

**Artigo****A Política Nacional de Alfabetização e a produção da nova geração: um campo de disputa****The National Literacy Policy and the production of a new generation: a field of dispute****La Política Nacional de Alfabetización y la producción de la nueva generación: un campo de disputa****Janaína Soares Martins Lapuente^{1*}, Gilceane Caetano Porto^{2**}, Mauro Augusto Burkert Del Pino^{3**}, Simone Gonçalves da Silva^{4**}**

Universidade Federal do Rio Grande (FURG), Rio Grande- RS, Brasil*

Universidade Federal de Pelotas (UFPel), Pelotas- RS, Brasil**

Resumo

O artigo apresenta uma análise da política de alfabetização instituída pelo governo federal, tomando como referência a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a Política Nacional de Alfabetização (PNA) e o Programa Tempo de Aprender, com objetivo de compreender como esses textos se articulam visando implementar um projeto político neoliberal e conservador e constituir uma determinada criança alfabetizada. A política formulada por meio do Ministério da Educação pretende melhorar os processos de alfabetização através da ciência cognitiva e de evidências sobre como as pessoas aprendem a ler e a escrever. Recorrendo à análise documental e à análise temática de conteúdo, com o aporte da abordagem do ciclo de políticas, examina os documentos e a versão *on-line* do Programa Tempo de Aprender, categorizando o que prescrevem sobre a leitura, a compreensão e produção de textos escritos, evidenciando os

¹ Professora do Instituto de Educação da Universidade Federal do Rio Grande - FURG. Doutora e Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Pelotas - PPGE/UFPel. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Alfabetização e Letramento – GEALI e do Laboratório de Práticas de Incentivo à Leitura – LAPIL. Orcid id 0000-0001-6345-5641 E-mail jajalapuente@gmail.com

² Professora do Departamento de Ensino da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas - UFPel. Doutora e Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Pelotas - PPGE/UFPel. Vice-líder do Grupo Interdisciplinar de Pesquisa em Educação Pública - GIPEP. Orcid id 0000-0001-7983-6860. E-mail gilceanep@gmail.com

³ Professor do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas - UFPel. Doutor e Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - PPGEDU/UFRGS. Líder do Grupo Interdisciplinar de Pesquisa em Educação Pública - GIPEP. Orcid id 0000-0002-3104-4087. E-mail: mauro.pino1@gmail.com

⁴ Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas - UFPel. Doutora e Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Pelotas - PPGE/UFPel. Membro do CEPE - Centro de Estudos em Políticas Educativas: Gestão, Currículo e Trabalho Docente da FAE/UFPel. Orcid id 0000-0001-5159-2454 E-mail silva.simonegon@gmail.com

pressupostos da política e suas estratégias. Apesar do propósito anunciado pela PNA de enfrentar as principais causas das deficiências da alfabetização no país, a pesquisa constata que a alquimia de transformar a ciência baseada em evidências em um discurso revestido de uma verdade inquestionável subtrai a realidade objetiva da educação brasileira. A operação de atribuir a um método a salvação de um processo complexo, como a alfabetização, desconsidera os contextos sociais, econômicos e culturais, o que contribui para a produção de uma geração funcional ao sistema produtivo capitalista atual, baseado na financeirização, no controle e regulação, na desregulamentação e na precarização da formação e do trabalho docente, o que desafia a democracia e a inclusão social.

Abstract

The article analyzes the literacy policy instituted by the Brazilian federal government, taking as reference the Common National Curriculum Base (BNCC), the National Literacy Policy (PNA) and the Time to Learn Program, seeking to understand how these texts are articulated aiming at the implementation of a neoliberal and conservative political project planning to build a specific type of child. The policy formulated through the Ministry of Education aims to improve literacy processes through cognitive science and evidence on how people learn how to read and to write. Using document analysis and thematic analysis, with the contribution of the policy cycle approach, the present study examines the documents and the online version of the Time to Learn Program, categorizing what they prescribe regarding reading, understanding and producing written texts, evidencing the assumptions of the policy and its strategies. Despite the purpose announced by the PNA to address the main causes of literacy deficiencies in the country, this research finds that the transmutation of evidence-based science into a discourse coated with unquestionable truth, subtracts the objective reality of Brazilian education. The deed of attributing to a method the salvation of a complex process, such as literacy, disregards social, economic and cultural contexts, which contributes to the production of a generation only functional to the current capitalist productive system, based on financialization, control and regulation, deregulation and precarious training and teaching work, which defies democracy and social inclusion.

Resumen

El artículo analiza la política de alfabetización del gobierno federal, teniendo referenciales la Base Nacional Común Curricular (BNCC), la Política Nacional de Alfabetización (PNA) y el Programa Tiempo de Aprender, objetivando comprender como esos textos se articulan, buscando implementar un proyecto político neoliberal y conservador junto a determinado infante alfabetizado. La política formulada por el Ministerio de la Educación pretende mejorar a los procesos de alfabetización mediante la ciencia cognitiva y evidencias acerca de cómo aprender a leer y escribir. Recurriendo al análisis documental y al análisis temático de contenido, con el aporte del abordaje del ciclo de políticas, examina documentos y la versión on-line del Programa Tiempo de Aprender, categorizando prescripciones acerca de lectura, comprensión y producción de textos escritos, evidenciando suposiciones de la política y sus estrategias. A pesar del propósito de la PNA de enfrentar las principales causas de las deficiencias de la alfabetización en el país, la investigación constata que la alquimia de transformar a la ciencia con base en evidencias en un discurso revestido de una verdad incuestionable resta a la realidad objetiva de la educación brasileña. La acción de asignar a un método la responsabilidad de salvar a un proceso complicado, como la alfabetización, desconsidera contextos sociales, económicos y culturales, contribuyendo para la producción de una generación funcional al sistema produtivo capitalista actual, respaldado en términos financieros, en el control y regulación, la desreglamentación y

la precarización de la formación y del trabajo docente, lo que desafía a la democracia y la inclusión social.

Palavras-chave: Base Nacional Comum Curricular, Política Nacional de Alfabetização, Programa Tempo de Aprender, Alfabetização.

Keywords: National Curriculum Common Base, National Literacy Policy, Time to Learn Program, Literacy.

Palabras claves: Base Nacional Común Curricular, Política Nacional de Alfabetización, Programa Tiempo de Aprender, Alfabetización.

1. Introdução

Num mundo social e cultural cada vez mais complexo, caracterizado pela instabilidade e atravessado por diferentes conflitos e disputas, chama a atenção a relevância e a importância atribuída às políticas educacionais, as quais estão implicadas, por um lado, em uma determinada concepção de Estado e, por outro, na constituição de políticas curriculares. Enquanto o Estado conforma as relações de poder necessárias à reprodução da sociedade capitalista, a educação, tanto “quanto a cultura em geral, estão envolvidas em processos de transformação da identidade e da subjetividade” (SILVA, 2016, p.139), posto que o currículo é uma questão de saber, identidade e poder.

