papel da Educação Infantil na alfabetização das crianças ou na construção de suas bases, o documento defende que ao chegar à escola, desde a Educação Infantil, é preciso que se amplie de forma planejada e intencional a inserção das crianças nas culturas do escrito, que a criança já participa mesmo antes de seu ingresso na escola, quando tem oportunidade de viver ou observar situações reais do cotidiano em que a leitura e a escrita acontecem.

Ademais, os materiais e as propostas do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada-Percurso Formativo 1 (CNCA-Perfor 1) se inspiram em oito premissas produzidas pela Rede Latino-Americana de Alfabetização que expressam a perspectiva conceitual trazida por Emília Ferreiro e por outros pesquisadores do Brasil e de outros países da América Latina, anunciadas a seguir:

- As práticas de leitura e escrita são, desde o início e o tempo, o contexto da alfabetização, entendida como um processo único no qual as crianças se apropriam tanto do sistema de escrita alfabética quanto da linguagem escrita.
- Na alfabetização inicial, são quatro as situações didáticas fundamentais para aprender a ler e escrever: leitura e escrita pela própria criança e leitura e escrita por meio da professora.
- O que possibilita aprender de forma pertinente e com sentido é a interação com a língua e a linguagem, não o contato com letras e sons isolados.
- Ajustar as propostas de ensino às possibilidades e necessidades de aprendizagem das crianças é o grande desafio na docência, especialmente na alfabetização inicial.
- Legitimar e saber interpretar as escritas produzidas pelas crianças é condição para poder ajudá-las a avançar.

- Ler não é decodificar sons, é construir sentidos utilizando diferentes estratégias de leitura.
- A proposta de alfabetização que defendemos é contextualizada e reflexiva: as crianças são desafiadas a pensar sobre a escrita em todas as situações, mesmo no caso de unidades menores que as palavras.
- O conhecimento necessário para alfabetizar depende de um processo de formação permanente de professores e formadores (Brasil, 2025, p. 11).

A longa transcrição acima é necessária para mais uma vez concluirmos pela ênfase à forma, em detrimento do conteúdo e do destinatário dos processos pedagógicos que objetivam a alfabetização das crianças no âmbito do Compromisso Nacional criança Alfabetizada (CNCA).

Ao tratar da diversidade dentro do processo de alfabetização, o documento o faz de maneira a destacar aquelas relacionadas às aprendizagens. Esse fato se evidencia de maneira mais proeminente pela citação a seguir:

A opção de não explicitar as especificidades da Educação Especial, da Educação Indígena, da Educação Quilombola e as particularidades regionais e locais de cada território foi orientada pela necessidade de atender à natureza, aos propósitos e aos limites do CNCA-Perfor 1. Essa escolha não desconsidera, em hipótese alguma, a importância dessas particularidades. Todas as propostas didáticas não só se destinam a crianças com diferentes tipos de saberes, mas valorizam, levam em conta e tomam essas diferenças como vantagens pedagógicas, o que, direta ou indiretamente, pressupõe considerar as demais diversidades. Caberá aos educadores, em cada território, promover as adequações necessárias para atender à realidade local. Ajustar as propostas de ensino às possibilidades e necessidades de aprendizagem das crianças, em qualquer circunstância, é sempre um princípio inegociável, não só porque esse é um direito que elas têm, mas também por legitimar o lugar de autoria do professor, como produtor de conhecimento e pesquisador de sua própria prática (Brasil, 2025, p. 12).

É extremamente discrepante que o mesmo governo que instituiu a PENEERQ²⁵ (Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola), no ano de 2024, desconsidere as questões étnico-raciais em sua política de alfabetização. Assim como é de gerar similar espanto que não se trate das questões das crianças público-alvo da Educação Especial inseridas nos processos de alfabetização nas escolas brasileiras. O flagrante desprezo a essa questão, nos remete aos estudos Vygotsky em diálogo

²⁵ A Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola (PNEERQ) tem o objetivo de implementar ações e programas educacionais voltados à superação das desigualdades étnico-raciais e do racismo nos ambientes de ensino, bem como à promoção da política educacional para a população quilombola. O público prioritário é formado por gestores, professores, funcionários e estudantes, ou seja, a PNEERQ abrange toda a comunidade escolar.

com a pedologia²⁶. Os estudos de Vygotsky muito poderiam contribuir na formulação de propostas de trabalho com sujeitos público-alvo da Educação Especial em processo de alfabetização, pois para além de ofertar um novo paradigma para a compreensão das questões específicas desses sujeitos, o autor apontou alternativas inovadoras para a educação deles, numa abordagem dialética e prospectiva do indivíduo e da sociedade, ao centrar-se nas possibilidades desses sujeitos.

Enfim, sobre a formação docente, em nossa análise, a partir do enfoque histórico-crítico, entendemos que para que o saber sistematizado seja assimilado de fato pelo estudante, é fundamental a figura de profissionais preparados para esse fim, havendo assim a necessidade de formação inicial e continuada capazes de propiciar, mais do que o domínio dos conteúdos, a compreensão da relação da prática docente com a prática social global. Porém, é preciso desmitificar o “poder redentor da educação”, pois a escola é afetada por muitos problemas sociais que não tem o poder de resolvê-los. Dessa forma, uma política pública que foque a formação docente como resolução para os problemas da escola em alfabetizar, despreza a existência desse fato.

Conforme descrito no início desta seção, há dois desdobramentos do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA) que impactam de forma direta o trabalho executado nas escolas, o Projeto LEEI (Leitura e Escrita na Educação Infantil) e no caso particular do Estado de São Paulo, o Programa Alfabetiza Juntos SP, sobre os quais passaremos refletir a partir deste ponto.

5.3 Leitura e Escrita na Educação Infantil – LEEI

Muito embora a Educação Infantil não tenha por função primeira alfabetizar ou mesmo sistematizar o processo de alfabetização, essa etapa educativa vem sendo inserida em políticas públicas de alfabetização e de formação de professores alfabetizadores instituídas na última década, dentre as quais o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e a Política Nacional de Alfabetização (PNA). Da mesma forma, o Projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil (LEEI) está atrelado ao Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA).

²⁶ [...] podemos dizer que a pedologia como disciplina científica dedicada ao estudo do desenvolvimento da infância ou da pedagogia experimental que poderia contribuir para o bem-estar infantil começou a se desenvolver no final do século XIX em diversos países da Europa e dos Estados Unidos, embora com heterogeneidade de abordagens em termos de definição e métodos. O estadunidense Oscar Chrisman, discípulo do pedagogo e psicólogo Stanley Hall, propôs o termo para abarcar o conhecimento da “natureza e desenvolvimento da criança e combiná-lo em uma totalidade sistemática”. Disponível em: <https://www.esquerdadiario.com.br/Vigotski-a-pedologia-e-a-dialetica-do-desenvolvimento-infantil>. Acesso em 06 de set. de 2025.

Assim, dentro dos limites dessa pesquisa, discorreremos de maneira sucinta sobre o Projeto LEEI, como projeto secundário do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada.

Segundo Castro *et al.* (2025, p.2), o LEEI pode ser analisado a partir de três momentos distintos:

o de sua elaboração, enquanto projeto de formação para professores da Educação Infantil com material didático próprio (2013-2016); o de seu desmantelamento, ao ter sido incluído nas formações do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) (2017-2018); e o da atual retomada no âmbito do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA) (2023).

A inserção dos professores da Educação Infantil em programas de formação continuada para alfabetizadores promovem, costumeiramente, mais controvérsia e confusão epistemológica em torno da relação entre alfabetização e Educação Infantil.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) definem a criança como “sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura” (Brasil, 2009, art. 4). Além disso, as interações e a brincadeira, são os eixos centrais do currículo e da organização do trabalho na Educação Infantil, segundo as Diretrizes.

