



## Artigo

### **A política de alfabetização do governo Bolsonaro: reducionismos e colonialidade**

**The bolsonaro's government literacy policy: reduccionism and coloniality**

**La política de alfabetización del gobierno de Bolsonaro: reduccionismo y  
colonialidad**

**Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo<sup>1</sup>**

Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ), São João del-rei-MG, Brasil

#### **Resumo**

Este artigo discute a Política Nacional de Alfabetização do Governo Bolsonaro (PNA) com o objetivo de compreender seus antecedentes e os princípios teórico-metodológicos que a subjazem, a partir da análise do relatório *Alfabetização Infantil – novos caminhos*, produzido pela Câmara dos Deputados e do texto da PNA no site do MEC. Lançamos mão da análise documental inspirados nos estudos sobre a colonialidade e nas contribuições de Paulo Freire. Os resultados indicam uma ruptura com toda a produção científica sobre a alfabetização já realizada no país. Tal proposta faz uma transposição dos modelos de alfabetização dos Estados Unidos e da Inglaterra e baseia-se numa concepção de alfabetização ultrapassada, fundamentada em pesquisas experimentalistas de cunho positivista que reduzem a escrita à relação fonema-grafema. Uma política de alfabetização para o Brasil precisa considerar a imensa desigualdade no acesso à cultura escrita. Precisa levar em conta o conhecimento acumulado pelos docentes no trabalho com a alfabetização, a desigualdade nas condições materiais das escolas, as formas particulares de usos da escrita na sociedade a depender da condição socioeconômica, da geografia, do gênero, do nível de escolaridade das famílias, da raça, dentre outras. Defendemos uma atitude de descolonização epistêmica, de reconhecimento dos conhecimentos e epistemologias produzidas a partir do sul-global como uma forma de resistência à lógica imperialista-colonialista que se concretiza nas políticas públicas para a educação do governo que se encerra este ano, dispendeu um grande volume de recursos públicos sem consequências positivas para a educação e a alfabetização.

---

<sup>1</sup> Professora Titular do Departamento de Ciências da Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação. Doutora em Educação. Coordenadora do GPEALE (Grupo de Pesquisa em Alfabetização, Linguagem e Colonialidade). Pesquisadora Produtividade do CNPq. ORCID id: <https://orcid.org/0000-0003-3103-3203> E-mail: [socorronunes@ufsj.edu.br](mailto:socorronunes@ufsj.edu.br)

### **Abstract**

This article discusses the Bolsonaro Government's National Literacy Policy (PNA) in order to understand its antecedents and the theoretical-methodological principles that underlie it, based on the analysis of the report Child's Literacy – new paths, produced by the Chamber of Deputies and the text of the PNA on the MEC website. We used documental analysis inspired by studies on coloniality and Paulo Freire's Pedagogy. The results indicate a break with all the scientific production on literacy already carried out in the country. This proposal transposes the literacy models of the United States and England and is based on an outdated conception of literacy, based on experimentalist and positivist research that reduces writing to the phoneme-grapheme relationship. A literacy policy for Brazil needs to consider the immense inequality in access to written culture. It needs to take into account the knowledge accumulated by teachers in their work with literacy, the inequality in the material conditions of the schools, the particular ways in which writing is used in society depending on the socioeconomic condition, geography, gender, the level of schooling of the families, race, among others. We defend an attitude of epistemic decolonization, of recognition of the knowledge and epistemologies produced from the global south as a form of resistance to the imperialist-colonialist logic that materializes in the public policies for education of the government that ends this year, spent a great deal of volume of public resources without positive consequences for education and literacy.

### **Resumen**

Este artículo discute la Política Nacional de Alfabetización del Gobierno de Bolsonaro (PNA) para comprender sus antecedentes y los principios teórico-metodológicos que la sustentan, a partir del análisis del informe Alfabetização Infantil – novos caminhos, producido por la Cámara de Diputados y el texto del PNA en la web del MEC. Utilizamos el análisis documental inspirado en los estudios sobre la colonialidad y los aportes de Paulo Freire. Los resultados indican una ruptura con toda la producción científica sobre alfabetización ya realizada en el país. Esta propuesta transpone los modelos de alfabetización de Estados Unidos e Inglaterra y parte de una concepción desfasada de la alfabetización, sustentada en investigaciones experimentalistas de carácter positivista que reducen la escritura a la relación fonema-grafema. Una política de alfabetización para Brasil necesita considerar la inmensa desigualdad en el acceso a la cultura escrita. Debe tener en cuenta el conocimiento acumulado por los docentes en su trabajo con la alfabetización, la desigualdad en las condiciones materiales de las escuelas, las formas particulares en que se utiliza la escritura en la sociedad según la condición socioeconómica, la geografía, el género, el nivel de escolaridad de las familias, raza, entre otros. Defendemos una actitud de descolonización epistémica, de reconocimiento de los saberes y epistemologías producidos desde el sur global como una forma de resistencia a la lógica imperialista-colonialista que se materializa en las políticas públicas para la educación del gobierno que finaliza este año, gastado un gran gran volumen de recursos públicos sin consecuencias positivas para la educación y la alfabetización.

**Palavras-chave:** Alfabetização, Política, Colonialidade.

**Keywords:** Literacy, Policy, Coloniality.

**Palabras claves:** Alfabetización, Política, Colonialidad.

## 1. Introdução

A alfabetização está entre as principais preocupações de pesquisadores, governos e organismos multilaterais em todo o mundo. É fato que o sucesso da alfabetização das crianças tem impacto positivo no desenvolvimento da sua escolarização e na redução do analfabetismo entre jovens e adultos. Nas últimas três décadas diferentes políticas de governo nas três esferas – Federal, Estadual e Municipal, foram implementadas no Brasil com o objetivo de combater o fracasso da alfabetização, como por exemplo as políticas do Governo Federal, o PROFA (Programa de Formação de Professores Alfabetizadores), o Pró-letramento e mais recentemente, o PNAIC (Pacto pela alfabetização na idade certa).

Consideramos que qualquer política pública precisa tomar como ponto de partida uma análise profunda da desigualdade social, cultural e econômica presente em todos os países e gritante nos países da periferia capitalista, grupo que integra o Brasil. Não se pode ignorar que o Brasil é um dos países mais desiguais do mundo, marcado por um processo de exclusão social e econômica que se agrava pelos imensos problemas na área da educação, como evidenciam os índices do IBGE relativos à alfabetização. O Brasil ainda tem 6,6% de jovens e adultos analfabetos, o que correspondem a 11 milhões de brasileiros. Apesar dos avanços ao longo do século XX e nestas duas décadas do século XXI, ainda temos em torno de 14 milhões de jovens e adultos analfabetos e somos 38% dos analfabetos de toda a América Latina, segundo dados da UNESCO<sup>2</sup>. As discrepâncias nos índices de analfabetismo entre o Norte e Nordeste, se comparados ao Sul e Sudeste, regiões que concentram 70% do PIB<sup>3</sup>, não deixam dúvidas sobre o tamanho da desigualdade, indicando que o fracasso da alfabetização não se distribui de forma equitativa, fato que deveria ter implicações na formulação das políticas: o Nordeste concentra a maior taxa do país, 14,5% de jovens e adultos analfabetos, 4 vezes mais que as taxas do sul e do sudeste, de acordo com os dados da PNAD 2018. As pesquisas sobre a alfabetização de crianças têm analisado práticas pedagógicas que se embasam numa visão restrita de alfabetização, nas quais o sistema de escrita alfabética é o eixo norteador. A língua, tomada como um código abstrato, é esquadrinhada em sílabas, letras e fonemas, práticas “tradicionais” que nunca saíram de cena. Porém, a presença do trabalho com métodos sintéticos de alfabetização e cartilhas não mais se observa, o texto passa a fazer parte dos processos em sala de aula, ainda que tomados como pretexto para o ensino do sistema de escrita. (ALMEIDA, 2020; MACEDO;2005; ALMEIDA; BUNZEN: 2021).