Entre as várias intervenções que vêm sendo feitas na educação brasileira, especialmente após o advento do *impeachment* da Presidenta Dilma, em 2016, destaca-se a Política Nacional de Alfabetização (PNA), que rompe com o histórico recente das políticas orientadas para a alfabetização e o letramento, e estabelece um conjunto de orientações antidemocráticas, baseadas em um cientificismo que impõe um discurso único, revestido de uma verdade inquestionável, que opera uma perversa subtração da realidade objetiva da educação brasileira (MORAIS, 2020; MACEDO, 2020).

A Política Nacional de Alfabetização está vinculada à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que, em sua terceira versão, abre caminho para que grupos que compõem redes de governanças passem a dirigir e orientar as políticas educacionais a partir do Ministério da Educação e, também, do Conselho Nacional de Educação. O apoderamento do Estado por esse tipo de organização “integra o projeto político-ideológico neoliberal e ultraconservador do atual governo federal e está estrategicamente articulado às demais medidas de destruição dos avanços democráticos conquistados pela população brasileira” (MORTATTI, 2019, p.26).

Tomando por base as diretrizes da PNA, o governo desenvolveu o Programa Tempo de Aprender que, com o discurso de enfrentar as principais causas das deficiências da alfabetização no país (BRASIL, 2020), propõe alterações profundas nas práticas de alfabetização vigentes no Brasil.

Este artigo toma como referência a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a Política Nacional de Alfabetização (PNA) e o Programa Tempo de Aprender para questionar como a nova política de alfabetização se articula às necessidades de produção de uma geração funcional ao sistema produtivo capitalista atual. O objetivo é compreender como esses textos se associam visando implementar uma nova política de alfabetização, baseada em um projeto político neoliberal e conservador, que contribui para a constituição de uma

determinada criança alfabetizada. Para tanto, recorre à análise documental e à análise temática de conteúdo, com o aporte da abordagem do ciclo de políticas, e examina os documentos e a versão *on-line* do Programa Tempo de Aprender, categorizando o que prescrevem sobre a leitura, a compreensão e a produção de textos escritos, evidenciando os pressupostos da política e suas estratégias.

A abordagem do ciclo de políticas, aqui utilizada, é operacional ao escopo desta pesquisa porque “permite a análise crítica da trajetória de programas e políticas educacionais desde sua formulação inicial até a sua implementação no contexto da prática e seus efeitos.” (MAINARDES, 2006, p. 48), especialmente na articulação dos processos macro e micro pertinentes às configurações das políticas educacionais.

As próximas seções discutem e analisam as intersecções entre os textos constituidores da política de alfabetização, em especial o curso *on-line* do Programa Tempo de Aprender, com o objetivo de demonstrar alguns de seus vínculos com um projeto de governo global afeito às necessidades das relações de poder que conformam este início de século. Por fim, nas considerações finais, é produzida uma síntese de algumas das principais ideias desenvolvidas ao longo do texto.

2. A política de alfabetização, sua constituição e seus efeitos

A implementação da Política Nacional de Alfabetização, bem como as mudanças empreendidas na educação brasileira nos últimos anos, são investimentos com a promessa de qualificar o sistema público educacional. Essa série de iniciativas emerge em sua maioria de agendas internacionais que potencializam a meritocracia, a eficiência, a competitividade, a comparação e o resultado. A educação se apresenta como a força impulsionadora na consolidação e implementação de políticas como um conjunto de estratégias a fim de solucionar os problemas da qualidade do ensino e da aprendizagem na educação pública.

Esse processo se estabelece em um contexto de reorganização da administração do Estado, caracterizado como redes de governança, alicerçadas nos pressupostos neoliberais. A reforma educacional aparece fortalecida com o discurso da importância da educação para o desenvolvimento global e também na esfera nacional. A proliferação desses discursos interessados nos problemas educacionais emerge das redes internacionais de influência, que estão cada vez mais preocupadas com um acordo global. Os estados nacionais passam a discutir a construção de políticas educativas que, de fato, são convergentes.

No Brasil, existem vários movimentos que se inter-relacionam nessa perspectiva de governança, em que estão envolvidos diversos sujeitos que possuem interesses no campo educacional. Um dos principais e de grande importância para a política aqui em análise é o “Movimento pela Base Nacional Comum – MBNC”, constituído como um grupo não-governamental, criado em 2013, a partir do “Seminário Internacional Liderando Reformas Educacionais”, ocorrido nos EUA, organizado e patrocinado pela Fundação Lemann (MACEDO, 2014, p. 1540). O grupo composto por instituições e profissionais ligados à educação tem como pauta a criação de uma Base Nacional Comum, promovendo e apoiando debates, pesquisas, estudos e mobilizando outros atores sobre o assunto. Este movimento incidiu na elaboração de uma base

curricular, definindo um conjunto de aprendizagens consideradas essenciais, com o discurso de garantir os direitos à aprendizagem. Desta forma, pretende contribuir com a formação dos professores, a orientação e a elaboração de recursos didáticos e pedagógicos, com a pretensão de melhorar os resultados nas avaliações externas, segundo suas informações (MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM, 2013).

Com a aprovação da BNCC, em 2017, o Movimento pela Base atualizou seu site que antes defendia a elaboração do documento curricular para agora defender o seu processo de implementação, de modo a garantir a qualidade da educação. Segundo o MBNC, o seu papel é gerar insumos e evidências para qualificar o debate público sobre a causa, observar a qualidade dos processos de construção e implementação do documento, em conjunto com diversos atores para participar na produção de políticas, no qual preocupa-se com a disseminação de materiais e informações que apoiem redes e escolas a concretizar a implementação com foco na aprendizagem dos alunos (MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM, 2019).

A proposição da Base visa o atendimento das necessidades do mundo globalizado e da economia baseada no conhecimento, que encontra amparo na tendência curricular fundamentada na pedagogia das competências. Essa pedagogia convoca a responsabilidade de resolução dos diferentes tipos de questões humanas para o âmbito educacional, uma vez que os investimentos em educação são vistos como a possibilidade de solução.

A educação é colocada como redentora das mazelas ao mesmo tempo que passa a conduzir comportamentos necessários para a vida, que ensinam modos de ser sujeito na escola e fora dela. Essa perspectiva entende que o conhecimento a ser ensinado “deve ser o conhecimento capaz de ser traduzido em competências, habilidades, conceitos e desempenhos passíveis a serem transferidos e aplicados em contextos sociais e econômicos fora da escola” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 74).