No âmbito do LEEI, as crianças possuem, desde bebês, o acesso à cultura do escrito, que será aprimorada, à medida em que lhes são oportunizadas, no ingresso à escola, situações mediadas a partir das quais serão atribuídos sentidos à leitura e à escrita.

Inicialmente o Projeto LEEI foi elaborado e desenvolvido entre os anos de 2013 e 2016 pelas universidades parceiras e a COEDI (Coordenação-Geral de Educação Infantil (COEDI/SEB/MEC), por meio do Termo de Cooperação Técnica entre o MEC (Ministério da Educação) e a UFMG (Universidade federal de Minas gerais). Aprovado e financiado pelo governo federal no final de 2013, foi assegurado ao LEEI o financiamento para pesquisas mais amplas, a promoção de uma relação entre as universidades e a formulação de políticas públicas (LEEI, s.d., *online, apud Castro et al.* 2025, p.7-8).

De forma habitual, muitas políticas públicas não resistem às trocas de governos, tornando-se transitórias e fragmentadas – são políticas de governos, não políticas de Estado (Campos, 2019). Com o impeachment da presidenta Dilma Rousseff, em 2016, foram geradas incertezas quanto aos rumos do Projeto LEEI.

Outro fato que impactou a continuidade do Projeto LEEI à época deu-se pela limitação de gastos públicos com a Educação por 20 anos estabelecida pela Emenda Constitucional nº 95/2016 (Brasil, 2016). O Projeto LEEI foi então atrelado ao PNAIC, política educacional voltada para a formação de professores dos três primeiros anos do Ensino Fundamental (Brasil, 2012), gerando conflito aos formuladores do LEEI e MEC.

Além disso, o MEC, então sob a presidência de Michel Temer, solicitou a simplificação do material e cogitou a oferta de outros materiais, produzidos pelo setor privado, deixando a critério dos municípios qual material utilizar, visto que não foi determinada a obrigatoriedade de adoção de materiais específicos de formação (Brião, 2019; Moura, 2022). Assim, a inserção do LEEI ao PNAIC se deu de maneira aligeirada e controversa.

A Política Nacional de Alfabetização-PNA (2019-2022), determinava a Educação Infantil como etapa de pré-alfabetização. Ao contrário, o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada busca reverter a premissa histórica que concebe a Educação Infantil como etapa preparatória para o Ensino Fundamental.

No âmbito do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA), a existência do Projeto LEEI é justificada com o objetivo de oportunizar o acesso de crianças à cultura escrita, como e o que elas leem e escrevem, quais textos disponibilizar a elas e como trabalhar com esses materiais, além de quais temas, conteúdos, saberes e conhecimentos seriam importantes à formação para que as práticas docentes fossem realizadas de modo consistente e assertivo em vias de respeitar as especificidades das crianças dessa faixa etária e garantir-lhes o exercício pleno de seu direito à educação (Brasil, 2023b).

É fundamental afastar qualquer concepção distorcida que pretenda orientar o trabalho pedagógico na Educação Infantil a partir da antecipação de supostas práticas de alfabetização indicadas para o Ensino Fundamental ou a partir de uma visão reducionista e simplificadora do currículo, da aprendizagem e do desenvolvimento dos bebês e das crianças pequenas (Brasil, 2023b, p. 17).

No que diz respeito à controvérsia sobre a relação da pré-escola com a alfabetização das crianças, ao assumirmos um alinhamento à Psicologia Histórico-Cultural, destacamos nosso assentimento com o que postulou Vygotsky:

Não negamos a possibilidade de se ensinar leitura e escrita às crianças em idade pré-escolar; pelo contrário, achamos desejável que crianças mais novas entrem para a escola, uma vez que já são capazes de ler e escrever. No entanto, o ensino tem de ser organizado de forma que a leitura e a escrita se tornem necessárias às crianças. Se forem usadas apenas para escrever congratulações oficiais para os membros da diretoria da escola ou para qualquer pessoa que o professor julgar interessante (e sugerir claramente para as crianças) então o exercício da escrita passará a ser

puramente mecânico e logo poderá entediar as crianças; suas atividades não se expressarão em sua escrita e suas personalidades não desabrocharão. A leitura e a escrita devem ser algo de que a criança necessite (Vygotsky, 2007, p. 143).

Com relação ao curso de formação continuada “Leitura e Escrita na Educação Infantil” para docentes da Educação Infantil das redes públicas e privadas de ensino o objetivo geral descrito no site oficial do programa é:

a formação de professoras de Educação Infantil para que possam desenvolver, com qualidade, o trabalho com a linguagem oral e escrita, em creches e pré-escolas. A complexidade dessa tarefa levou-nos a estruturar o curso em oito cadernos, destacando, em cada um deles, temas relacionados à temática que são abordados articuladamente uns aos outros. Os cadernos são compostos por três textos, escritos por diferentes autores, o que permite ampliar o diálogo sobre teorias e práticas que informam e dão concretude ao trabalho docente (Site: Leitura e escrita na Educação Infantil, 2026).

A respeito do embate sobre alfabetizar ou não alfabetizar na Pré-escola, não se trata, a nosso juízo, de negar a alfabetização na pré-escola a qualquer custo, mas de provocar nas crianças um sentido de relevância e a necessidade da escrita, contrapondo sobretudo, um ensino da escrita como uma habilidade motora, mas como uma atividade cultural.

Retomamos neste contexto à guisa de conclusão desta subseção, o que escreveu Vygotsky e que, claramente, pode direcionar práticas pedagógicas na Educação Infantil:

desenhar e brincar deveriam ser estágios preparatórios ao desenvolvimento da linguagem escrita das crianças. Os educadores devem organizar todas as ações e todo o complexo processo de transição de um tipo de linguagem escrita para outro. Devem acompanhar esse processo através de seus momentos críticos, até o ponto da descoberta de que se pode desenhar não somente os objetos, mas também a fala. Se pudéssemos resumir todas essas demandas práticas e expressá-las de uma forma unificada, poderíamos dizer que o que se deve fazer é ensinar às crianças a linguagem escrita e não apenas a escrita das letras (Vygotsky, 2007, p. 145).

5.4 Programa Alfabetiza Juntos SP

O Programa Alfabetiza Juntos SP, instituído pelo Decreto nº 68.335, de 20 de fevereiro de 2024, definiu no escopo de suas ações, a formação continuada dos profissionais de educação da rede estadual e das redes municipais de ensino em parceria e com a colaboração da União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME SP), a Associação Bem Comum, Instituto Natura, Fundação Lemann e Parceiros da Educação. As parcerias do programa já evidenciam as suas intenções. Analisemos, por exemplo, o caso da Associação Bem Comum, por meio da definição de sua história, descrita em seu site (<https://abemcomum.org/>) que transcrevemos abaixo:

O grupo executivo da Associação Bem Comum participou da reforma educacional do município de Sobral/CE, onde o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) nos anos iniciais do Ensino Fundamental passou de 4,0 para 8,4 entre 2005 e 2019, ficando muito acima da média nacional de 5,7 em 2019. Também ajudou a estruturar o programa denominado Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC), em 2007, na Secretaria de Educação do Estado do Ceará, que tinha por objetivo replicar o que deu certo em Sobral nos demais municípios cearenses. Como resultado, o Ideb do Ceará que, em 2005, era 2,8, passou a 6,3, ultrapassando a média brasileira. O grupo de coordenadores é uma equipe com experiência em gestão de escolas no município de Sobral e/ou em programas na Secretaria de Educação do Ceará. Seu trabalho consiste em acompanhar de perto, a partir da interação com as Secretarias Municipais de Educação e de visitas in loco, a implementação das medidas adotadas pelos municípios integrantes dos programas para melhorar os resultados de sua rede. A experiência de Sobral já consolidada e a do Ceará em que o Estado, desde 2007, vem empreendendo uma forte liderança junto aos municípios, dentro de um pacto pela alfabetização das crianças na idade certa, vêm mostrando que é possível melhorar rápido os resultados de aprendizagem, e com equidade.