Neste cenário, este artigo discute a Política Nacional de Alfabetização – PNA (BRASIL, 2019) do Governo Federal, em implementação desde 2019 com o objetivo de compreender seus antecedentes e os princípios teórico-metodológicos que a subjazem, buscando responder, ainda que parcialmente, às perguntas: Quais referenciais teórico-metodológicos sustentam a PNA?

---

<sup>2</sup> Ver no link

<https://www.cepal.org/cgibin/getprod.asp?xml=/prensa/noticias/paginas/4/51754/P51754.xml&xml=/prensa/tpl/p18f-st.xsl&base=/prensa/tpl/top-bottom.xsl>

<sup>3</sup> Ver no link

[https://www.bnb.gov.br/documents/1342439/5804193/117\\_02\\_12\\_2019.pdf/8f2ab569-ac5c-4f8a-0521-f9a07aefcc2b](https://www.bnb.gov.br/documents/1342439/5804193/117_02_12_2019.pdf/8f2ab569-ac5c-4f8a-0521-f9a07aefcc2b)

Quem participou desta elaboração? Em que medida a produção científica do país foi considerada? Para analisar esta política, lançamos mão da leitura exaustiva de dois textos que documentam as concepções e orientações para a alfabetização de crianças a partir de 2019: o relatório do grupo de trabalho da Câmara dos Deputados *Alfabetização Infantil – novos caminhos* (INSTITUTO ALFA & BETO, 2019) e o texto que esboça em linhas gerais a PNA (BRASIL, 2019). De acordo com Sá-Silva; Almeida; Guindani (2009), “a pesquisa documental é um procedimento metodológico decisivo em ciências humanas e sociais porque a maior parte das fontes escritas – ou não – são quase sempre a base do trabalho de investigação” (p.13). O procedimento analítico tomou por base a noção de língua como prática social, marcada por relações de poder, situada historicamente, no sentido atribuído por Bakhtin (1995).

O texto estrutura-se em três tópicos além desta introdução. No primeiro, fazemos um esboço do olhar epistemológico que guia nossas reflexões no qual articulamos estudos sobre a colonialidade às contribuições de Paulo Freire. No segundo apresentamos uma análise crítica dos dois documentos. Concluímos com uma reflexão sobre a política de alfabetização para crianças que defendemos para o Brasil.

## 2. Uma perspectiva de análise da PNA: reflexões sobre a colonialidade

A discussão da colonialidade tem suas raízes nas ideias de vários clássicos do século XX. Em Franz Fanon, especialmente as obras *Pele Negra Máscaras Brancas* (2008) e *Los condenados de la Terra* (2018), Alberto Memmi, com as obras *Retrato do descolonizado* (2007) e *Retrato do colonizado precedido do colonizador* (1957) e Aimé Césaire com a obra *Discourse on colonialism* (2000). Segundo Loureiro; Pereira (2019), “são diversas as formas de insurgências anticolonialistas, desde os movimentos de descolonização da África e Ásia à ampliação do escopo de fontes de análise das ciências humanas” (LOUREIRO; PEREIRA, 2019, p.14). O campo das ciências humanas e sociais na América Latina vem apresentando tendências de análise dos processos históricos, políticos, econômicos e educacionais numa perspectiva anticolonial, a partir do lugar dos povos oprimidos, dos subalternos, dos colonizados, dos que vivem à margem. Tal perspectiva é resultante do trabalho de pensadores e pesquisadores dentre os quais se destacam Aníbal Quijano, Walter Dignolo, Catherine Wash, Nelson Maldonado-Torres, Henrique Dussel, Arturo Escobar, dentre outros.

Diversos conceitos fomentam esta perspectiva dentre eles colonialismo, colonialidade do poder, colonialidade do saber, colonialidade do ser, racismo estrutural, desobediência epistêmica, pensamento fronteiro, transmodernidade, pedagogia decolonial, diferença colonial, geopolítica do conhecimento, dentre outros. Neste texto interessa-nos focar especialmente nos conceitos de colonialismo, colonialidade do poder e do saber, eurocentrismo e geopolítica do conhecimento, tratados por Quijano (1992) e Dussel (2005).

O filósofo mexicano Henrique Dussel (2005) ao refletir sobre a modernidade conclui que esta é fruto do sistema colonial europeu, uma invenção para impor ao resto do mundo sua verdade universal, negando ao Outro a possibilidade de construir sua própria verdade. Em consequência, “as outras culturas são diferentes no sentido de ser desiguais, de fato inferiores, por

natureza. Só podem ser “objetos” de conhecimento e/ou de práticas de dominação”. (QUIJANO, 1992, p.16, tradução minha).

A colonialidade do poder resulta do colonialismo que se estabeleceu pela dominação direta, política e social sobre os conquistados de todos os continentes, analisa Quijano (1992):

A estrutura colonial de poder produz as discriminações sociais que posteriormente foram codificadas como “raciais” “étnicas”, “antropológicas” ou “nacionais” (...) a vasta maioria dos explorados, dos dominados, dos discriminados, são exatamente os membros das “raças”, das “etnias”, ou de “nações” em que foram categorizadas as populações colonizadas, no processo de formação desse poder mundial, desde a conquista da América em diante (p.12, tradução minha).

Tal colonização age no imaginário do colonizado atuando na sua interioridade, resultado da imposição pelos colonizadores de uma imagem mistificada dos seus padrões de produção de conhecimentos e significações. Em consequência, a europeização cultural converteu-se em uma aspiração. O colonialismo como ordem política explícita desapareceu com a “independência das nações” dando lugar a uma forma de dominação cultural mais ampla, conhecida como “racionalidade/modernidade europeia” (QUIJANO, 1992), ou eurocentrismo, definido pelo autor como:

o nome de uma perspectiva de conhecimento cuja elaboração sistemática começou na Europa Ocidental antes de mediados do século XVII (...). Sua constituição ocorreu associada à específica secularização burguesa do pensamento europeu e à experiência e às necessidades do padrão mundial de poder capitalista, colonial/moderno, eurocentrado, estabelecido a partir da América. Não se trata, em consequência, de uma categoria que implica toda a história cognoscitiva em toda a Europa, nem na Europa Ocidental em particular. Em outras palavras, não se refere a todos os modos de conhecer de todos os europeus e em todas as épocas, mas a uma específica racionalidade ou perspectiva de conhecimento que se torna mundialmente hegemônica colonizando e sobrepondo-se a todas as demais, prévias ou diferentes, e a seus respectivos saberes concretos, tanto na Europa como no resto do mundo (p.126, tradução minha).