Esse conhecimento, baseado em competências e habilidades, é produtivo para a sociedade do século XXI. O atual momento de globalização neoliberal, também chamado de mundialização financeira do capital (CHESNAIS, 2005), produz modificações que se fazem notar e se fazem valer nos campos político, social, cultural, econômico e educacional. A globalização deixou no passado a supremacia da economia industrial para colocar a economia de informação no centro do processo produtivo, trazendo como consequência uma dramática descentralização da produção, fazendo com que países inteiros passem a viver a loucura da razão econômica (HARVEY, 2018).

Estamos em plena hegemonia global do capitalismo financeiro, onde prevalece a terceirização dos serviços, a precarização do trabalho e a violenta concentração de riquezas nas mãos de uma pequeníssima minoria. O trabalho ressurgiu de novo tipo, com novas características. Por um lado, um conjunto de profissões com grande desempenho tecnológico e informacional e, por outro, uma grande massa de ocupações precárias que exigem grande flexibilidade contratual e nenhuma garantia jurídica (STANDING, 2017). É no setor de serviço que aparece uma enorme proletarianização que atinge os motoboys, o setor de fast food, do qual faz parte a uberização do trabalho. Desse processo nenhuma profissão se aparta, nem mesmo os docentes. Muito menos a geração que entra

para as classes escolares e que irá constituir a sociedade pós-industrial (BELL, 1974).

Para as futuras gerações, que será composta pelos atuais escolares, urge uma educação que forme para a falta de ocupações, para a desprofissionalização, para a constituição de um precariado (STANDING, 2017) capaz de suportar um tempo de um Estado ausente, de desregulação sobre todas as áreas da vida, desafiando as regras democráticas, o que passa a ser necessário para dar forma e legalidade para o trabalho de novo tipo.

Para tanto, o discurso da BNCC reconfigura a relação com os conhecimentos com ênfase nas competências, a qual se pauta pela noção de desempenho ao instituir nos estudantes a responsabilidade pelos melhores resultados que são essenciais, em termos de competências individuais, provavelmente para subsidiar as avaliações em larga escala a que serão submetidos. Caso o resultado seja o fracasso, ele tem direcionamento certo: o próprio estudante se insere na instabilidade do mundo dominado pelo capitalismo financeiro e tecnológico.

É nesse cenário, denominado por Ball (2014) como contexto de influência, que normalmente as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos são construídos, onde grupos de interesse disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado (MAINARDES, 2006). É neste mesmo contexto que ganha sentido a política de alfabetização, uma vez que o empobrecimento da alfabetização pode contribuir para uma geração dócil, afeita a este momento de enfraquecimento da capacidade de resistência do trabalho às mudanças econômicas e tecnológicas. Como diz Almeida (2020, p. 52), a alfabetização, na perspectiva da Política Nacional de Alfabetização, fica “reduzida a uma perspectiva individual e funcional, ligada a interesses econômicos implícitos, se coloca a favor do *disempowerment* (desempoderamento) dos sujeitos e da consequente reprodução social existente”. Como afirma a autora, o processo de alfabetização deve ser visto como uma forma de política cultural, para além de um mero processo de repetição mecânica de um determinado método.

É evidente que as políticas descontinuadas, vivenciadas pelo Brasil desde o século XX, não conseguiram dar conta de maneira no mínimo razoável da alfabetização de forma democrática e universal. Uma política efetiva comprometida com o sucesso da alfabetização não pode isolar a realidade social e econômica das famílias das classes populares brasileiras, não pode desconsiderar a miséria que ainda acomete milhões de brasileiros e colocar a saída para o problema da alfabetização em um método baseado na repetição e na alienação.

Como mostra Frade (2020, p.22), “ao considerar uma série histórica, ficam reforçadas as relações entre desigualdade social e acesso e participação nas culturas do escrito”. Temos uma efetiva herança de desigualdade que não se pode negar, em que pese a escola possa fazer diferença para alterar esses indicadores. O caderno da PNA, para exemplificar, nunca leva em consideração o fato de que a introdução precoce de práticas letradas na escola “num país em que o acesso ao mundo da escrita é tão desigualmente assegurado, é uma opção política por democratização, por redução de desigualdades” (MORAIS, 2020, p. 70).

Fica evidente que a PNA rompe radicalmente com as políticas públicas de alfabetização anteriores, como o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e o Pró-Letramento. Mais que isso, como mostra Macedo (2020, p. 63), o “Governo Bolsonaro assume a condição de subalternidade ao se negar a reconhecer o avanço que a pesquisa sobre alfabetização no Brasil alcançou nas últimas quatro décadas.” A desconstrução e o desfazimento das políticas anteriores ignoram completamente o objeto da alfabetização e contribui para a formação de uma geração alienada no interior da escola, como apontam os dados da próxima seção, que discorre sobre o Programa Tempo de Aprender.

Antes de entrar na análise do Programa, é importante ainda salientar o caráter antidemocrático da PNA, que infringe princípios constitucionais e gera “um discurso mobilizador do silêncio obediente, cuja função mais característica não é impedir as pessoas de falar ou agir, mas é sobretudo obrigá-las a dizer e fazer o que não querem ou não poderiam dizer ou fazer (MORTATTI, 2020, p.108).

Esse é o resultado de uma rede de governança, afeita a um estado de controle gerencial que, como mostra Morais (2020, p. 66), é composta por “empresários e especialistas, que desde 2003 queriam impor o método fônico como única forma de alfabetizar”. Agora, com a PNA, buscam atingir seus objetivos, ou melhor, impor através de uma política implementada sem qualquer debate público, de forma padronizada, travestida de verdade absoluta, ancorada em pseudo-evidências científicas produzidas por uma rede de especialistas.

Como mostra Silva (2016, p.136), “a epistemologia dominante é fundamentalmente realista: o conhecimento é algo dado, natural”. O autor mostra que a disputa pelo saber e pelo conhecimento é uma disputa pelo poder. Poder de enunciar, de anunciar e de definir. Esse é o efeito pretendido pela PNA, ao afirmar que “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.” (BRASIL, 2019, p. 7). Todavia, fica evidente a impossibilidade de seus objetivos ao constatarmos, entre outros limites, a retirada do letramento do escopo da alfabetização, o que evidencia que o propósito da PNA não vai além do repetir e reproduzir, deixando fora de sua interlocução toda a produção de Paulo Freire e Magda Soares, para ficar apenas em dois dos importantes autores e autoras brasileiras que tanto contribuem para o avanço da alfabetização em tantos países.