Note-se a explícita preocupação com os resultados das redes, citando reiteradamente o caso do município de Sobral, no estado do Ceará, que evidencia um dos grandes problemas das reformas educacionais contemporâneas, baseadas em princípios empresariais, quando o sinônimo de “boa educação” são notas altas em testes padronizados. Advogamos fortemente por uma educação que não tenha essa finalidade.

O Artigo 1º do decreto que instituiu o Programa Alfabetiza Juntos SP descreve os seus quinze objetivos. Destacamos dois deles, que auxiliam no entendimento do programa pautado por uma visão empresarial da educação, com ênfase às provas, à concorrência, bonificação atrelada ao desempenho dos estudantes, numa total desconsideração aos múltiplos fatores que influenciam no processo de alfabetização e da diversidade de escolas, sujeitos e profissionais envolvidos no processo.

Artigo 1º - Fica instituído o Programa Alfabetiza Juntos SP, vinculado à Secretaria da Educação, tendo por objetivos: [...] IV - promover ações de reconhecimento, incluindo premiações para a rede estadual e para as redes municipais de ensino, destinadas às escolas com os maiores resultados e maiores incrementos na aprendizagem dos seus estudantes; [...] XIV - instituir, monitorar e melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo - IDESP, no âmbito do Estado e dos municípios; (Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo, 2024).

A ideia de premiação a partir dos índices alcançados é recuperada no Artigo 5º:

Artigo 5º - Fica instituído o Prêmio Excelência Educacional, destinado às escolas públicas estaduais e municipais ofertantes do Ensino Fundamental - Anos Iniciais, que tenham obtido, no ano anterior, os melhores resultados de alfabetização, aferidos pelo Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo – SARESP (Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo, 2024).

Os objetivos da formação continuada dos professores alfabetizadores proposta pelo Programa Alfabetiza Juntos SP, estão descritos no site oficial da EFAPE (Escola de Formação dos Profissionais da Educação Paulo Renato de Souza).

- Proporcionar para os professores alfabetizadores a oportunidade da formação continuada viabilizando a atuação focada no processo da construção de uma alfabetização, considerando a educação integral dos estudantes se apropriem da leitura e escrita alfabética articulado ao desenvolvimento de habilidades de leitura e em práticas diversificadas de letramentos;
- Mobilizar e aprofundar competências e habilidades necessárias aos professores alfabetizadores, para proporcionarem qualitativamente intervenções intencionais e práticas pedagógicas atendendo a realidade heterogênea de sua sala de aula a partir de indicadores de resultado de aprendizagem (Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/acao-formacao/alfabetiza-juntos-sp-1a-edicao-2025/>).

A respeito de tais objetivos julgamos serem necessárias duas considerações: a primeira é a opção do programa pela ênfase às práticas do letramento que, conforme já debatemos amplamente neste estudo, tende a focar na forma dos usos da linguagem escrita em detrimento aos conteúdos e destinatários que compõem o processo de sua aquisição, o que, ao defendermos um enfoque histórico-crítico, refutamos. A segunda consideração versa sobre a verdadeira sanha do governo do Estado de São Paulo pelos indicadores.

Com relação ao conteúdo do curso, de acordo com o site oficial da EFAPE (Escola de Formação dos Profissionais da Educação Paulo Renato de Souza) são os transcritos na imagem a seguir.

Figura 11 – Quadro dos conteúdos da formação continuada do Programa Alfabetiza Juntos SP

ATIVIDADE	CONTEÚDO	CARGA HORÁRIA
Módulo 1	Ser docente alfabetizador: entre o ensinar, o aprender e o avaliar.	10h
Módulo 2	Diagnóstico: Avaliação a serviço do planejamento	10h
Módulo 3	Agrupamento Produtivo e Modalidades Organizativas da rotina.	10h
Módulo 4	A criança como leitora: Estratégias e Práticas de Leitura.	10h
Módulo 5	Gêneros textuais: recursos potentes nas práticas de Leitura e Escrita na Alfabetização	10h
Módulo 6	O desenvolvimento da fluência.	10h

Fonte: Site Governo de São Paulo. Acesso em 23 de ago. de 2025.

Com relação à última subseção “O desenvolvimento da fluência”, destacamos que a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (Seduc-SP) aplica, no âmbito do Programa Alfabetiza Juntos SP, a Avaliação da Fluência Leitora em escolas com classes do 2º ano do Ensino Fundamental. O teste, segundo o governo do Estado de São Paulo, mede o nível de leitura e compreensão de textos escritos, através da leitura de palavras, de pseudopalavras e textos. Acontece que, na realidade, a Avaliação da Fluência Leitora classifica os alunos a partir do número de palavras lidas num determinado tempo (60 segundos). Assim, de acordo com o site oficial da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (<https://www.educacao.sp.gov.br>) são consideradas leitoras fluentes aquelas crianças que conseguem ler entre 45 e 60 palavras corretamente no decorrer de um minuto, entre 28 e 40 pseudopalavras (palavras inventadas ou sem significado) e atingem 97% de precisão na leitura de palavras existentes em um texto. Obviamente há muito o que se criticar nesse tipo de avaliação que mede tão somente o número de palavras que um estudante é capaz de decodificar num intervalo de tempo estipulado. A leitura é vista, neste contexto, claramente como decodificação.

Dados do governo do Estado de São Paulo (também dispostos em seu site oficial) demonstram que na edição de março de 2024 eram considerados leitores iniciantes e fluentes

48% dos alunos avaliados (181.586). Na etapa de novembro, o percentual subiu para 77% (286.676). O resultado mostra que o número de estudantes do 2º ano do Ensino Fundamental que sabem “ler” adequadamente na rede pública paulista avançou em 57% em apenas um ano. Além disso, a avaliação de 2024 também teria mostrado a queda da quantidade de alunos que estariam nos quatro níveis de pré-leitores, com destaque para o percentual de estudantes do nível mais crítico (1) que teria diminuído de 15% (57.183) para 5% (20.250) no total de crianças avaliadas.

É importante destacar, ao refletirmos sobre o excesso de toda a sorte de avaliações externas a que são submetidos os alunos em processo e alfabetização, sobretudo os do 2º ano do Ensino Fundamental, que no âmbito do Programa Alfabetiza Juntos SP, existe ainda o “Fluencímetro” que é uma das atividades, muito similar à realizada no contexto da Avaliação da Fluência Leitora, realizada através da plataforma “Elefante Letrado”, ferramenta de leitura disponível para os anos iniciais do Ensino Fundamental da rede paulista, e que compõe o movimento de plataformização do ensino que se abateu sobre o estado.

Assim, é notório o quanto o Programa Alfabetiza Juntos SP, no âmbito do Compromisso Nacional da Alfabetização, sobrecarrega estudantes e professores com o excesso de avaliação, objetivando tão somente a geração de indicadores, subtraindo o tempo que seria fundamental para o exercício de práticas pedagógicas que enfatizassem o conteúdo, a forma e o destinatário dessas práticas.

5.5 Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA): uma análise histórico-crítica

Conforme detalhamos na seção II deste estudo, num breve resgate histórico e teórico da alfabetização nas escolas brasileiras, a alfabetização no Brasil, foi perpassada por um movimento pendular que pendeu, por muitos anos para o ensino tradicional, com foco no ensino e no conteúdo. Quando o movimento se deslocou para as demandas da Escola Nova, o foco se deslocou para o aluno e para a aprendizagem, acarretando, a nosso juízo, um aligeiramento dos conteúdos ofertados, sobretudo às crianças advindas das camadas mais pobres da população. Ancorados nos pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica, compreendemos, numa alusão à imagem metaforizada da curvatura da vara, cunhada por Dermeval Saviani, a necessidade do encontro do equilíbrio entre esses dois pontos e compreendemos o enfoque histórico-crítico como a materialização deste equilíbrio, ao resgatar os conteúdos necessários à alfabetização, priorizando a dialética conteúdo/forma, e destacando o destinatário do processo educativo. Dessa forma, passaremos a analisar o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada sob essa ótica.