A colonialidade portanto, é constitutiva da modernidade e não um produto dela. É o fundamento da classificação racial/étnica/sexual/epistêmica dos seres humanos. Na visão de Mignolo (2014), a colonialidade do poder manifesta-se no controle da economia, da subjetividade e da consciência, da sexualidade, da autoridade, dos recursos naturais e da natureza. A ruptura com este padrão de poder eurocentrado que domina a geopolítica do conhecimento, para Mignolo, se daria com a opção por uma “geo y corpo política del conocimiento” não baseada:

em essencialismos e determinismos, mas em opções. Para alguém nascido e educado na Bulgária e outro nascido e educado na Argentina, as opções são distintas ainda que compartilhem do menu da época. O menu tem várias caras, uma puramente visível (livros, filmes, ideias, etc.) circulam a plena luz; outras são menos visíveis, e outras são invisíveis (MIGNOLO, 2014, p.50, tradução minha).

Como consequência, a libertação da prisão da colonialidade possibilitaria a liberdade de todas as gentes, uma liberdade de opção entre as diversas orientações culturais, a liberdade de criar e produzir, criticar e trocar, finalmente, a libertação de todo poder organizado com base na desigualdade e na discriminação, exploração e dominação, afirma Quijano (1992), resultando no que Mignolo (2014) nomeou como descolonização epistêmica e nova comunicação intercultural.

A colonialidade do saber, tendo o eurocentrismo como locus, age a partir de uma série de mecanismos para a sua reprodução, dentre os quais uma concepção de ciência quantitativista, avaliada:

sob o critério meritocrático-quantificável, quer dizer, objetivo e universal, a hierarquização dos circuitos de distribuição dos textos científicos vinculada aos *locus* de enunciação privilegiados e ao caráter monolítico das instituições universitárias (QUINTERO, PETZ, 2009, p.12, tradução minha).

No campo da educação vimos surgir nos anos 60 o pensamento de Paulo Freire, influenciado pelas ideias revolucionárias de Franz Fanon, Albert Memmi, Amílcar Cabral, Marx, Gramsci, Álvaro Vieira Pinto, dentre outros, com a proposta de uma pedagogia do oprimido (1974), uma educação como prática da liberdade (FREIRE, 1983), uma pedagogia da pergunta (FREIRE; FAUNDEZ, 1985) a ser constituída a partir das referências culturais dos sujeitos excluídos. Sua proposta para a alfabetização tem caráter revolucionário e aposta no diálogo intercultural, na possibilidade de escuta efetiva da cultura do outro como ponto de partida para a apropriação crítica da língua escrita e para a conscientização do contexto social, cultural e político em que está imerso, e sua possível transformação. Em certa medida, o pensamento freireano aproxima-se da perspectiva sobre a colonialidade dos autores latino-americanos, aproximação já realizada por outros estudiosos como se observa em Romão; Gadotti (2012), Loureiro; Pereira (2019). Podemos afirmar, como o fazem Loureiro; Pereira (2019) que “a concepção freireana de humanização aproxima-se sobremaneira da perspectiva defendida pelos estudos decoloniais. Para esses autores,

Considerar Freire um autor que pode contribuir para o debate decolonial parece relevante aos buscarmos as origens da própria teoria crítica latino-americana. Nos últimos anos é crescente o número de pesquisas que procuram associar a Educação Popular à perspectiva de libertação decolonial (LOUREIRO; PEREIRA, 2019, p.11).

Sua pedagogia humanista tem influenciado não apenas o campo educacional, mas as mais diversas áreas do conhecimento, em várias partes do mundo, contribuindo para a transformação com ferramentas de luta que incluem, no centro desse processo, a alfabetização. Posicionando-se contra a apatia e a lógica determinista e reconhecendo o peso da colonialidade nos processos sociais, políticos e culturais, Freire afirma em *Pedagogia da Indignação*:

O que é preciso deixar claro é que o atraso imobilizador não é um estranho à realidade. Não há atualidade que não seja palco de confrontações entre forças que reagem ao avanço e forças que por ele se batem. É neste sentido que se acham contraditoriamente presentes em nossa atualidade fortes marcas do nosso passado colonial, escravocrata, obstaculizando avanços da modernidade. São marcas de um passado que, incapaz de perdurar por muito mais tempo, insiste em prolongar sua presença em prejuízo da mudança (FREIRE, 2000, p.55).

Para Freire a herança colonial marca o nosso tempo, se concretiza na relação opressor-oprimido. É contra essa herança que se deve lutar. Na alfabetização, a cultura dos sujeitos aliada à possibilidade de construir sua própria palavra são as bases de um processo de leitura da realidade, do mundo, antes mesmo de se apropriar da palavra escrita. Pois:

a língua também é cultura. Ela é a força mediadora do conhecimento; mas também é, ela mesma, conhecimento. (...) Uma pedagogia crítica propõe essa compreensão cultural dinâmica e contraditória (...) como um objeto permanente de curiosidade por parte dos educandos” (FREIRE, 1990, p.35).

Nessa perspectiva, a alfabetização não é tratada como uma mera técnica a ser adquirida, mas um fundamento da “ação cultural para a liberdade”, tomando como princípio a relação entre linguagem e poder, “recheio da cultura”, constituindo-se tanto um terreno de dominação quanto um campo de possibilidades (GIROUX, 1990). A alfabetização e a educação, portanto, não poderiam ocorrer fora do mundo da cultura por que em si mesmas são uma dimensão dela. Questiona Freire:

Por que a maioria do povo está, atualmente, reduzida ao silêncio? Por que tem de abafar seu próprio discurso? Quando são chamados a ler, por que lêem apenas o discurso dominante? Os programas de alfabetização em geral oferecem ao povo o acesso a um discurso predeterminando e preestabelecido, enquanto silenciam sua própria voz, a qual deve ser amplificada na reinvenção de uma nova sociedade, com a qual sonho” (FREIRE, 1990, p.37).

Refletindo sobre suas experiências com a alfabetização em Guiné-Bissau, Freire destaca que não basta expulsar o colonizador, é preciso descolonizar as mentes, tarefa muito mais difícil:

Por vezes os colonizadores são expulsos, mas permanecem culturalmente, porque foram assimilados pela mente das pessoas que ali ficaram (...). Os ex colonizados continuam sendo, de muitas maneiras, colonizados mental e culturalmente. Verbalmente, ou mediante sistemas de mensagens inerentes à estrutura colonial, é dito ao povo colonizado que ele não dispõe de instrumentos culturais eficientes pelos quais se expressar (FREIRE, 1990, p.67).

O pensamento de Freire evidencia, ao nosso ver, a compreensão da força dominante da colonialidade do poder, resultado do colonialismo europeu, constitutiva do padrão de poder mundial de que fala Quijano (1992). A luta pela transformação da sociedade é a luta pela possibilidade de o colonizado construir sua própria voz com vistas à descolonização epistêmica de que trata Mignolo (2014). A alfabetização, no sentido freireano, pode ser uma ferramenta potente nesta descolonização, se tomada como um processo que não se restringe ao domínio do sistema alfabético, mas um processo baseado na reflexão da realidade social, de tomada de consciência do mundo que nos cerca e de como a escrita se manifesta neste mundo.

Esse aparato conceitual nos será útil para uma análise aprofundada dos sentidos da alfabetização proposta pelo Governo Bolsonaro, compreendendo-a como uma ferramenta política marcada por relações de poder, disputas ideológicas que se inscrevem neste padrão de poder mundial problematizado pelos estudos sobre a colonialidade e pela obra de Paulo Freire.