3. Programa Tempo de aprender: constituindo subjetividades

O Programa Tempo de Aprender foi instituído pela Portaria nº 280, de 19/02/2020, que dispõe sobre a alfabetização escolar no âmbito do Governo Federal (BRASIL, 2020), com o discurso de melhorar a qualidade da alfabetização em todas as escolas públicas do Brasil e proporcionar aos docentes a aquisição de conhecimentos, habilidades e estratégias que os auxiliem a lidar com os desafios postos pelo ciclo de alfabetização (BRASIL, 2020a; 2020b).

O Programa foi idealizado pela Secretaria de Alfabetização (Sealf) do Ministério da Educação e validado por uma equipe de mais de vinte especialistas, vinculados a universidades ou outras instituições públicas e privadas, com atuação predominante em áreas de psicologia e fonoaudiologia

(18 especialistas). Na equipe há somente cinco especialistas do campo da educação, dentre os quais um é pedagogo.

Essa composição da *Sealf* evidencia, a “imposição de aplicação à alfabetização no Brasil dos princípios do movimento “Educação Baseada em Evidências”, derivado do movimento “Medicina Baseada em Evidências”” (MORTATTI, 2019, p.24). Dessa forma, justifica-se os elementos da formação estarem inspirados nos recursos pedagógicos elaborados pela *Florida Center for Reading Research*, centro ligado à *Florida State University* e a outros documentos internacionais (*Developing Early Literacy, do National Early Literacy Panel*, 2009).

Segundo seus idealizadores, o programa foi elaborado a partir de um diagnóstico, no qual foram identificadas as áreas da alfabetização que necessitam de maiores investimentos, que são: formação pedagógica e gerencial de docentes e gestores; materiais e recursos para alunos e professores e acompanhamento da evolução dos alunos (BRASIL, 2020c).

Seguindo as diretrizes da Política Nacional de Alfabetização, o Programa Tempo de Aprender também denominado “Curso *On-line* de Formação de Professores,” propõe ações estruturadas em quatro eixos, que são: 1) formação continuada de profissionais da alfabetização; 2) apoio pedagógico para a alfabetização; 3) aprimoramento das avaliações da alfabetização; 4) valorização dos profissionais da alfabetização.

A formação continuada em práticas de alfabetização do Programa Tempo de Aprender foi planejada nas versões *on-line* e presencial e destina-se a professores, coordenadores pedagógicos, diretores escolares e assistentes de alfabetização, sendo indicado especialmente a professores da Educação Infantil (último ano da pré-escola) e alfabetizadores (primeiro e segundo ano) do Ensino Fundamental. A modalidade *on-line* teve início no primeiro semestre de 2020 no Ambiente Virtual de Aprendizagem do MEC (AVAMEC). Já a modalidade presencial⁵, pretende ser operacionalizada através de um modelo de multiplicadores.

A versão *on-line* do Programa Tempo de Aprender foi implementada com o suporte do Sistema *On-line* de Recursos para Alfabetização (SORA), produzido pelo Laboratório de Tecnologia da Informação e Mídias Educacionais (Labtime), da Universidade Federal de Goiás (UFG). O SORA desenvolve recursos pedagógicos e materiais para suporte à prática de alfabetização, como “estratégias de ensino, atividades e avaliações formativas, com respaldo em práticas exitosas de alfabetização” (BRASIL, 2020a, p.3).

A formação continuada em práticas de alfabetização do programa Tempo de Aprender, possui uma carga horária de 30 horas organizadas nos seguintes módulos: 1) Introdução; 2) Aprendendo a ouvir; 3) Conhecimento alfabético; 4) Fluência; 5) Vocabulário; 6) Compreensão; 7) Produção de escrita e 8) Avaliação.

As orientações aos professores e os materiais didático-pedagógicos estão em consonância com a Política Nacional de Alfabetização e com a Base

⁵A modalidade presencial da Formação continuada para professores alfabetizadores estava prevista para o segundo semestre de 2020, mas devido a situação de saúde pública atual (Covid-19), a mesma não se efetivou. O site do MEC não apresenta, até o momento, uma previsão de data para a sua realização.

Nacional Comum Curricular. Além disso, o Programa referenda-se em estudos internacionais, especialmente o Relatório *National Reading Panel*, utilizado de forma recorrente para indicar os cinco pilares para uma alfabetização de qualidade: “a consciência fonêmica, a instrução fônica sistemática, a fluência de leitura, o vocabulário e a compreensão de textos” (BRASIL, 2019, p. 16). De acordo com o Caderno da Política Nacional de Alfabetização, estudos mais recentes recomendam a inserção de outro componente, a produção escrita, e “assim se obtêm os seis componentes propostos pela PNA, nos quais se devem apoiar os bons currículos e as boas práticas de alfabetização baseada em evidências” (BRASIL, 2019, p. 32).

Os referidos pilares foram organizados em seis dos oito módulos do Tempo de Aprender, conforme a imagem abaixo, apresentada no vídeo de introdução da formação, como mostramos na figura 1:

Figura 1 – Módulos principais do Tempo de Aprender



Fonte: Tempo de Aprender (BRASIL, 2020c, aula 1.2, 0:47)

Esses módulos são considerados essenciais para o sucesso na alfabetização e seguem as orientações do *National Reading Panel*, que estabeleceu as habilidades que devem ser ensinadas de forma explícita e sistemática para que se alfabetize de forma eficiente (BRASIL, 2020c). Ao levantar apenas habilidades descritas em relatórios, fica evidente, como afirma Frade (2020), que ao retirar as

condições mais amplas que explicam porque cada país consegue melhorar o acesso à cultura escrita, realiza-se uma operação de abstração perigosa, porque se alimenta a ilusão de que a questão se resolve pela definição de habilidades cognitivas e porque essa visão não contribui para uma problematização mais complexa que, possivelmente, ajudaria na compreensão do fenômeno e na busca de outros tipos de solução (FRADE, 2020, p.24)

Mortatti (2019) também alerta para as estratégias de didatização/transposição didática das “evidências científicas” por meio do

conteúdo selecionado e dos recursos variados (imagens, desenhos, quadros) utilizados para facilitar o entendimento e contribuir para a desejada persuasão.

Neste texto, analisamos o eixo um do programa Tempo de Aprender, que trata da formação continuada de profissionais da alfabetização, buscando compreender as concepções teórico metodológicas indicadas para o ensino da leitura e da escrita e as orientações direcionadas aos professores que estão presentes nos módulos três e quatro, e abordam respectivamente: o “Conhecimento alfabético” e a “Fluência”. Para tanto, foram examinados os textos complementares, o conjunto de 13 vídeos e os materiais disponibilizados na modalidade *on-line* do curso que compõem os referidos módulos.