Consoante ao que evidenciamos anteriormente, numa perspectiva histórico-crítica, vários são os fatores que devem ser considerados no processo de alfabetização, sobretudo aqueles referentes ao sujeito que aprende, ao sujeito que ensina e às condições existentes para a realização desse ensino, além da relevância do que é para ser ensinado e por quê. Nesse sentido, a partir da análise da legislação que implementou o CNCA e dos documentos orientadores que o balizam, depreendemos que o Compromisso enfatiza de forma muito evidente o sujeito que ensina, o professor, ao focar na formação dos alfabetizadores, pressupondo ser o grande problema da alfabetização a ação dos docentes. Entendemos que, sim, a formação docente é muito importante para um processo exitoso da alfabetização das crianças e são necessários conhecimentos que envolvem, sobretudo, aspectos do desenvolvimento humano, da língua e das formas de ensinar. Porém, em nossa perspectiva há um conjunto de fatores, que contribuem para o propagado insucesso da escola brasileira na alfabetização, dentre os quais a formação docente, mas não o único. Neste sentido, não há, em nosso entendimento, no escopo do Compromisso, proposta de ações efetivas que visem a mudança das condições postas para a alfabetização nas escolas, sobretudo as públicas, para além da formação dos alfabetizadores. Assim, por focar apenas no fator formação docente, prevemos um impacto pouco efetivo na prática das escolas originado pelo CNCA.

Ao entendermos que os conhecimentos advindos da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural são determinantes para uma prática pedagógica substancial de alfabetização ancorada na natureza histórico-cultural de cada indivíduo e na importância de um ensino sistematizado e explícito da língua materna, nos distanciamos conceitualmente ao proposto no CNCA, que adota os pressupostos construtivistas e do letramento para alfabetização. Assim, em termos conceituais, compreendemos que uma ausência muito importante nos documentos do CNCA é a ênfase aos conteúdos próprios da alfabetização, como o estudo da palavra, ancorado no postulado por Bakhtin (2010) e Vygotsky (2001) partir do sentido e o significado das palavras e das questões semântico-ideológicas das mensagens com as quais serão confrontados ao longo da vida e de diferentes formas. À luz da Pedagogia Histórico-Crítica, ensinar os conteúdos, consoantes aos saberes historicamente construídos pela humanidade, é o fundamento do trabalho educativo. Assim, a definição dos conteúdos da alfabetização é tarefa basilar na busca por melhores práticas para conduzir um indivíduo à condição de alfabetizado. Rememoramos neste contexto, o do ensino, especificamente no que diz respeito à alfabetização, o que definiu Vygotsky (1991, p. 114 *apud* Mazzeu; Francioli, 2018, p. 220), ao descrever que o “único bom ensino é o que se adianta ao processo de aprendizagem”, desmitificando outra ideia hegemônica construtivista de que o processo de

ensino na alfabetização das crianças deve se dar a partir dos resultados obtidos através das sondagens e do enquadramento das crianças em níveis de escrita. Nesse sentido, no que concerne à alfabetização, é necessário resgatar a importância do ensino de conteúdos basilares como a palavra, como unidade de significado e forma, a sílaba, o fonema, entre outros.

Ao estimular práticas pedagógicas sustentadas pelo incessante discurso hegemônico de que o aluno deve ter contato com o maior número de textos possíveis no processo de alfabetização, o CNCA, balizado pelos pressupostos do letramento, relega a um segundo plano, o ensino da relação grafema-fonema. Sem o domínio das relações entre grafemas e fonemas, a produção escrita e a leitura da criança, ficariam inviabilizados, comprometendo por consequência, o processo de letramento. Compreendemos, nesse contexto, não se tratar de ensinar as relações grafo-fonêmicas em prejuízo da leitura de textos e nem o contrário, mas de produzir uma articulação dialética entre os aspectos fonético e semântico da linguagem.

Outra nuance importante a ser debatida no escopo dos objetivos do CNCA é a proposição da formação unilateral do aluno em contraponto à formação omnilateral, que defendemos, ao assumirmos o materialismo histórico-dialético como pressuposto. Nesta lógica, a criança que aprende deveria ser vista com um ser real, concreto e imerso em relações humanas e sociais, considerando, inclusive, os obstáculos que os alunos das camadas populares enfrentam para ter acesso, permanência e sucesso na escola. Assim, a formação do sujeito deveria objetivar a internalização dos instrumentos culturais disponíveis para a resolução dos problemas da humanidade e a aquisição uma nova visão de mundo, através da compreensão da realidade e da necessidade da sua transformação.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A base da educação reside na alfabetização, tornando o debate em torno dela extremamente relevante ao envolver não somente questões metodológicas, linguísticas, didáticas, mas também questões políticas, econômicas e sociais. Projetos e políticas públicas de alfabetização revelam projetos de nação.

Esta pesquisa tencionou analisar, à luz do enfoque histórico-crítico, quais são os limites e as possibilidades do Compromisso Nacional Crianças Alfabetizada (CNCA) como atual política pública de alfabetização no Brasil.

Inicialmente, para responder ao problema de pesquisa proposto, em consonância com os princípios da Pedagogia Histórico-Crítica, foi feito um resgate histórico e teórico da alfabetização no Brasil, situando nesse processo a perspectiva da PHC como uma alternativa contra hegemônica, dentre outras existentes. Em sequência, foram delineados, ainda que de forma sintética, dentro do escopo de uma pesquisa de mestrado, alguns fundamentos da PHC. Feito esse movimento histórico, teórico e epistemológico, estávamos munidos de conhecimentos que nos permitiram analisar o CNCA.

Ao analisarmos a história da alfabetização no contexto das escolas brasileiras, verificamos que as concepções filosóficas e pedagógicas caracterizaram um movimento de continuidade e de descontinuidades, muitas vezes calcadas em ações reformistas e salvacionistas, calcadas na troca de métodos como a salvação para os problemas relacionados à universalização da alfabetização nas escolas brasileiras.

Os pressupostos da pedagogia tradicional orientaram, por muito tempo, o ensino da leitura e da escrita nas escolas brasileiras centrado no professor e na codificação e decodificação da língua. No ideário escolanovista, o aluno e suas especificidades, somente as biopsicológicas, eram tidas como determinantes para o sucesso ou insucesso no processo de alfabetização. A vertente tecnicista, que ganhou espaço nas escolas brasileiras durante a ditadura cívico-militar, calcava-se no método e na técnica para formar trabalhadores técnicos e práticos bastando, no contexto da alfabetização, a capacidade de codificar e decodificar a língua. Com o advento da chegada do construtivismo no Brasil houve a supressão do ensino sistematizado e explícito dos conteúdos basilares da alfabetização inicial das crianças, sob a defesa da ideia de que a criança construiria autonomamente suas hipóteses acerca da escrita. As propostas apresentadas com foco na perspectiva da alfabetização e do letramento focaram nos usos da língua, também em detrimento de um ensino explícito dos conteúdos da alfabetização. Além disso, essa concepção orientou algumas iniciativas da formação continuada dos alfabetizadores, ancorando políticas

públicas de alfabetização na solução dos problemas via processos formativos dos docentes, esgueirando-se de questões fundamentais que impactam diretamente o processo de alfabetização de uma criança. A perspectiva discursiva da alfabetização defende que a criança aprende a escrever e a ler experimentando a escrita em seus usos, tendo o texto como unidade central do ensino. Porém, a nosso juízo, esta perspectiva desconsidera as questões sociais que circundam o processo de alfabetização.