### **3. Alfabetização no Governo Bolsonaro: colonialidade e reducionismo**

Neste tópico analisamos dois textos que fundamentam a política de alfabetização do Governo Bolsonaro lançada em 2019: o relatório do grupo de trabalho da comissão de educação da Câmara dos Deputados intitulado Alfabetização infantil – novos caminhos, criado em 2003<sup>4</sup>; e o documento final da PNA que inclui também o Decreto 9.765 de 11 de abril de 2019.

As proposições do relatório da Câmara dos Deputados (INSTITUTO ALFA & BETO, 2019) têm como base as análises sistemáticas das políticas de alfabetização implementadas na Inglaterra, França e Estados Unidos desde os anos de 1980. Na apresentação do texto fica clara a perspectiva com a qual a alfabetização será tratada, conforme o trecho abaixo:

Nos últimos trinta anos, houve um gigantesco progresso nos conhecimentos científicos sobre o processo de aprendizagem da leitura e escrita, bem como sobre os métodos de alfabetização. Os estudos sobre alfabetização saíram do campo da intuição, amadorismo e empirismo e da especulação teórica para adquirir foros de ciência experimental. Hoje existe uma “ciência da leitura”, que possui rigor e status acadêmico similar ao de outras ciências. (INSTITUTO ALFA & BETO, 2019, p.07).

---

<sup>4</sup> O relatório se encontra na sua terceira edição (2019), sob a coordenação de João Batista Araújo e Oliveira, presidente do Instituto Alfa e Beto.

O discurso da alfabetização “com base em evidências”, produzidas pelas “ciências da leitura”, mote da política do atual governo, é sustentado pela equipe que participou da construção deste relatório desde a primeira edição, em 2003. Ao esquematizarem os marcos históricos e normativos da PNA, o relatório da Câmara é incluído. O que conta como ciência é a do tipo experimental, desenvolvida sobretudo na Inglaterra, nos Estados Unidos e na Europa, onde se formaram os brasileiros que compõem a equipe<sup>5</sup>.

A “ciência da leitura” de base cognitivista é a linha mestra de toda a formulação da política tal como no relatório da Câmara dos Deputados (INSTITUTO ALFA & BETO, 2019). É utilizada como um contraponto a todos as demais áreas que pesquisam a alfabetização, estas consideradas não científicas porque não apresentam “evidências” que passem no crivo do “rigor científico” de cunho quantitativista e positivista. Toda pesquisa que se utilize de outras bases epistemológicas que não a positivista/experimentalista é rotulada pelo relatório da Câmara como “amadorismo” e sem credibilidade junto à comunidade acadêmica. Ignoram-se as contribuições da psicolinguística, da psicologia sociocultural, da sociologia, da antropologia, da linguística, da história e da própria educação como campos consolidados de conhecimentos que se constituem na interface com todas as demais áreas.

Ocorre que as “ciências cognitivas da leitura” estão à margem da pesquisa em alfabetização no Brasil como evidenciado por Schwartz; Frade; Macedo (2019) na análise do campo a partir dos grupos de pesquisa em alfabetização registrados no CNPq. O mapeamento das autoras apresenta uma tendência hegemônica da área da educação (cerca de 85% dos grupos) nas interfaces com a linguística, psicolinguística, antropologia, história, psicologia sociocultural, sociologia, dentre outras áreas do conhecimento, indicando a baixa incidência de pesquisas como as que dão sustentação à PNA, que são realizadas no Brasil predominantemente por Claudia Cardoso-Martins, Fernando Capovilla e Regina Maluf, pesquisadores ligados à abordagem das ciências cognitivas da leitura. Trata-se de um grupo de psicólogos sem inserção na escola que desconhecem o cotidiano da sala de aula e realizam pesquisas com grupos-controle de crianças retiradas do contexto escolar. A formulação de uma política pública sem o embasamento em pesquisas educacionais tem consequência principal, o retrocesso a uma concepção de alfabetização do início do século XX, absolutamente superada pela pesquisa em alfabetização. Por outro lado, a maior parte dos grupos identificados na base do CNPq está ligada a cursos de pós-graduação em educação e áreas afins de universidades públicas, o que indica a realização, com financiamento público, tendo passado por avaliação criteriosa não apenas na aquisição de financiamento, mas na sua publicação, portanto, tem credibilidade na comunidade científica.

A pesquisa de Maciel (2014) com base no banco de teses e dissertações da CAPES mostra a mesma tendência observada na base de grupos do CNPQ:

---

<sup>5</sup> A equipe se constitui pelos brasileiros Cláudia Cardoso-Martins, Fernando Capovilla e Joao Batista Araújo e Oliveira e três pesquisadores estrangeiros: Jean-Emile Gombert, da França, Marilyn Jaeger Adarns, dos Estados Unidos e Roger Beard, da Inglaterra. Todos são formados na área da psicologia cognitiva, exceto Joao Batista de Oliveira. Desta equipe, três nomes se destacam no grupo que formulou a atual política de alfabetização: Cláudia Cardoso-Martins, João Batista Araújo e Oliveira e Roger Beard. Os demais são especialistas brasileiros e estrangeiros ligados, sobretudo, à área da psicologia cognitiva (INSTITUTO ALFA & BETO, 2019).

o decréscimo de pesquisas em alfabetização realizadas pela psicologia e um crescimento significativo de investigações da área de educação, em torno de 74%. Conforme apontam Soares; Maciel (2000), até o fim dos anos de 1980 a ênfase dos estudos sobre alfabetização eram os processos psicológicos focando-se especialmente nos aspectos fisiológico e neurológico e nas disfunções psiconeurológicas, objeto dos pesquisadores citados na PNA. Naquele contexto, os problemas dos pré-requisitos para a alfabetização e dos métodos eram a tônica dessas pesquisas. O campo avançou desde então e

a busca por compreender os determinantes sociais e políticos que interferiam na escola, fizeram com que os estudos e as pesquisas sobre a alfabetização fossem aderindo às perspectivas sociológicas, antropológicas, econômicas e políticas” (SCHWARTZ; FRADE; MACEDO, 2019, p. 05).

Esses dados são relevantes na medida em que a PNA coloca em xeque a credibilidade da investigação da alfabetização no país, área constituída por aproximadamente 95 grupos com centenas de pesquisadores distribuídos em todas as regiões. Até o ano de 2018 essa produção, de alguma forma, orientou todas as políticas públicas na área da alfabetização implementadas nos últimos 30 anos, tanto as de avaliação quanto as de formação de professores e de construção de documentos curriculares, como a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) em vigor desde 2017.

Entretanto, negando toda esta produção, a PNA (BRASIL, 2019) não deixa dúvidas quanto à sua posição teórico-metodológica e ideológica: “a Política Nacional de Alfabetização pretende oferecer às redes e aos alunos brasileiros, por meio de programas e ações, a valiosa contribuição das ciências cognitivas, especialmente da ciência cognitiva da leitura”, mais detalhada no texto de apresentação:

A ciência cognitiva da leitura apresenta um conjunto vigoroso de evidências sobre como as pessoas aprendem a ler e a escrever e indica os caminhos mais eficazes para o ensino da leitura e da escrita. A PNA pretende inserir o Brasil no rol de países que escolheram a ciência como fundamento na elaboração de suas políticas públicas de alfabetização (BRASIL, 2019, s/p).