No conjunto de vídeos analisados, verifica-se que as filmagens ocorrem exclusivamente em sala de aula, com um professor ou uma professora (sempre os mesmos) e uma turma composta, em média, por vinte alunos. Os professores vestem um jaleco branco e as crianças, em sua maioria, usam uniforme escolar. A sala de aula organiza-se com mesas e cadeiras enfileiradas e o professor ou a professora fica à frente da turma explicando o conteúdo, enquanto as crianças permanecem sentadas sem nenhuma possibilidade de interação entre colegas. Além disso, as mesmas somente saem do seu lugar quando solicitados pelos docentes. Salta aos olhos o disciplinamento e a hierarquia, como valores de formação da subjetividade de alunas e alunos.

Trata-se de um retrocesso na organização dos tempos e espaços escolares e na concepção de ensino e de aprendizagem, em que a centralidade do processo educativo está na figura do professor e da professora e do conteúdo a ser ensinado conforme as etapas previstas na formação. Nesse caso, os professores são concebidos como executores de uma instrução programada e as crianças como espectadoras da aula.

Essa perspectiva está alinhada aos preceitos da PNA e da BNCC como será visto nas próximas subseções, onde serão analisados os módulos “Conhecimento alfabético” e “Fluência”, buscando verificar o tempo de duração dos vídeos, as orientações direcionadas ao professor, a concepção de ensino e de aprendizagem e a metodologia recomendada para o ensino da leitura e escrita das crianças.

3. 1 Conhecimento alfabético: o treino de letras e sons

O módulo três, “Conhecimento Alfabético” apresenta práticas de ensino sobre as relações entre as letras e seus sons. É composto por sete aulas e oito vídeos, um de introdução e os demais com duração média de três a sete minutos, que sistematizam o trabalho sobre as relações letra-som, por meio de estratégias de decodificação e de criação de palavras.

No vídeo introdutório (aula 3.1) os professores são orientados a ensinar o princípio alfabético de forma explícita e sistemática, numa ordem que deriva “do mais simples para o mais complexo” (BRASIL, 2020c). Para tanto, utilizam um discurso supostamente atraente, buscando convencer os professores sobre a eficácia da proposta, como podemos observar no seguinte trecho: “Você guiará a sua turma pelo fantástico mundo das letras e seus sons de forma que os alunos possam gradualmente ler palavras cada vez mais complexas de forma proficiente” (BRASIL, 2020c, aula 3.1, 1:59).

Nessa visão associacionista de aprendizagem, a criança avançaria à medida que isola os fonemas das palavras e associa a cada fonema o grafema correspondente. Essa perspectiva “revela duas limitações: simplifica a análise do complexo trabalho conceitual construído/vivenciado pelo aprendiz e adota uma visão adultocêntrica sobre como a criança aprende o alfabeto” (MORAIS, 2019, p.15).

Além disso, no referido vídeo reiteram que “a conversão de letras para sons e a posterior união desses sons para formar palavras é mais eficaz do que aprender partes maiores das palavras ou palavras inteiras” (BRASIL, 2020, aula 3.1, 3:49). Essa visão, entende a criança como um receptáculo de informações que são armazenadas em uma sequência do “simples” para o “complexo”, como defende os métodos sintéticos, que segundo Rizzo (1986) e Braslavsky (1971), levam o aluno a combinar elementos isolados da língua: sons, letras e sílabas em todos maiores - palavras e frases - através de um distanciamento da situação de uso e significado.

A primeira aula deste módulo, “Nomeação de letras e relação letra-som” (aula 3.2), está subdividida em dois vídeos: “Nomeação de letras”, recomendada ao último ano da Educação Infantil e “Relação letra-som”, indicada para o primeiro do Ensino Fundamental. De acordo com as orientações do Tempo de Aprender, na pré-escola as crianças devem aprender os nomes das letras e seus sons mais característicos, enquanto que no primeiro ano devem ser ensinadas todas as relações entre fonemas e grafemas (BRASIL, 2020c).

Nesse sentido, o programa enfatiza reiteradas vezes que não há uma intencionalidade em alfabetizar as crianças na Educação Infantil. Contudo, no módulo três, as aulas dedicadas a relação letra-som, a leitura de palavras com sinais ortográficos e a criação de palavras são indicadas à pré-escola. Essa premissa traz à tona a concepção de que a primeira etapa da Educação Básica precisa fornecer habilidades preparatórias à alfabetização.

Para tanto, as videoaulas do curso explicitam um ensino sistemático da alfabetização, baseados em atividades mecânicas e enfadonhas destinadas ao treino de habilidades e competências relativas à aprendizagem da leitura e da escrita, como mostra o excerto⁶ do vídeo da aula 3.2, a seguir:

Profa: Crianças, nós vamos aprender um novo som de uma letra. Hoje nós vamos aprender o som da letra A.

Profa: Olhem aqui! Prestem atenção! Esta é a letra A.

A professora mostra um cartão com o desenho de uma abelha. De maneira sobreposta ao desenho da abelha, o traçado da letra A com letra de imprensa minúscula, na cor vermelha.

Profa: O som desta letra é A. Com esta letra escrevemos a-be-lha. A professora segmenta a palavra abelha destacando o som inicial.

Profa: Esta é abelha amarela! A professora mostra um cartaz (tamanho A4) com o traçado da letra A, (com letra de imprensa e cursiva – maiúscula e minúscula). Logo abaixo, o desenho de uma abelha com a seguinte frase “A abelha amarela”.

Profa: Com qual letra o nome da abelha amarela começa?

Profa: Com a letra A.

⁶ Utilizamos Profa. para indicar a fala da professora e Prof. para a fala do professor.

Profa: Nós vamos conhecer mais sobre a abelha amarela.
Prestem atenção: [a] [a] [a]!

A professora balança os braços para cada som da letra A, evidenciando o movimento da abelha batendo suas asas.

Profa: Façam assim: [a] [a] [a]! Muito bem! De novo: [a] [a] [a]!

As crianças movimentam os braços imitando uma abelha e dizendo em coro: [a] [a] [a].

Profa: Agora que vocês já sabem a brincadeira da abelha amarela, eu vou ler o poema da abelha amarela e ao final de cada estrofe, vocês vão fazer a brincadeira da abelha amarela.

Profa: Ouçam com atenção!

Profa: A abelha voa agora, ela é amiga do ar. É a abelha amarela, a alegria do pomar.

Professora continua lendo o poema e ao final de cada estrofe as crianças movimentam os braços imitando uma abelha e dizendo em coro [a] [a] [a] (BRASIL, 2020c. Tempo de Aprender, aula 3.2,0:22)

Na continuidade da aula, os professores são orientados a repetir a estratégia com cada letra do alfabeto e suas relações letra-som, utilizando as fichas dos personagens. A estratégia “Nomeação de letras” (pré-escola) está acompanhada de 26 fichas de personagens, que correspondem às letras do alfabeto. Por outro lado, a estratégia “Relação letra-som” (primeiro ano do Ensino Fundamental) além das 26 fichas de personagens, possui 16 fichas referentes às relações letra-som mais complexas.