De forma mais recente, as teorias pedagógicas hegemônicas ancoradas nos pressupostos construtivistas conduziram o ensino a uma negação do ensino dos conteúdos linguísticos fundamentais para a apropriação da linguagem escrita, em detrimento às questões da linguagem cotidiana das crianças gerando um empobrecimento e aligeiramento do ensino ofertado aos filhos da classe trabalhadora.

Assim, à luz dos fundamentos filosóficos da Pedagogia Histórico-Crítica nos parece urgente que se reflita acerca da alfabetização como fator determinante para a aquisição das formas mais elaboradas do saber sistematizado na escola, reposicionando as práticas pedagógicas de alfabetização à parte de espontaneísmos, mas como um processo organizado, sistematizado e desenvolvido por um professor que detenha conhecimentos suficientes para desenvolvê-lo.

A compreensão dos fundamentos filosóficos da Pedagogia Histórico-Crítica permite, mais que discerni-la de correntes pedagógicas apologéticas do aprender a aprender, como a pedagogia das competências, fazer uma crítica radical a outras abordagens (Lavoura, 2020, p. 83-84). Assim, ao reconhecermos a Pedagogia Histórico-Crítica como alternativa necessária de superação das pedagogias não críticas que contribuem para a adequação dos sujeitos à dominação exercida no modo de produção capitalista e ao buscarmos nas políticas públicas de educação as disputas que obstaculizam ou oportunizam construir a hegemonia da pedagogia histórico-crítica (Lavoura, 2020, p. 83-84) nosso desafio neste estudo residiu na análise do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada à luz dos pressupostos da PHC.

Ao assumimos como referencial a Pedagogia Histórico-Crítica, uma pedagogia revolucionária, que concebe a escola como parte da luta de classes, cujo papel deve ser o de “[...] promover a elevação do senso comum, do saber espontâneo e assistemático, à consciência filosófica, ao saber elaborado, sistematizado, condição necessária para a elaboração teórico-prática de outro projeto de sociedade” (Coelho, 2016, p. 73), podemos tecer muitos pontos de discordância com o postulado no Compromisso Nacional Criança Alfabetizada.

Inicialmente é preciso destacar que, guardadas as diversas críticas que pudemos fazer ao Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA), ele certamente se caracteriza como

um contraponto ao movimento antidemocrático vivenciado na Política Nacional de Alfabetização (PNA) de 2019, sob os pontos de vista políticos, teóricos e metodológicos. Isso acontece, por exemplo, ao assegurar como princípios, o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas e o respeito à autonomia pedagógica do professor e das instituições de ensino, uma vez que a política de alfabetização do governo anterior, intentava uniformizar as práticas pedagógicas de alfabetização a partir, única e exclusivamente, do método fônico.

A partir da análise do decreto de instituição do Compromisso e dos documentos formulados pelo MEC para apresentação dos seus objetivos, eixos e premissas, bem como nos documentos produzidos para embasar a formação continuada dos professores alfabetizadores, eixo mais proeminente do Compromisso, a alfabetização é evidenciada como meio de construção de uma trajetória escolar bem-sucedida. A nosso juízo, esses documentos excluem a relevância da alfabetização na constituição do sujeito histórico-cultural imerso numa prática social real e o quanto a alfabetização, para muito além da construção de trajetórias escolares bem-sucedidas, pode colaborar para que um sujeito conheça e transforme sua prática social. A nossa defesa é de práticas pedagógicas de alfabetização pautadas na lógica dialética como instrumento do pensamento para a compreensão e transformação da realidade, com princípios curriculares ancorados na totalidade, no movimento e na contradição. Desta feita, a formação do sujeito histórico seria favorecida. A definição de estudante alfabetizado proposta no Compromisso já contrapõe esse ideal de formação ao revelar uma expectativa baixa em relação ao aprendizado dos alunos, ao final do 2º ano do Ensino Fundamental, relacionando a leitura somente a pequenos textos cotidianos, sem qualquer menção à leitura crítica. Aliás, a ênfase dada à leitura reside amplamente na decodificação.

Ademais, ao enfatizar fortemente a formação continuada dos professores, quase que como única solução para os problemas da alfabetização no país, o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada a desconsidera como um processo multideterminado, influenciado pelas condições socioeconômicas dos estudantes, pela periodização histórica dos sujeitos envolvidos no processo, pelas condições de trabalho e a remuneração dos profissionais da educação, pelo envolvimento das famílias etc. Assim, trata-se um grande equívoco focar somente na formação dos professores alfabetizadores como solução para os problemas históricos enfrentados pelo país no campo da alfabetização. Porém, não há propostas consistentes no âmbito do CNCA de mudança das outras condições determinantes do processo de alfabetização das crianças brasileiras.

Ainda no que concerne à formação dos professores, ao propor a ideia do professor reflexivo, somo consoantes à ideias de Duarte (2001), que refuta esse tipo de proposta a partir

do momento que ela pende, como já tratamos em seção anterior deste texto, para a desvalorização do conhecimento sistematizado e da mediação teórica como instrumentos fundamentais para a emancipação humana, privilegiando a experiência pessoal do professor, ao passo que obscurece as determinações históricas e sociais do processo educativo. Dessa forma, uma formação crítica do educador pressuporia o domínio das teorias pedagógicas críticas; a apropriação do conhecimento científico e filosófico; a consciência das determinações sociais do trabalho educativo e o compromisso com a transformação da sociedade por meio da educação, o que não corresponde ao projeto de formação continuada dos professores alfabetizadores postulado pelo CNCA. Neste âmbito, destacamos ainda a necessidade de um ensino baseado em conhecimentos específicos aprofundados sobre a língua, às turmas de alfabetização, o que demandaria do docente uma formação que garantisse um cabedal de conhecimentos acerca da estrutura e funcionamento da língua portuguesa, o que também não é previsto na proposta de formação.

Outro ponto bastante relevante a ser debatido é o amplo espaço destinado no Compromisso para realização de avaliações de larga escala que sobrecarrega docentes e estudantes na realização das avaliações e na burocratização dessas avaliações. A intenção é responder ao Banco Mundial que exige dados e números em contrapartida aos investimentos feitos no país.

É interessante destacar que há sempre pontos de melhora exaltados nos resultados desses testes, o que nos parece incoerente com a falta de investimentos realmente potentes na estruturação da alfabetização das crianças, o que sinaliza numa possível “maquiagem” desses testes que objetivam, na verdade o controle do trabalho docente que é moldado para o treino dessas avaliações externas como é o caso do Saresp no caso particular do estado de São Paulo.

Areladas às questões das avaliações externas, é preciso destacar a problemática ênfase dada às premiações tanto no CNCA quanto no Programa Alfabetiza Juntos SP. Essas premiações são pautadas pela lógica empresarial, cada vez mais presentes nas políticas públicas educacionais, inserindo nas escolas a concorrência e pagamento dos envolvidos com base na “produção”. Assim, a educação passa a ter perdedores e ganhadores, o que é inconcebível num enfoque histórico-crítico da educação.