O discurso acima indica claramente como a “europeização cultural” converteu-se em uma aspiração para as políticas do Governo, quando afirma ter como objetivo inserir o Brasil no rol de países que escolheram a “ciência” como fundamento da política. O pressuposto é o de que as políticas anteriores não buscaram o caminho da ciência para embasar suas propostas. A lógica colonial e a colonização epistêmica impressas em toda a proposta ilustram bem como se concretiza, numa ação de governo, o padrão de poder eurocentrado analisado por Quijano (1992). Tal padrão não aceita qualquer ciência, busca apagar a voz da ciência produzida no país uma vez que só reconhece aquela que carrega a marca das universidades e centros de pesquisa americanos e europeus, de cunho positivista/experimentalista/quantitativista que teria o poder de colocar o Brasil num patamar de respeitabilidade, equiparando-o aos países do “primeiro

“mundo”, como enfoca o referido relatório. Nas análises de Mortatti, a proposta foi:

[...] produzida sem apresentação de diagnósticos rigorosos das políticas em curso e com base na reiteração tautológica de evidências como provas científicas resultantes de pesquisas estrangeiras [...]; - com base nessa versão desqualificadora do passado em contraposição à versão enaltecedora dos “modernos”, “robustos” e “vigorosos” modelos científicos estrangeiros, denunciam-se os [...] responsáveis pelo “desastre” da alfabetização e educação no Brasil, os quais passam a ser considerados “vilões da alfabetização” (MORTATTI, 2019, p.30).

O pressuposto é o de que em matéria de política de alfabetização, o Brasil era, até 2019, um país atrasado, um país que não produziu respostas de qualidade para o fracasso das crianças, fechou os olhos para os avanços científicos levados em conta pelos países do norte, conforme se vê no texto do relatório da Câmara que, tomando como referência todas as políticas públicas implementadas até então, afirma: “O segundo problema refere-se à dificuldade do país em usar conhecimentos científicos e dados de avaliação para melhorar a qualidade da educação” Segundo o relatório é preciso “rever as atuais orientações nacionais sobre alfabetização, de forma a torná-las compatíveis com os conhecimentos científicos (BRASIL, 2019, p.15-16). As muitas “facetas” da alfabetização, como bem demonstrou Soares (1985), objeto de consenso na comunidade acadêmica, são reduzidas ao cognitivismo resultado de experimentalismos com crianças retiradas do contexto escolar, como se verá no próximo tópico.

### 3.1 Os conhecimentos científicos defendidos pela PNA

A concepção de alfabetização que sustenta a PNA é exatamente a mesma posta no relatório da Câmara dos Deputados de que tratamos anteriormente. Para a PNA a alfabetização é definida “com base na ciência cognitiva da leitura, (...) como o ensino das habilidades de leitura e de escrita em um sistema alfabético” (BRASIL, 2019, p. 18). No relatório, a concepção aparece de forma genérica – “não existe muita dúvida do que significa alfabetizar, ensinar a ler e escrever” (BRASIL, 2019, p.190) e baseia-se nas políticas estrangeiras analisadas, especialmente os relatórios produzidos nos Estados Unidos desde os anos de 1980, dentre eles o National Reading Panel e o National Early Literacy Panel (NELP). O argumento dos dois documentos é o de que no Brasil não se produziu um consenso sobre o conceito de alfabetização como o que se vê na Inglaterra, Estados Unidos, França e Nova Zelândia, o que existe na verdade são apenas ideias baseadas em filosofias pedagógicas e não no estado da arte internacional e, a falta desse consenso comprometeria a qualidade e a eficácia das políticas implementadas até então.

Entretanto, a interpretação que se produziu das políticas de alfabetização nos dois documentos não corresponde à realidade. O reconhecimento de que a alfabetização diz respeito à ação de ensinar a ler e escrever é amplamente defendido nos textos de Magda Soares (1996; 2004; 2016) principal referência da área sempre citada pelas políticas públicas das

últimas décadas. O argumento de que as escolas seguem a teoria construtivista também pode ser questionado. Primeiro porque a teoria construtivista não se transformou numa pedagogia largamente implementada nas escolas. Pesquisas na sala de aula mostram que os chamados métodos tradicionais de alfabetização continuam presentes nas práticas de ensino cujo foco dominante são os elementos que compõem o sistema de escrita, seus aspectos gráficos e fonológicos (ALMEIDA, 2020; ALMEIDA, 2012; MACEDO; ALMEIDA; TIBÚRCIO, 2017; TIBURCIO, 2012; MACEDO, 2010). Segundo, porque uma concepção de alfabetização mais ampla que pense a escrita e suas funções sociais, não reduzindo-a a um código abstrato, é defendida pela ampla maioria dos pesquisadores da educação, baseando-se na compreensão de que o processo de aprendizagem não se dá de forma espontânea, mas ocorre pela mediação sistemática do professor a quem cabe propor metodologias para a sua concretização, sendo impensável impor uma única metodologia, como defende Soares (2016), dada a diversidade inerente aos processos.

Não são estes os pontos de tensão entre a concepção ou as concepções presentes no campo de pesquisa no Brasil e a defendida pela PNA. A tensão gira em torno da defesa de um único tipo de pesquisa para implementar uma política pública. A crença de que a alfabetização pode ser compreendida apenas com base em experimentos e análises estatísticas produzidas pela chamada “ciência cognitiva da leitura”, como se observa nas referências bibliográficas e nas citações no corpo da PNA e do relatório da câmara. Desse modo, vemos ocorrer um retorno aos anos 1960 e 1970 quando predominavam, no Brasil e no mundo, estudos da psicologia experimental sobre os processos de aprendizagem da leitura e da escrita. Tal perspectiva ignora a complexificação da compreensão do fenômeno da alfabetização, quando as áreas das ciências humanas, da linguística e a própria psicologia, com base numa compreensão sociocultural da mente (VIGOTSKY, 1991), contribuem para uma visão ampliada e abrangente deste fenômeno. Como consequência, observa-se o avanço científico possibilitado pela articulação das diferentes áreas de conhecimento no qual a alfabetização passa a ser compreendida como um fenômeno de ordem política, linguística, social, cultural, histórica e cognitiva. Assim, a cognição é apenas um dos elementos que compõem o processo de aprender e esta passa a ser vista como constituída culturalmente e não de forma abstrata.

Mas, quais seriam as habilidades de ler e escrever envolvidas no processo de alfabetização presentes nos dois documentos? Em que se aproximam e se distanciam da forma como a maior parte dos pesquisadores brasileiros as definem? Podemos sintetizar a concepção do relatório da Câmara dos Deputados nos três pontos abaixo:

A decodificação é a competência central do processo de aprendizagem da leitura. Todas as outras competências estão ou associadas a ela, como pré-requisitos (...) A decodificação constitui o núcleo central de um programa de alfabetização, mas não se constitui no seu objetivo exclusivo. Não basta ensinar a decodificar, mas também não é possível ensinar a ler bem sem ensinar a decodificar (BRASIL, 2019, p.47). Domínio do princípio alfabético e consciência fonêmica são os maiores preditores do futuro bom leitor ((BRASIL, 2019, p.48).