Para a utilização destes recursos adicionais o programa anuncia que os professores têm total liberdade para utilizarem as fichas na ordem que desejarem. Contudo, prescrevem a forma e ordenação do referido material didático no texto que acompanha a aula 3.2:

[...] é importante que todas as fichas sejam trabalhadas gradualmente durante o ano. Para a Nomeação de letras, sugerimos a utilização da ordem alfabética. Já para a Relação letra-som, sugerimos a ordem que está no PDF para download, que começa pelas relações mais simples. Perceba que esta ordem não é a alfabética (BRASIL, 2020c, aula 3.2).

As aulas 3.4 e 3.6 são destinadas respectivamente a “Leitura de palavras” e “Leitura de frases”. Embora tenham estratégias de ensino diferentes, ambas ocorrem por meio da repetição das etapas e em grau crescente de complexidade. As etapas das aulas seguem os mesmos passos: 1º) professor explica e demonstra; 2º) professor e alunos praticam juntos; 3º) alunos praticam em conjunto; 4º) prática individual. Seguidos de duas seções “Sugestões de suporte para erros e dificuldades esperadas” e “Variações e adaptações”.

Na aula “Leitura de palavras” o professor explica à turma que irão realizar a leitura de algumas palavras e demonstra pronunciando o som de cada letra isoladamente. Em seguida, distribui os cartões de leitura e solicita que as crianças pronunciem o som de cada letra lentamente. As crianças passam o dedo em cada letra e vão fazendo a leitura dos sons de forma separada. Na sequência, o professor pede para que cada criança realize a leitura de toda

palavra. Essas etapas são realizadas com os cartões das palavras “ovo” e “vaca”.

Os cartões de leitura das palavras são todos iguais e estão disponíveis nos recursos adicionais do SORA, evidenciando a tônica na padronização do processo de ensino e de aprendizagem, baseado em materiais e etapas que precisam ser seguidas para que os professores obtenham sucesso em sua prática docente.

Na aula “Leitura de frases” a professora realiza a leitura de cada fonema da palavra, como demonstrado no vídeo “O [g] [a] [t] [o] gato é [f] [o] [f] [o] fofo” (BRASIL, 2020c, aula 3.6, 0:42), destacando as palavras consideradas mais difíceis. Neste caso, “gato” e “fofo”. Para atingir uma leitura com “velocidade, precisão e entonação” orientam os professores a intensificar a decodificação.

Os módulos do programa Tempo de Aprender também indicam os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento da Base Nacional Comum Curricular, como podemos observar na aula “Leitura de palavras com sinais gráficos” (3.5), que acompanha um objetivo correlato: “Relacionar elementos sonoros (sílabas, fonemas, partes de palavras) com sua representação escrita” e o respectivo código alfanumérico *EF01LP08*⁷ da BNCC.

Essa organização do curso traz implícita a ideia de um combo de vantagens, ou seja, aderindo ao programa os professores também estariam adequando o seu planejamento e prática pedagógica à BNCC. Diante disso, é possível perceber que se trata de uma estratégia de convencimento dos docentes em prol da “facilitação” do seu trabalho na escola. A padronização e a homogeneização ganham em escala na subjetivação de docentes e estudantes. Fica evidente a ausência de espaços para a criatividade e a criticidade. O protagonismo docente, tão valorizado nas políticas anteriores à PNA, não encontra espaço algum de manifestação.

3. 2 Fluência: a leitura repetida e guiada

O módulo quatro, “Fluência” apresenta estratégias de ensino para desenvolvimento da leitura de forma independente e compartilhada. É composto por cinco videoaulas, uma de introdução e as demais com duração média de três a cinco minutos, envolvendo as habilidades de leitura oral com velocidade, precisão e prosódia, como mostra a transcrição de um fragmento do vídeo de introdução (aula 4.1):

A fluência em leitura oral é a habilidade de ler um texto com velocidade, precisão e prosódia. Essa habilidade permite que o leitor não gaste tanta energia decodificando, mas concentre-se na compreensão do que lê. Ler com velocidade significa reconhecer as palavras rapidamente. A precisão na leitura significa decodificar corretamente as palavras e a prosódia refere-se a entonação adequada da leitura (BRASIL, 2020c. Tempo de Aprender, aula 4.1, 0:15).

⁷ O código alfanumérico demarca o objetivo de aprendizagem e a habilidade. O primeiro par de letras indica a etapa (Ensino Fundamental), o segundo par de números indica o ano (primeiro ano), o segundo par de letras evidencia o componente curricular (Língua Portuguesa) e o último par de números indica a posição da habilidade na numeração sequencial do ano.

De acordo com as orientações que constam nos vídeos do programa, a fluência em leitura oral é atingida por meio da instrução adequada, direta e explícita. Em sala de aula é desenvolvida pela prática da leitura em voz alta e pela modelagem de leitura fluente, conforme anunciado no excerto do vídeo.

Numerosas evidências científicas apontam que o ensino explícito e sistemático da fluência em leitura oral, por meio da leitura repetida e guiada por feedback do professor tem impacto significativo na aprendizagem da leitura e da escrita das crianças (BRASIL, 2020c. Tempo de Aprender, aula 4.1, 2:05).

Essas orientações estão atreladas à Política Nacional de Alfabetização e são apresentadas no documento oficial do MEC (BRASIL, 2019), com explicações fundamentadas na ciência cognitiva da leitura afirmando que, “ao contrário do que supõem certas teorias, a aprendizagem da leitura e da escrita não é natural nem espontânea. Não se aprende a ler como se aprende a falar” (BRASIL, 2019, p. 20). Assim, enfatizam a necessidade do ensino da leitura e da escrita de forma explícita e sistemática.

Na aula “Leitura de texto com expressão clara” são ensinadas estratégias para a entonação da leitura em voz alta. Para tanto, é evidenciada a importância das pausas no interior e no final das frases para que o texto tenha sentido e possa ser facilmente compreendido. Para ensinar essa habilidade, utilizam o recurso das barras, com o objetivo de indicar pausas breves e longas na leitura oral, como mostra o excerto abaixo:

Prof: Crianças, nós vamos treinar a leitura de um texto com a expressão correta. Quando nós lemos um texto ou conversamos, nós precisamos fazer pausas curtas ou pausas mais longas para aquilo que falamos tenha sentido e seja facilmente compreendido.