Do ponto de vista epistemológico, o CNCA se assemelha e se ancora a programas já implementados anteriormente como o PROFA – Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (MEC, 2001) e o PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (MEC, 2012). Assim, ao se ancorar aos pressupostos construtivistas, o que contrapomos a partir de uma análise histórico-crítica, no que diz respeito à relegação a segundo plano de um ensino

sistemático e explícito dos conteúdos da alfabetização em detrimento à ênfase para o uso da linguagem, prejudicando a assimilação da relação grafema-fonema causando um prejuízo ao acesso a saberes clássicos da alfabetização. Outra ideia que refutamos, a partir de uma análise histórico-crítica, é certo espontaneísmo evidenciado nas ideias de que o contato exacerbado com os textos, ao invés de um ensino sistematizado das relações grafema e fonema tão caros à alfabetização inicial das crianças é mais eficiente no processo de aquisição e internalização da linguagem escrita. Reiteramos a importância das intervenções do professor, tão necessárias no processo de alfabetização, em contraponto à alegação de que a criança construiria autonomamente suas hipóteses acerca da escrita, num processo individual, interno e solitário (Duarte; Marsiglia, 2009). Conforme já elaboramos na seção II deste trabalho, ao tratar sobre os pressupostos construtivistas para a alfabetização, a falta de um ensino sistemático da relação entre grafema e fonemas, proposto por um professor detentor de amplos conhecimentos acerca do funcionamento da língua, abandonando a criança num processo de “descobrimto” dessas relações, pode originar um processo de ensino demorado e excludente e que ainda responsabiliza a criança pelo insucesso na aprendizagem da língua escrita.

Além disso, o construtivismo praticamente ignora a existência de turmas altamente heterogêneas sob o ponto de vista das situações sócio-histórico-culturais de cada sujeito aos e ancorar na epistemologia psicogenética de Piaget.

Dessa forma, ao refutar a ideias de alfabetização sob a perspectiva do construtivismo e do letramento, propostas pelo CNCA, o fazemos ancorados nos pressupostos da Psicologia Histórico-cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica, compreendendo a aprendizagem como algo que se insere no desenvolvimento histórico-social da humanidade e de cada sujeito em particular, sendo os conhecimentos, resultado do acúmulo da experiência histórica do homem e da sua produção social, e que, a sua assimilação demanda um ensino sistemático e explícito que exige do docente necessariamente, uma gama de conhecimentos científicos e filosóficos tornando o processo de ensino e aprendizagem atividade tanto do professor como do aluno, dialeticamente conectados.

REFERÊNCIAS

- ANJOS, A. M. T. dos. RIBEIRO, P. B. Um breve histórico da alfabetização no Brasil: alguns apontamentos sobre políticas e métodos. **Olhares & Trilhas**. Uberlândia. v. 26, n.2 | jul-dez/2024 - ISSN 1983-3857.
- ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Decreto nº 68.335, de 20 de fevereiro de 2024**. Institui o Programa Alfabetiza Juntos SP e dá providências correlatas. São Paulo: Imprensa Oficial.
- BAKHTIN, Mikhail (Volochínov, V.N.). **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. São Paulo: Editora 34, 2010.
- BATISTA, A. A. **Pró-Letramento**: programa de formação continuada de professores dos anos/séries iniciais do Ensino Fundamental. Fascículo do tutor. Brasília: MEC, 2016.
- BOURDIEU, Pierre. **Sociologia** (organizado por Renato Ortiz). São Paulo: Ática, 1983.
- BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: língua portuguesa. Brasília: Brasil. Secretaria de Educação Fundamental, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC, 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução n. 7, de 14 de dezembro de 2010**. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf . Acesso em 18 de jul. de 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Manual do Pacto**: pacto pela alfabetização na idade certa: o Brasil do futuro com o começo que ele merece. Brasília, 2012.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional de Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.
- BRASIL. **Lei 13005, de 14 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, DF, p. 1 – Edição extra, 26 jun. 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em 18 de jul. de 2025.
- BRASIL. **Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016**. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 de maio de 2016.
- BRASIL. **Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016**. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para instituir um Novo Regime Fiscal, e dá outras

providências. Diário Oficial da União, Brasília, 15 dez. 2016. Disponível em: <https://planalto.gov.br/ccivil03/constituicao/emendas/emc95.htm>. Acesso em: 02.ago.2025.

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

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

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

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

BRASIL. Lei nº **14.407, de 12 de julho de 2022**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para estabelecer o compromisso da Educação Básica com a formação do leitor e o estímulo à leitura. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.407-de-12-de-julho-de-2022-414764440> Acesso em 02 de abr. de 2025.

BRASIL. **Decreto nº 11.556, de 12 de junho de 2023**. Institui o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 12 de junho de 2023^a.

BRASIL. **Ministério da Educação. Compromisso Nacional Criança Alfabetizada**. Brasília: MEC, 2023b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações para a Formulação e Implementação das Estratégias de Formação Continuada no âmbito do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada**. Brasília: MEC, 2023c.

BRASIL. Ministério da Educação. **Alfabetização contextualizada e reflexiva: percurso formativo para 1º e 2º anos: fascículo de apresentação**. Brasília: MEC, 2025.

BRIÃO, E. C. **Leitura e Escrita na Educação Infantil a partir do contexto das políticas nacionais (1996-2017)**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Educação, Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2019. Disponível em: <https://sistemas.furg.br/sistemas/sab/arquivos/bdtd/0000013344.pdf>. Acesso em: 02.ago.2025.

CAGLIARI, L. C. Alfabetização: o duelo dos métodos. *In*: SILVA, E.T. da. (org.) **Alfabetização no Brasil: questões e provocações da atualidade**. 1 ed. Campinas: Autores Associados, 2007. p. 51-72.

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

CAMPOS, P. B. **PNAIC Educação Infantil: as representações e percepções de professores da pré-escola da rede municipal de Nova Iguaçu**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação)

– Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2019. Disponível em: <https://app.uff.br/riuff/handle/1/15302>
Acesso em: 02. ago. 2025.

CAPELLINI, S. A. & CIASCA, S. M. Aplicação da Prova de Consciência Fonológica(PCF) em escolares com dificuldade na leitura. **Jornal Brasileiro de Fonoaudiologia**. v. 1, n. 1, 1999.

CARVALHO, Murilo Braga. Apresentação. In: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E SAÚDE. Leitura e linguagem no curso primário: sugestões para a organização e desenvolvimento de programas. **Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos**, n. 42, 1949, Brasília, p. 7-11.

CASTRO, E. S. de; LOPES, J. da F.; NOGUEIRA, G.M. **Olhares & Trilhas**, Uberlândia, v. 27, n. 1, jan-jun/2025 - ISSN 1983-3857 .

COELHO, I. **Pedagogia histórico-crítica e alfabetização**: elementos para uma perspectiva histórico-crítica do ensino da leitura e da escrita. 2016. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Araraquara, SP, 2016.

COUTINHO, Gabriele Cristina Alves de Sousa. **Análise da Política Nacional de Alfabetização do governo Bolsonaro**. 2022. 93 f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação Strictu Senso em Educação – PPGE. Núcleo de Ciências Humanas. Fundação Universidade Federal de Rondônia.

DANGIÓ, M. C. S. **A alfabetização sob o enfoque histórico-crítico**: contribuições didáticas. 2017. 356 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, SP, 2017.

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

DUARTE, N. **Vigotski e o aprender a aprender**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigostkiana. Campinas: Autores Associados, 2001.

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

DUARTE, N. e MARSIGLIA, A. C. O Conhecimento é uma invenção ou reinvenção da realidade? Para uma crítica marxista à epistemologia construtivista. In: **XII Conferência da Associação Internacional para o Realismo Crítico (IACR)**, julho de 2009.

DUARTE, Newton. **A individualidade para si**: contribuições a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo. Campinas: Autores Associados, 2013.

DUARTE, Newton. **Constituição do sujeito e formação humana**: uma perspectiva histórico-crítica. Campinas: Autores Associados, 2013.

DUARTE, N. “Um montão de amontoado de muita coisa escrita”. Sobre o alvo oculto dos ataques obscurantistas ao currículo escolar. In: MALANCHEN, J.; MATOS, N. S. D.; ORSO,

P. J. (orgs.). **A pedagogia Histórico-Crítica, as Políticas Educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. 1 ed. Campinas: Autores Associados, 2020. p. 46-65

DURAN, M. C. G.; ALVES, M. L.; FILHO, J. C. P. Vinte anos da política do ciclo básico na rede estadual paulista. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 124, p. 83-112, jan./abr. 2005.

Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/dBNP6dptZh9Z6Hd4zZ6JqgG/?lang=pt>. Acesso em: 31 ago. 2025.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre Alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2011.

FRADE, I. C. A. da S. BNCC E A ALFABETIZAÇÃO EM DUAS VERSÕES: CONCEPÇÕES E DESAFIOS. **Educação em Revista**, [S. l.], v. 36, n. 1, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/edrevista/article/view/21425>. Acesso em: 17 jul. 2025.

FRANCIOLI, F. A. **Contribuições da perspectiva histórico-cultural para a alfabetização nas séries iniciais do Ensino Fundamental**. 226 f. 2012. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara.

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

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

GAMA, C. N.; DUARTE, N. Concepção de currículo em Dermeval Saviani e suas relações com a categoria marxista de liberdade. **Interface** (Botucatu), v. 21, n. 62, p. 521-530, set. 2017. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/icse/a/mZKXbDZVP4KsZkgWr9x7RTg/abstract/?lang=pt>. Acesso em 09 de jul. de 2025.

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

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes ; Costa, Dania Monteiro Vieira; Perovano, Nayara Santos. Alfabetização na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 31, p. e20180110, 2020. Disponível

em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8660703>. Acesso em: 15 jul. 2025.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: RJ. Civilização Brasileira. 1968.

GRAMSCI, A. (1975). **Quaderni del carcere**. Torino, IT: Einaudi.

GROPPO, L. A.; MARTINS, M. F. **Introdução à pesquisa em educação**. 2ª ed. Piracicaba SP: Biscalchin Editor, 2007.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2022: alfabetização: resultados universo**. Rio de Janeiro: IBGE, 2024. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/3108/cd_2022_alfabetizacao.pdf. Acesso em: 19 jun. 2025.

JANATA, N. E.; ANHAIA, E.M. Escolas/Classes Multisseriadas do Campo: reflexões para a formação docente. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 3, p. 685-704, jul./set. 2015. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623645783>.

JAKOBSON, R. **Linguística e comunicação**. Trad. José Paulo Paes. São Paulo: Cultrix, 2003.

LAVOURA, T. N.; RAMOS, M, N. A dialética como fundamento didático da pedagogia histórico-crítica em contraposição ao pragmatismo das pedagogias hegemônicas. *In*: MALANCHEN, J.; MATOS, N. S. D.; ORSO, P. J. (orgs.). **A pedagogia Histórico-Crítica, as Políticas Educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. 1 ed. Campinas: Autores Associados, 2020. p. 67-86.

MALANCHEN, J.; MATOS, N. S. D.; ORSO, P. J. (orgs.). **A pedagogia Histórico-Crítica, as Políticas Educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. 1 ed. Campinas: Autores Associados, 2020. p. 67-86

LEMLE, M. **Guia teórico do alfabetizador**. São Paulo: Ática, 1988.

MALANCHEN, Julia. **A pedagogia histórico-crítica e o currículo: para além do multiculturalismo das políticas curriculares nacionais**. 2014. 234 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras (Campus de Araraquara), 2014.

MALANCHEN, Julia; ORSO, Paulino José. **Pedagogia histórico-crítica e a defesa do saber objetivo como centro do currículo escolar**. (2016). Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/eventos/histedbr2016/anais/pdf/881-2719-1-pb.pdf> Acesso em 24 de mar. de 2025.

MARSIGLIA, A. C. G. **A prática pedagógica histórico-crítica na Educação Infantil e Ensino Fundamental**. São Paulo: Autores Associados, 2011.

MARSIGLIA, A. C. G., PINA, L. D., MACHADO, V. de O., & Lima, M. (2017). A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: UM NOVO EPISÓDIO DE ESVAZIAMENTO DA ESCOLA NO BRASIL. **Germinal: Marxismo E educação Em Debate**, v. 9, n. 1, 107–121. <https://doi.org/10.9771/gmed.v9i1.21835>. Acesso em 18 de jul. de 2025.

MARTINS, L. M. **O Desenvolvimento do psiquismo e a Educação Escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica**. Tese de livre docência. Bauru. 2011.

MARTINS, L. M; DANGIÓ, M. R; A concepção histórico-cultural de alfabetização. **Revista Germinal: Marxismo e educação em debate**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 210-220, jun. 2015. Disponível em:

<http://www.portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/13214/9533> Acesso em 24 de maio de 2025.

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

MAZZEU, F. J. C.; FRANCIOLI, F. A. de S. OS CONTEÚDOS DA ALFABETIZAÇÃO: elementos para um debate curricular. **Revista Espaço do Currículo**, [S. l.], v. 2, n. 11, p. 219–233, 2018. DOI: 10.22478/ufpb.1983-1579.2018v2n11.39795. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/ufpb.1983-1579.2018v2n11.39795>. Acesso em: 11 ago. 2025.

MAZZEU, F. J. C.; SILVA, J. de S.; COUTINHO, L. C. S. . Alfabetização e pedagogia histórico-crítica: considerações teórico-metodológicas: **Germinal: marxismo e educação em debate**, [S. l.], v. 16, n. 2, p. 111–137, 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/61662>. Acesso em: 17 ago. 2025.

MENDES GONTIJO, Cláudia Maria. BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC): COMENTÁRIOS CRÍTICOS. **Revista Brasileira de Alfabetização**, [S. l.], v. 1, n. 2, 2015. DOI: 10.47249/rba.2015.v1.68. Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/68>. . Acesso em: 18 jul. 2025.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E SAÚDE. Leitura e linguagem no curso primário: sugestões para a organização e desenvolvimento de programas. **Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos**, n. 42, Brasília, 1949.

MONARCHA, Carlos. "Testes ABC": origem e desenvolvimento. **Bol. - Acad. Paul. Psicol.** [online]. 2008, vol.28, n.1 [citado 2025-06-14], pp.7-17. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-711X2008000100002&lng=pt&nrm=iso>. ISSN 1415-711X.

MONTEIRO, SARA MOURÃO; MARTINS, MARGARIDA ALVES. ARTIGO - RELAÇÃO ENTRE NÍVEIS CONCEITUAIS DE ESCRITA E ESTRATÉGIAS DE RECONHECIMENTO DE PALAVRAS. **Educ. rev.**, Belo Horizonte , v. 36, e227793, 2020 . Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982020000100702&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 31 ago. 2025. Epub 20-Jan-2020. <https://doi.org/10.1590/0102-4698227793>.

MOOJEN, S. & SANTOS, R. M. Avaliação metafonológica: resultados de uma pesquisa. **Letras de hoje**, Porto Alegre, v.36, n.03, p.61-79, 2001.

MORAES, D. d. Comunicação, hegemonia e contra hegemonia: a contribuição teórica de Gramsci. **Revista Debates**, Porto Alegre, v.4, n.1, p. 54-77, jan.-jun. 2010.

MORAIS, Artur Gomes de. **Ortografia**: ensinar e aprender. São Paulo: Ática, 2001.

MORTATTI, M. R. L. **Os sentidos da alfabetização**: São Paulo – 1876/1994. São Paulo: Editora Unesp; Brasília: MEC/Inep/Conped, 2000.

MORTATTI, M. R. L. Letrar é preciso, alfabetizar não basta... mais? *In*: SCHOLZE, L.; ROSLING, T. M. K. (Orgs.). **Teorias e práticas de letramento**. Brasília: INEP; Passo Fundo: Editora da UFPF, 2007, p. 155-168.

MORTATTI, M. R. L. ;FRADE, I.C.A.S. (Orgs.).**História do ensino de leitura e escrita: métodos e material didático**. São Paulo; Marília: Editora Unesp; Oficina Universitária, 2014.