De acordo com o trecho acima, o foco central numa política ou programa de alfabetização que pretenda formar bom leitores é a decodificação da escrita. No texto da PNA a alfabetização é dividida em quatro fases: pré-alfabética, alfabética parcial, completa e consolidada. Na fase completa a criança é capaz de “conhecer todas as relações entre grafemas e fonemas e adquirir as habilidades de decodificação e de codificação, e passa a ler e a escrever palavras com autonomia” (p.28). As unidades linguísticas grafemas e fonemas, conforme analisa (PICCOLI, 2019, p.02), “precisam ser rigorosamente controladas e não serão encontradas em textos reais, circulantes no mundo, sejam eles literários ou não, os quais as crianças têm direito de conhecer, mesmo ainda antes de serem capazes de lê-los autonomamente”.

O que indicaria o sucesso da alfabetização seria o domínio da consciência fonêmica definida na PNA como “o conhecimento consciente das menores unidades fonológicas da fala (fonemas) e a capacidade de manipulá-las intencionalmente” (BRASIL, p.30). Esta defesa vem acompanhada de uma proposta de “instrução fônica sistemática” uma vez que esse conhecimento só é aprendido pelo ensino explícito. Moraes; Aragão, questionam esses pressupostos a partir de seus estudos com a metodologia quase-experimental, cujos resultados indicam que:

pronunciar fonemas em voz alta, porque seriam capazes de “manipulá-los”, não demonstrou ser uma conduta espontânea entre nossos estudantes, o que nos leva a concluir que tal capacidade não parece ter constituído um requisito para terem alcançado uma hipótese alfabética de escrita e conseguirem ler e escrever palavras.” (MORAIS; ARAGÃO 2020, p.29).

A pesquisa de Papen (2016), realizada na Inglaterra a partir de observações de aulas com o ensino explícito e sistemático de fonemas, indica que, apesar da política impositiva do Governo, o tempo da aula dedicada a este ensino é em torno de 30%; os 70% restantes são utilizados com práticas de leitura e escrita de textos variados, com a ênfase na leitura literária, portanto, não se poderia concluir que a alfabetização das crianças na Inglaterra é o resultado da aplicação de ensino de fonemas, mas de um conjunto de práticas pedagógicas com a escrita para além de um sistema abstrato.

### **3. 2 Tendências de pesquisas em alfabetização no Brasil: breve síntese**

A defesa da alfabetização com o foco estrito na decodificação e codificação vai na contramão das pesquisas da área realizadas no país que trabalham com uma concepção da escrita para além de um código, concebendo-a como uma ferramenta cultural que exerce diferentes funções em sociedades grafocêntricas como a nossa. Para Mortatti, a concepção de alfabetização da PNA deu “uma guinada (ideo) metodológica para trás e pela direita” pois configura-se na:

tentativa de imposição de “pensamento único”, por meio do método fônico/instrução fônica e correspondente conceito rudimentar de alfabetização, sintetiza interesses de integrantes

de segmentos educacionais e empresariais representados, dentre outros, pelo “painel de especialistas” da CONABE (MORTATTI, 2019, p.30).

Corre-se o risco, como afirma Mourão “de transformar o ensino nas escolas públicas em orientações limitadas dos processos de aprendizagem dos alfabetizandos, fazendo ressurgir parâmetros de sucesso e/ou de fracasso escolar que historicamente foram ineficazes” (MOURÃO, 2019, p. 3). Ignoram-se os avanços das ciências da cognição que produziram uma revolução nos modos de se conceber os processos de aprendizagem, conforme analisam Cardoso *et al.* (2019, p.2):

ao restringir a definição da alfabetização a um processo de ensino de habilidades de decodificação e codificação, o documento ignora precisamente aquilo que foi estabelecido na revolução cognitiva: a mente não se relaciona de forma direta com a realidade, mas mediante representações. Esta premissa imbuí a escola da responsabilidade de garantir que as crianças “aprendam pensando” (utilizando as palavras do título do livro de Terezinha Nunes, de 1986). Ou seja, que possam ser mais do que sujeitos de treinamento, repetições, atividades mecânicas que supõem uma equivalência entre processo de ensino e processo de aprendizagem, desconhecendo a mente que constrói.

Nos anos de 1960 Paulo Freire concebe a alfabetização como um ato político e não meramente técnico em que a cultura dos sujeitos é central, concepção reconhecida por pesquisadores no mundo inteiro. Nos anos de 1980 as pesquisas da psicogênese da escrita levadas a cabo por Ferreiro; Teberosky (1986) produzem uma compreensão da gênese da escrita na criança tratando-a como um objeto conceitual e não uma técnica. Nos anos de 1990, os estudos do letramento chegam ao Brasil impactando numa compreensão ampla de como os usos da escrita estão atrelados ao contexto sociocultural, são variáveis e marcados por relações de poder (STREET 1984; 2014). A dimensão do letramento, portanto, passa a ser defendida como constitutiva do processo de alfabetização (SOARES, 1998; MACEDO, 2001) no sentido de alargar as práticas de ensino deslocando o foco das habilidades de consciência fonêmica como propõe a PNA, para a escrita enquanto ferramenta cultural constituída por múltiplas dimensões.

Os estudos da alfabetização numa perspectiva discursiva, como os realizados por Smolka (1988), Goulart (2014) e Corais (2018), também apontam para uma concepção ampla da escrita e focam na apropriação da linguagem como discurso, evidenciando o papel das crianças enquanto sujeitos do seu próprio processo de aprender. As pesquisas de Artur Morais e colaboradores (MORAIS, 2012; 2004; 2015; 2019; MORAIS; ALBURQUEQUE; BRANDÃO, 2016), utilizam-se da metodologia quase-experimental mas a partir da realidade da escola, selecionando os sujeitos com base num conhecimento amplo das práticas educativas a que estão submetidos; defendem a importância da consciência fonológica (e não fonêmica) no processo de aprendizagem da escrita, mas não como um pré-requisito nem condição primeira para o sucesso desta aprendizagem.

Constata-se na PNA, a transposição direta de metodologias e resultados de pesquisas americanas e européias para o contexto local, sem se levar em conta o conhecimento produzido no país e a realidade profundamente desigual entre as crianças brasileiras. É a crença de que o povo colonizado não dispõe de instrumentos e ferramentas legítimos e eficazes para lidar com seus problemas, conforme alerta Freire (1990). É o pressuposto de que os pesquisadores brasileiros não são competentes o suficiente para responder às demandas locais e contribuir para o avanço da educação no país. Numa perspectiva decolonial, em que a cultura dos povos subalternos está no centro do debate, a alfabetização adquire o status de ferramenta fundamental na luta contra as desigualdades sociais, na luta contra a colonialidade do saber (MIGNOLO, 2014)

A decisão de importar políticas, além da submissão à colonialidade do poder (QUIJANO, 2005) e da reprodução das desigualdades na geopolítica do conhecimento (MIGNOLO, 2014), ignora aquilo que há de mais efetivo nas políticas educacionais dos países ricos, que evidenciam não ser a análise de fonemas em si a responsável pela alfabetização das crianças, como demonstra Papen (2016). As outras facetas do processo alfabetizador seriam objeto de políticas públicas: o investimento do poder público no acesso à cultura escrita, materializado nas bibliotecas escolares e bibliotecas de bairro, que contribuem, de forma decisiva, para a alfabetização das crianças. O investimento na carreira docente, com salários mais dignos. O investimento nas condições materiais da escola, devidamente equipadas. O investimento na educação de tempo integral. A PNA, ao sucumbir à lógica colonialista, interrompe um ciclo de avanços em políticas educacionais que, se não representavam o ideal, vinham focando na importância da cultura escrita para combater o fracasso da alfabetização, como, por exemplo, o PNBE (Programa Nacional de Biblioteca Escolar) e o PNAIC (Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa), um investimento na formação de professores alfabetizadores em larga escala, que disponibilizou, na última década, milhares de livros literários às escolas.