Prof: Olhem! Percebam que neste texto temos sinais de uma barra e sinais de duas barras. Professor aponta para o texto escrito no quadro:

Um dia Beto foi soltar pipa. // Na rua, / viu seu amigo Davi e disse: / “Oba! // Vou chamar Davi para ir comigo.” // Davi aceitou, / e os dois se divertiram.

Prof: Quando eu encontrar um sinal de uma barra eu vou fazer uma pausa curta. Quando eu encontrar um sinal de duas barras vou fazer uma pausa mais longa.

Durante a leitura, o professor levanta um dedo quando localiza uma barra no texto e, dois dedos, ao notar duas barras. Em seguida, convida a turma para realizar a leitura seguindo o seu exemplo (BRASIL, 2020c. Tempo de Aprender, aula 4.2, 0:25).

Esse recurso deixa a leitura muito artificial e mecânica, pois as crianças precisam sincronizar a leitura do texto ao levantar dos dedos. Contudo, a orientação é manter o uso das barras até que o aluno adquira “a habilidade de

ler com velocidade e precisão, e as pausas se tornam naturais e quase imperceptíveis” (BRASIL, 2020c, aula 4.2)⁸.

A prática de leitura oral segue uma graduação: primeiro a leitura de palavras, depois frases e, quando as crianças tiverem autonomia, a leitura de textos. Nesse sentido, os professores precisam ensinar de forma “repetida e guiada” (BRASIL, 2020c, aula 4.2) e acompanhar o desempenho dos alunos segundo as diretrizes do *National Reading Panel*.

Baseado no referido relatório o programa recomenda a avaliação regular da fluência em leitura, por meio de avaliação formal (provas bimestrais e avaliações externas) e avaliação informal (observações do professor na sala de aula, pequenos testes e provas orais).

Na aula 4.5 que trata da “Leitura independente”, localizamos no texto que acompanha o vídeo a seguinte informação: “Na página 34 do caderno da Política Nacional de Alfabetização, disponibilizamos o número médio de palavras lidas por minuto ao final de cada ano do ensino fundamental” (BRASIL, 2020c, aula 4.5). Para o primeiro ano recomendam 60 palavras por minuto e para o segundo ano, 80 palavras por minuto. Para o terceiro, quarto e quinto ano, a leitura precisa ser sucessivamente 90, 100 e 130 palavras por minuto.

Nesse caso, as crianças que conseguirem acertar 95% das palavras são consideradas leitoras independentes. Para verificar a “eficácia da leitura oral” o programa aconselha a utilização de “um *timer* para medir o tempo” e, logo em seguida, a contagem do número de palavras lidas. Por fim, acrescentam que:

para ficar mais fácil, antes de começar, anote à margem a quantidade de palavras de cada linha do texto. Por fim, em uma planilha, registre a medição e as observações sobre como foi a leitura. Assim, você poderá verificar como seus alunos evoluíram (BRASIL, 2020c, aula 4.5).

Leal (2019, p. 82-83) mostra como a fluência de leitura é importante, contudo, “isso não decorre apenas de um domínio de correspondências grafofônicas, implica em um conjunto de habilidades de leitura que precisam ser foco do ensino e não aparecem de modo sistemático no método fônico”. A autora acrescenta que a orientação do controle de palavras reduz o desenvolvimento da capacidade de lidar com os textos que circulam na sociedade.

A contagem de palavras também artificializa as situações de ensino e de aprendizagem e a leitura acaba perdendo seu encanto para a rigidez de planilhas e metas a serem atingidas por cada criança.

Essa prescrição contida na Política Nacional de Alfabetização e no programa Tempo de Aprender também esteve na pauta para ser incluída na Base Nacional Comum Curricular, mas foi retirada da versão final. Esses mecanismos de avaliação e monitoramento que acenam para a “eficiência, eficácia”, reforçam a lógica neoliberal a partir da performatividade e produtividade e buscam cooptar os professores.

⁸Esse excerto é referente a um texto que acompanha a aula 4.2 do programa Tempo de Aprender.

4. Considerações finais

Apesar do propósito anunciado pela PNA de enfrentar as principais causas das deficiências da alfabetização no país, constata-se que a alquimia de transformar a ciência baseada em evidências em um discurso revestido de uma verdade inquestionável subtrai a realidade objetiva da educação brasileira. A operação de atribuir a um método a salvação de um processo complexo, como a alfabetização, desconsidera os contextos sociais, econômicos e culturais, o que contribui para a produção de uma geração funcional ao sistema produtivo capitalista atual, baseado na financeirização, no controle e na regulação, na desregulamentação e na precarização da formação e do trabalho docente, o que desafia a democracia e a inclusão social.

Não se quer afirmar a impossibilidade de uma criança submetida à PNA ser alfabetizada, nem mesmo que as professoras que passaram pelo curso do Programa Tempo de Aprender não alfabetizem seus alunos e alunas. Mas, o que se constata é que a PNA está implicada na produção de uma exclusão social que hoje é produtiva à sociedade uberizada e desprovida de direitos sociais.

A PNA, ao reduzir a política de alfabetização aos métodos tradicionais, retira o letramento do escopo da alfabetização. Fica evidente que seu propósito não vai além do repetir e do reproduzir. “Tal silenciamento não é neutro e, certamente, faz parte de uma estratégia discursiva maior de apagamento de mais um campo do conhecimento e de discussões sobre alfabetização no Brasil.” (MACEDO, 2020, p. 65). É isso que move a necessária investigação dos motivos que levam a arquivar discursos que foram preponderantes em um tempo ainda presente e analisar as implicações pedagógicas.

Aceitar esse apagamento como algo natural, como uma forma de alinhar-se à terminologia científica estabelecida internacionalmente é “outro argumento bastante perverso, violento e colonial” (BUNZEN, 2020, p. 49). Traduz o preconceito com o construtivismo e com o letramento, “ao lado da sectária visão de que só estudos experimentais podem dizer como devemos alfabetizar” (MORAIS, 2020, p. 67). Esse é o discurso dos autores da PNA, que vem sendo reproduzido e constituído desde 2003.

A escrita, para além de uma técnica, é uma cultura, “e como tal, só pode ser apreendida a partir da imersão em experiências que produzam sentido, que evidenciem para as crianças o modo como esta ferramenta funciona na sociedade em que vivemos” (MACEDO, 2020, p. 64). As crianças são sujeitos dos processos de ensino-aprendizagem, possuem desejos, histórias, cultura, emoções e conhecimentos anteriores à escola. Portanto, não se pode admitir que ainda se conceba uma relação onde a professora ensina e os alunos e as alunas aprendem, desrespeitando a diversidade presente nesta relação.