MORTATTI, M. R. L. Essa Base Nacional Comum Curricular: mais uma tragédia brasileira? **Revista Brasileira de Alfabetização**, [S. l.], v. 1, n. 2, 2015. DOI: 10.47249/rba.2015.v1.69. Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/69>. Acesso em: 15 jul. 2025.

MORTATTI, M. R. L. Construtivismo x interacionismo linguístico (2006). *In*: **Diálogos apócrifos: sobre educação, ensino de língua e literatura [online]**. São Paulo: Editora UNESP, 2016, pp. 75-83. ISBN: 978-85-68334-79-9. <https://doi.org/10.7476/9788568334799.0014>.

MORTATTI, M. R. L. - O “discurso fundador” de Smolka: alfabetização e produção do conhecimento como processos discursivos. *In*: **A Alfabetização como processo discursivo [livro eletrônico]: 30 anos de A criança na fase inicial da escrita / Cecília Goulart, Cláudia Maria Mendes Gontijo, Norma Sandra de Almeida Ferreira**. -- São Paulo : Cortez, 2018. 1,5 Mb ; ePUB, p. 217-243

MORTATTI, M. R. **Métodos de alfabetização no Brasil: uma história concisa [online]**. São Paulo: Editora UNESP, 2019, 175 p. ISBN: 978-85-95463-39-4.

MORTATTI, M. do R. L. A Política Nacional de Alfabetização (Brasil, 2019): uma “guinada” (ideo) metodológica para trás e pela direita. **Revista Brasileira de Alfabetização**, [S. l.], v. 1, n. 10, 2020. DOI: 10.47249/rba.2019.v1.348. Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/348>. Acesso em: 19 jul. 2025.

MOURA, V. L. S. **O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa na Educação Infantil e as práticas de leitura e escrita: considerações sobre o trabalho remoto em municípios do estado do Rio de Janeiro**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022. Disponível em: https://unirio.br/ppgedu/dissertacoes/repositorio-de-dissertacoes/1f4c22022/22_vera-lucia-santos-moura/view. Acesso em: 02. ago. 2025.

MUKHINA, V. **Psicologia da idade pré-escolar**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

NOBRE, A. ROAZZI, A. Realismo Nominal no Processo de Alfabetização de Crianças e Adultos. **Reflexão e Crítica**, v. 24, n. 2, 326-334. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/prc/> Acesso em 17 de ago.2025.

NUNES, M. F. *et al.* **Curso de formação continuada sobre “Leitura e Escrita na Educação Infantil”**: orientações para a elaboração do material didático de cursos de formação de professores da Educação Infantil sobre leitura e escrita. Belo Horizonte: COEDI, SEB, MEC, UFMG, UFRJ, UNIRIO, 2015. Disponível em:

<https://lepi.fae.ufmg.br/arquivos/outros/Leitura-e-Escrita-na-EI.pdf>. Acesso em: 02 de ago. 2025.

OECD. Organization for Economic Co-operation and Development. **PISA 2022 Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education**. Paris: OECD, 2023a. Disponível em: <https://www.oecd.org/publication/pisa-2022-results/#pisa2022results/> Acesso em: 19 jun. 2025

OECD. Organization for Economic Co-operation and Development. **Results (Volume II): Learning during – and from - disruption**. Paris: OECD, 2023b. Disponível em: <https://www.oecd.org/publication/pisa-2022-results/#pisa2022results/> Acesso em: 19 jun. 2025

OLIVEIRA, Betty Antunes (Org.). Implicações sociais inerentes ao uso dos procedimentos pedagógicos: um exemplo. *In*: OLIVEIRA, B., DUARTE, N. **Socialização do saber escolar**. São Paulo: Cortez, 1986. (Polêmicas do Nosso Tempo)

PAIVA, J. M. (2000). Educação jesuítica no Brasil. In E. M. T. Lopes, L. M. Faria Filho, C. G. Veiga (Org.), **500 Anos de Educação no Brasil** (Vol. 1, p. 43-59). Belo Horizonte, MG: Autêntica.

PERS, E.; RAMIL, C.de A. Alfabetização pela imagem: uma análise iconográfica da cartilha Caminho Suave e do material de apoio. **Cadernos de Pesquisa em Educação – PPGE/UFES** Vitória, ES. a. 12, v. 19, n. 41, p. 53-79, jan./jun. 2015

PETITAT, A. **Produção da escola/ produção da sociedade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

SANTOS, S. A. dos; Paulino, J. O. Base Nacional Comum Curricular – Uma base bem base: O ataque à escola pública. *In*: MALANCHEN, J.; MATOS, N. S. D.; ORSO, P. J. (orgs.). **A pedagogia Histórico-Crítica, as Políticas Educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. 1 ed. Campinas: Autores Associados, 2020. p. 46-65

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

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico Crítica**. 10ª edição Campinas. Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica: Primeiras Aproximações**. 11. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, D. O conceito dialético de mediação na pedagogia histórico-crítica em intermediação com a psicologia histórico-cultural. *In*: **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 7, n. 1, jun. 2015. p. 26-43.

SAVIANI, Dermeval. **Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular**. movimento-revista de educação. 10.22409/movimento2016.v0i4.a20909. Disponível em:

<file:///C:/Users/User/Downloads/32575-Texto%20do%20Artigo-109523-1-10-20170218.pdf>.

Acesso em 09 de jul. de 2025.

SAVIANI, D. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. *In*: MALANCHEN, J.; MATOS, N. S. D.; ORSO, P. J. (orgs.). **A pedagogia Histórico-Crítica, as Políticas Educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. 1 ed. Campinas: Autores Associados, 2020. p. 14-45

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 44.ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2021a.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 6.ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2021b.

SCHÖN, Donald. **Educating the Reflective Practitioner**. San Francisco: Jossey-Bass, 1987.

SILVA, Ezequiel Theodoro da (Org.). (2007). **Alfabetização no Brasil: questões e provocações da atualidade**. Campinas, SP: Autores Associados.

SMOLKA, A. L. B. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo**. 13.ed.São Paulo: Cortez, 2012.

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

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

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2017.

SOARES, M. **Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever**. São Paulo: Contexto, 2020.

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

TULESKI, S.; BARROCO, S. M; CHAVES, M. Aquisição da linguagem escrita e intervenções pedagógicas: uma abordagem histórico-cultural. **Revista Fractal: Revista de Psicologia**, v. 24, n. 1, p. 27-44, jan./abr. 2012. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/fractal/v24n1/v24n1a03.pdf>. Acesso em 24 de maio de 2025.

VARELA, J.; ALVAREZ-URIA, F. A maquinaria escolar. *In*: **Teoria & Educação**. Porto Alegre, 6, 1992, p. 68-95.

VIEIRA, M. S. P.; RODRIGUES, L. A. Reflexões linguísticas no Programa de Formação Continuada Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, *In*: **Anais [recurso digital] do Congresso Municipal de Educação de Bauru: a escola e os diferentes atores do processo educativo**, 285p., Bauru/SP, 2016. p. 166-169.

ZEN, Giovana Cristina; MOLINARI, Maria Claudia; SOTO, Arizbeth. A construção da escrita no português brasileiro a partir da perspectiva psicogenética construtivista. **Práx. Educ.**, Vitória da Conquista, v. 20, n. 51, e14871, 2024. Disponível em

<http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2178-26792024000100114&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 17 ago. 2025. Epub 05-Nov-2024.
<https://doi.org/10.22481/praxisedu.v20i51.14871>

ZORZI, J. L. Consciência fonológica, fases de construção da escrita e sequência de apropriação da ortografia do Português. Cap. 08, p.91-104. In: MARCHESAN, I. Q., ZORZI, J. L. **Anuário Cefac de Fonoaudiologia**. São Paulo: Revinter, 1999/2000.