Pesquisas etnográficas na escola, como se observa em Almeida (2020); Almeida (2012); Macedo; Almeida; Tibúrcio (2017); Tibúrcio (2012); Macedo (2010) evidenciam que o foco exclusivo no sistema de escrita, tal como proposto na PNA, reforça justamente as práticas escolares predominantes na escola, em que se priorizam os chamados métodos sintéticos por meio da análise de sílabas, fonemas, palavras e letras, restringindo-se cada vez mais o tipo de escrita que circula nas turmas de alfabetização, uma escrita etérea, descolada de seus usos e funções sociais que em nada acrescenta à formação de leitores críticos. Mesmo a literatura infantil presente nos cantinhos de leitura das salas de aulas e nas bibliotecas escolares, salvo algumas exceções, como se observa em (DEZOTTI, 2019; ARAÚJO, 2017; CRUZ, 2012, MACEDO, 2005), vem sendo utilizada apenas como um pretexto para análises do sistema de escrita, ignorando-se sua principal função que é a de formação estética, de fruição, de humanização, de construção de um outro ponto de vista sobre a realidade, um direito incompressível, como defende Cândido (1989). Essa constatação configura-se um problema na concepção que sustenta as práticas de alfabetização, porém, não justifica a implantação de um método único de alfabetização tal como pretende a PNA (BRASIL, 2019).

#### 4. Considerações finais

Neste texto propusemos uma análise da PNA e do Relatório da Câmara dos Deputados publicado em 2003, que embasa esta política, visando identificar os pressupostos conceituais e ideológicos e os sentidos apontados para a alfabetização das crianças no país. Os dois documentos evidenciam alguns elementos que merecem ser destacados. A PNA materializa um movimento de ruptura com toda a produção científica já realizada no país sobre a alfabetização, que, conforme as bases de dados do CNPq e da CAPES, apontam para uma pesquisa consolidada na área da educação em diálogo com as demais áreas do conhecimento, conforme evidenciam Schwartz; Frade; Macedo (2019). Tais pesquisas defendem, em que pese suas diferentes posições teórico-metodológicas, uma concepção ampliada da alfabetização, baseada numa visão da escrita como uma ferramenta política e cultural cujos usos e funções na sociedade variam e são marcados por relações de poder. Portanto, concebida para além de um código ou sistema alfabético, sua aprendizagem é de natureza conceitual e não técnica, na trilha oposta ao que propõe a PNA.

Consideramos, assim como alguns interlocutores desse texto, que a implementação desta política reduz e restringe o acesso da criança à escrita que circula na sociedade, transformando-a em mera repetidora de fonemas e grafemas. A negação da ciência produzida no país e reconhecida nacional e internacionalmente, é um mecanismo potente de reprodução da colonialidade do poder denunciada e analisada pelos estudos latino-americanos sobre a colonialidade, nos colocando em posição de subserviência a conhecimentos produzidos em contextos completamente diferentes, transpostos para uma realidade de extrema desigualdade social e precariedade, como a que observamos no país.

Uma política de alfabetização para o Brasil precisa considerar a imensa desigualdade no acesso à cultura escrita, a ausência de bibliotecas públicas de qualidade e acessíveis a todos, a ausência de bibliotecas escolares especialmente em escolas do Norte e Nordeste (FAILLA, 2016). Precisa levar em conta o conhecimento acumulado pelos docentes no trabalho com a alfabetização, a desigualdade nas condições materiais das escolas, as formas particulares de usos da escrita na sociedade a depender da condição socioeconômica, da geografia, do gênero, do nível de escolaridade das famílias, da raça, dentre outras. Defendemos uma atitude de descolonização epistêmica, de reconhecimento dos conhecimentos e epistemologias produzidas a partir do sul-global como uma forma de resistência à lógica imperialista-colonialista que se concretiza nas políticas públicas para a educação do governo que se encerra este ano, que dispendeu um grande investimento público sem consequências positivas para a educação e a alfabetização.

#### Referências

ALMEIDA, Ana Caroline de; BUNZEN, Clécio. Os gêneros em eventos de alfabetização: o trabalho com o convite em uma turma de 2º ano. *In*: MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes. **A pesquisa etnográfica em alfabetização, leitura e escrita**: a experiência do GPEALE. Curitiba: CRV, 2021. p. 33-56.

ALMEIDA, Ana Caroline. Eventos de alfabetização em duas turmas de 2 ano: uma análise comparativa e etnográfica. Tese (**Doutorado em Educação**) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2020, 300 p.

ALMEIDA, Ana Caroline de. Ensino Fundamental de nove anos: alfabetização e letramento com crianças de seis anos. **Dissertação** (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São João del-Rei, São João del-Rei, 2012, 149 p.

ARAGÃO, Sílvia de Sousa Azevedo; MORAIS, Artur Gomes. Como crianças alfabetizadas com o método fônico resolvem tarefas que avaliam a consciência fonêmica? **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v.36, 2020.

ARAÚJO, Rayra Farias de. Eventos de leitura numa turma de quarto ano: uma perspectiva enunciativa e etnográfica. **Dissertação** (Mestrado). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2017.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1929/1995.

BRASIL. **Política Nacional de Alfabetização**. Brasília, 2019. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/images/banners/caderno\\_pna\\_final.pdf](http://portal.mec.gov.br/images/banners/caderno_pna_final.pdf). Acesso em: 12 set. 2021.

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

CANDIDO, Antônio. Direitos humanos e literatura. *In*: FESTER, Antonio Carlos Ribeiro (org.). **Direitos Humanos e Literatura**. São Paulo: Brasiliense, 1989, p. 107-126.

CARDOSO, Beatriz *et al.* Contribuição para o debate sobre alfabetização a propósito do lançamento da PNA. Belo Horizonte, **Revista Brasileira de Alfabetização**, n.10, 2019.

CESAIRE, Aimè. Discourse on colonialism. New York: Monthly Review Press, 2000.

CORAIS, Maria Cristina. **Alfabetização como um processo discursivo**: por uma abordagem metodológica. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2018.

CRUZ, Flávia Aparecida Mendes de Oliveira. **Produção de texto na alfabetização**: Análise de uma prática do primeiro ano do Ensino Fundamental. f. 165. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São João Del-Rei, São João del-rei, 2012.

GOULART, Cecília. O conceito de letramento em questão: por uma perspectiva discursiva da alfabetização. **Bakhtiniana: Revista de estudos do discurso**, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 35- 51, jul./dez. 2014.

DEZOTTI, Magda. **Eventos e práticas de letramento literário na transição do 5.º ao 6.º ano do ensino fundamental**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019.

DUSSEL, Henrique. Europa, modernidade e Eurocentrismo. *In: A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais*. Perspectivas latino-americanas Buenos Aires: CLACSO, 2005, p.117-142. Disponível em:  
[http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12\\_Quijano.pdf](http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf).  
Acesso em: 10 maio 2020.