Como afirma Mainardes (2006, 53) “o contexto da prática é onde a política está sujeita à interpretação e recriação e onde a política produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original”. A questão é que as políticas não são simplesmente “implementadas”, mas são disputadas em um espaço de lutas, em uma arena, são interpretadas e recriadas. Portanto, há espaço dialético de resistência e nova criação, ou recriação. A política educacional é, portanto, lugar de disputa, é relação de poder. Assim, a história da alfabetização não tem um fim anunciado. A escola, lembremos, é lugar de trabalho, de trabalho docente,

de trabalhadores intelectuais, de compromisso histórico com a defesa da educação pública, laica e gratuita e do Estado Democrático de Direito.

Referências

- ALMEIDA, Ana Caroline. Ninguém chega lá, partindo de lá, mas daqui: uma crítica ao conceito de alfabetização na PNA, à luz de algumas contribuições de Paulo Freire. **Revista Brasileira de Alfabetização**, Belo Horizonte v. 1, n. 10 (Edição Especial), 25 mar. 2020. Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/353>. Acesso em: 10 dez. 2020.
- BALL, Stephen. **Educação Global S. A.: novas redes de políticas e o imaginário neoliberal**. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2014, 270 p.
- BELL, Daniel. **O Advento da Sociedade Pós-Industrial**. São Paulo: Cultrix, 1974. 540p.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **PNA: Política Nacional de Alfabetização/Secretaria de Alfabetização**. Brasília: MEC, SEALF, 2019. 54 p. Disponível em: <http://alfabetizacao.mec.gov.br>. Acesso em: 10 de abr.2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 280, de 19 de fevereiro de 2020**. Institui o Programa Tempo de Aprender, que dispõe sobre a alfabetização no âmbito do Governo Federal, 2020. Disponível em: <http://alfabetizacao.mec.gov.br/tempo-de-aprender>. Acesso em: 25 fev. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. Política Nacional de Alfabetização. **Programa Tempo de Aprender**. Disponível em: <http://alfabetizacao.mec.gov.br/tempo-de-aprender>. Acesso em: 31 mar. 2020 (a).
- BRASIL. Ministério da Educação. **MEC lança programa Tempo de Aprender para aprimorar alfabetização do país**, 18 de fevereiro de 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/12-noticias/acoes-programas-e-projetos-637152388/85721-mec-lanca-programa-tempo-de-aprender-para-aprimorar-a-alfabetizacao-no-pais>. Acesso em: 10 abr. 2020 (b).
- BRASIL. Ministério da Educação. **Formação continuada em práticas de alfabetização do Programa Tempo de Aprender**. Disponível em: <http://avamec.mec.gov.br/#/instituicao/sealf/curso/5401/visualizar>. Acesso em: 31 mar. 2020 (c).
- BRASLAVISKY, Berta. **Problemas e métodos no ensino da leitura**. São Paulo: Melhoramentos e Editora da USP, 1971.
- BUNZEN JUNIOR, Clecio. Um breve decálogo sobre o conceito de 'literacia' na Política Nacional de Alfabetização (PNA, 2019). **Revista Brasileira de Alfabetização**, Belo Horizonte v. 1, n. 10 (Edição Especial), 25 mar. 2020. Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/352>. Acesso em: 20 ago. 2020.
- CHESNAIS, François (Org.). **A finança mundializada: raízes sociais e políticas, configuração, consequências**. São Paulo: Boitempo, 2005. 256p.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Um paradigma científico e evidências a ele relacionadas resolveriam os problemas da alfabetização brasileira? **Revista Brasileira de Alfabetização**, Belo Horizonte, n.10 (Edição Especial), jul./dez.2020. Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/339>. Acesso em: 10 abr. 2020.

HARVEY, David. **A loucura da razão econômica**: Marx e o capital no século XXI. Tradução de Artur Renzo. São Paulo: Boitempo, 2018. 228p.

LEAL, Telma Ferraz. Apontamentos sobre a Política Nacional de Alfabetização 2019. **Revista Brasileira de Alfabetização**, Belo Horizonte, n.10 (Edição Especial), jul./dez.2020. Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/358> . Acesso em: 10 abr. 2020.

LOPES, Alice Cassimiro. MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011. 280 p.

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. **Revista e-Curriculum**. São Paulo, v.12, n.3, out./dez.2014, p.1530-1550. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/21666/15916>. Acesso em: 13 out. 2020.

MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes. Por uma alfabetização transformadora. **Revista Brasileira de Alfabetização**, Belo Horizonte v. 1, n. 10 (Edição Especial), 25 mar. 2020. Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/356>. Acesso em: 15 out. 2020.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a03v27n94.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2020.

MORAIS, Artur Gomes de. **A consciência fonológica na educação infantil e no ciclo de alfabetização**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. 238p.

MORAIS, Artur Gomes de. Análise crítica da PNA (Política Nacional de Alfabetização) imposta pelo MEC através de decreto em 2019. **Revista Brasileira de Alfabetização**, Belo Horizonte v. 1, n. 10 (Edição Especial), 25 mar. 2020. Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/357>. Acesso em: 20 ago. 2020.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Brasil, 2019: notas sobre a Política Nacional de Alfabetização. Olhares - **Revista Eletrônica do Departamento de Educação da Unifesp**, v. 7, n. 3, nov. 2019. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/olhares>. Acesso em: 5 nov. 2020.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. A “Política Nacional de Alfabetização” (Brasil, 2019): uma “guinada” (ideo) metodológica para trás e pela direita. **Revista Brasileira de Alfabetização**, Belo Horizonte v. 1, n. 10 (Edição Especial), 25 mar. 2020.

Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/348>. Acesso em: 20 ago. 2020.

MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM, 2013. Disponível em: <https://movimentopelabase.org.br/>. Acesso em: 3 fev. 2020.

MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM, 2019. Disponível em: <https://movimentopelabase.org.br/acontece/guia-de-regulamentacoes-apoia-municipios/>. Acesso em: 4 nov. 2019.

RIZZO, Gilda Menezes. **Estudo comparativo dos métodos de ensino da leitura e da escrita.** Rio de Janeiro: Papelaria América, 1986.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade:** uma introdução às teorias do currículo. 3.ed. Belo Horizonte: Autentica, 2016. 156p.

STANDING, Guy. **O precariado:** a nova classe perigosa. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. 288p.

Contribuição dos autores

Autor 1: Participação ativa na discussão dos resultados, contribuição substancial para a concepção e análise, interpretação dos dados e revisão final.

Autor 2: Participação ativa na discussão dos resultados, contribuição substancial para a concepção e análise, interpretação dos dados e revisão final.

Autor 3: Participação ativa na discussão dos resultados, contribuição substancial para a concepção e análise, interpretação dos dados e revisão final.

Autor 4: Participação ativa na discussão dos resultados, contribuição substancial para a concepção e análise, interpretação dos dados e revisão final.

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