FAILLA, Zoara. **Retratos da leitura do Brasil 4**. São Paulo: Instituto Pró-livro: Imprensa Oficial, 2016.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **A psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

FRANTZ, Fanon. **Pele negra mascaras brancas**. Salvador: Edufba, 2008. Tradução de Renato da Silveira.

FRANTZ, Fanon. **Os condenados da terra**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968. Tradução de José Laurênio de Melo.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. 16ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, PAULO. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora Unesp, 2000.

FREIRE, Paulo; FOUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. **Alfabetização**: leitura do mundo leitura da palavra. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

GIROUX, Henry A. Alfabetização e a Pedagogia do empowerment político. *In: FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. Alfabetização*: leitura do mundo, leitura da palavra. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad)**. Educação. 2018.

INSTITUTO ALFA & BETO. CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Relatório Final do Grupo de Trabalho Alfabetização Infantil**: os novos caminhos. 3 ed. Brasília: [s.n.]2019.

LOUREIRO, Camila Walpato; PEREIRA, Thiago Ingrassia. **Seria possível uma epistemologia freireana decolonial?** Da “Cultura do silêncio” ao “Dizer a sua palavra”. Roteiro, Joaçaba, v. 44, n. 3, p. 1-18, set./dez. 2019.

MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes. DESAFIOS DA alfabetização na perspectiva do letramento. Belo Horizonte, v.7, n.37, p.17-24.

MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes. **Interações nas práticas de letramento**: o uso do livro didático e da metodologia de projetos. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes. Práticas de letramento nos primeiros anos escolares. *In*: MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gicinei Teodoro. **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: Editora UFM, 2010. p. 457-475.

MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes; ALMEIDA, Ana Caroline; TIBURCIO, Ana Paula Amaral. Práticas de alfabetização com crianças de seis anos no ensino fundamental: diferentes estratégias, diferentes concepções. **Cadernos CEDES** (UNICAMP) Impresso, v. 37, p. 219-236, 2017.

MACEDO, Maria do Socorro. Desafios da alfabetização na perspectiva do letramento. **Presença pedagógica**, Belo Horizonte, v. 7, n. 37, p. 17-23, jan./fev. 2001.

MACIEL, Francisca Isabel Pereira. Alfabetização no Brasil: pesquisas, dados e análise. *In*: MORTATTI, Maria do Rosário Longo; FRADE, Isabel Cristina Alves. (org.). **Alfabetização e seus sentidos: o que sabemos, fazemos e queremos?** São Paulo: Editora Unesp; Marília: Oficina Universitária, 2014. p. 109 a 129.

MEMMI, Albert. **Retrato do descolonizado: árabe-muçulmano e de outros**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

MEMMI, Albert. **Retrato do colonizado precedido pelo retrato do colonizador**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1957.

MIGNOLO, Walter. Una concepción descolonial del mundo. *In*: MIGNOLO, Walter; CARBALLO, F. **Una concepción descolonial del mundo: Conversaciones entre Francisco Carballo y Walter Mignolo**. Buenos Aires: Educaciones del Signo, 158f, 2014.

MORAIS, Artur Gomes. A apropriação do sistema de notação alfabética e o desenvolvimento de habilidades de reflexão fonológica. **Letras de Hoje**. Porto Alegre. V. 39, no 3, p. 193-206, setembro, 2004.

MORAIS, Artur Gomes. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.

MORAIS, Artur Gomes O Desenvolvimento da Consciência Fonológica e a Apropriação da Escrita Alfabética entre Crianças Brasileiras. **Revista Brasileira de Alfabetização**, v. 1, p. 1-18, 2015.

MORAIS, Artur Gomes; ALBURQUEQUE, Eliana; BRANDÃO, Ana Carolina. Refletindo sobre a língua escrita e sobre sua notação no final da educação infantil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 97, n. 247, p. 519-533, set./dez. 2016.

MORAIS, Artur Gome. **Consciência Fonológica na Educação Infantil e no Ciclo de Alfabetização**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

MORTATTI, Maria do Rosário. A política nacional de alfabetização (Brasil, 2019): uma “guinada” (ideo) metodológica para trás e pela direita. **Revista Brasileira de Alfabetização**, Belo Horizonte, n.10, 2019.

MOURÃO, Sara. O conceito de alfabetização na política nacional de alfabetização MEC/2019. **Revista Brasileira de Alfabetização**, Belo Horizonte, n.10, 2019.

PAPEN, Uta. **Literacy and education: police, practice and public opinion**. London and New York: Routledge, 2016.

PICOLLI, Luciana. Política Nacional de Alfabetização: contribuições para mais um olhar crítico. **Revista Brasileira de Alfabetização**, Belo Horizonte, n.10, 2019.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Perspectivas latino-americanas Buenos Aires: CLACSO, 2005, p.117-142. Disponível em: [http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12\\_Quijano.pdf](http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf). Acesso em: 10 maio 2020.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad y modernidad/racionalidad. **PcnnIndig**. 13(29): p. 11-20, 1992.

QUINTERO, Pablo; PETZ, Ivanna. Refractando la modernidad desde la colonialidad. Sobre la configuración de un locus epistémico desde la geopolítica del conocimiento y la diferencia colonial". **Gazeta de Antropología**, Granada. Vol. 25, No. 2. 2009. p. 1-12.

ROMÃO, José Eustáquio; GADOTTI, Moacir. **Paulo Freire e Amílcar Cabral: a descolonização das mentes**. São Paulo: Editoria e livraria Instituto Paulo Freire, 2012.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristovão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista brasileira de história & ciências sociais**, v. 1, n. 1, p. 1-15, 2009.

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

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1996.

SOARES, Magda. As muitas facetas da alfabetização. **Cadernos de Pesquisa**, no 52: 19- 24, Fev. São Paulo, Fundação Carlos Chagas. 1985.

SOARES, M. B.; MACIEL, F. I. P. **Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento**. Brasília, DF: MEC/ INEP/COMPED, 2000.

SMOLKA, Ana Luiza. **A criança na fase inicial da escrita: alfabetização como um processo discursivo**. São Paulo: Cortez, 1988.

STREET, Brian Vincent. **Literacy in Theory and Practice**, CUP: Cambridge, 1984.

STREET, Brian Vincent. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Tradução Marcos Bagno. 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

SCHWARTZ, Cleonara Maria; FRADE, Isabel Cristina da Silva; MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes. Grupos de pesquisa em alfabetização no Brasil: diálogos com redes de pesquisa. **Roteiro**, Joaçaba, v. 44, n. 3, p. 1-26, set./dez. 2019.

MACEDO, M. do S. A. N. *A política de alfabetização do governo Bolsonaro: reducionismos e colonialidade*.  
Dossiê Formação de professores alfabetizadores: políticas, saberes e práticas

TIBÚRCIO, Ana Paula Amaral. **Práticas de alfabetização de crianças de seis anos a partir da ampliação do ensino fundamental**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São João del-rei, São João del-rei, 2012, 189p.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WALSH, Catherine. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re- viver. *In*: CANDAU, Vera Maria (org.). **Educação intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: documento eletrônico, 2009.

Enviado em: 20/novembro/2020 | Aprovado em: 20/janeiro/2022