

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

CÍNTIA RESENDE CORRÊA

A RELAÇÃO ENTRE A RACIONALIDADE TÉCNICA NA POLÍTICA NACIONAL DE
ALFABETIZAÇÃO E NAS CONCEPÇÕES DE PROFESSORES
ALFABETIZADORES DE UBERABA - MG

UBERABA - MG

2025

CÍNTIA RESENDE CORRÊA

A RELAÇÃO ENTRE A RACIONALIDADE TÉCNICA NA POLÍTICA NACIONAL DE
ALFABETIZAÇÃO E NAS CONCEPÇÕES DE PROFESSORES
ALFABETIZADORES DE UBERABA - MG

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, Doutorado em Educação, da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação.

Linha de Pesquisa: Fundamentos e Práticas Educativas.

Orientador: Prof. Dr. José Lucas Pedreira Bueno.

UBERABA – MG

2025

CÍNTIA RESENDE CORRÊA

A RELAÇÃO ENTRE A RACIONALIDADE TÉCNICA NA POLÍTICA NACIONAL DE
ALFABETIZAÇÃO E NAS CONCEPÇÕES DE PROFESSORES ALFABETIZADORES DE
UBERABA - MG

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação
em Educação, Doutorado em Educação, da
Universidade Federal do Triângulo Mineiro, como
requisito para obtenção do título de Doutor em
Educação.

Uberaba, 27 de fevereiro de 2025

Banca Examinadora:

Dr. José Lucas Pedreira Bueno – Orientador
Universidade Federal do Triângulo Mineiro

Dra. Anelise Marnelli Borges de Oliveira
Universidade Federal do Triângulo Mineiro

Dra. Helena de Ornellas Sivieri Pereira
Universidade Federal do Triângulo Mineiro

Dr. Juracy Machado Pacífico
Universidade Federal de Rondônia

Dr. Ricardo Baratella
Universidade de Uberaba



Documento assinado eletronicamente por **Ricardo Baratella, Usuário Externo**, em 03/04/2025, às 15:16, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#) e no art. 34 da [Portaria Reitoria/UFTM nº 215, de 16 de julho de 2024](#).



Documento assinado eletronicamente por **ANELISE MARTINELLI BORGES DE OLIVEIRA, Professor do Magistério Superior**, em 03/04/2025, às 16:35, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#) e no art. 34 da [Portaria Reitoria/UFTM nº 215, de 16 de julho de 2024](#).



Documento assinado eletronicamente por **HELENA DE ORNELLAS SIVIERI PEREIRA, Professor do Magistério Superior**, em 07/04/2025, às 14:19, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#) e no art. 34 da [Portaria Reitoria/UFTM nº 215, de 16 de julho de 2024](#).



Documento assinado eletronicamente por **Juracy Machado Pacífico, Usuário Externo**, em 13/04/2025, às 15:38, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#) e no art. 34 da [Portaria Reitoria/UFTM nº 215, de 16 de julho de 2024](#).



Documento assinado eletronicamente por **JOSE LUCAS PEDREIRA BUENO, Professor do Magistério Superior**, em 04/06/2025, às 19:07, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#) e no art. 34 da [Portaria Reitoria/UFTM nº 215, de 16 de julho de 2024](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site http://sei.ufm.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **1485656** e o código CRC **659830BC**.

**Catálogo na fonte: Biblioteca da Universidade Federal do
Triângulo Mineiro**

C841r Corrêa, Cíntia Resende
A relação entre a racionalidade técnica na política nacional de
alfabetização e nas concepções de professores alfabetizadores de
Uberaba - MG / Cíntia Resende Corrêa. -- 2025.
148 f. : il., fig., graf., tab.

Tese (Doutorado em Educação) -- Universidade Federal do
Triângulo Mineiro, Uberaba, MG, 2025
Orientador: Prof. Dr. José Lucas Pedreira Bueno

1. Alfabetização. 2. Educação - Política Pública. 3. Educação e
Estado. 4. Professores alfabetizadores. I. Bueno, José Lucas
Pedreira. II. Universidade Federal do Triângulo Mineiro. III. Título.

CDU 372.4

Dedico este trabalho a todos que acreditam que os atos de ler e escrever nos tornam mais humanos, que considera a escrita um potencial cultural e transformador das relações humanas, ligada intimamente ao homem e aos diferentes campos da vida.

AGRADECIMENTOS

Ao querido orientador José Lucas Pedreira Bueno, agradeço a mediação, articulação e discussão sobre a pesquisa e os estudos para uma atuação docente crítica e contra o retrocesso democrático. Sou grata pela condução e pelo encorajamento político, tão necessários na atualidade.

À querida amiga Ana Maria Esteves Bortolanza, meu exemplo e inspiração de mulher, professora e pesquisadora. Estaremos sempre juntas na luta por uma alfabetização humanizadora e emancipadora. Muito obrigada!

A todos do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (MG), colegas, amigos, colaboradores, professores, especialmente, à primeira turma do Doutorado em Educação, agradeço a parceria durante essa jornada.

Aos professores participantes do Exame de Qualificação e de Defesa, obrigada pela atenção e por contribuírem com esta pesquisa. A feliz escolha de cada um de vocês também se fez pela admiração e pelo respeito que lhes tenho.

A todos os professores alfabetizadores, especialmente aos participantes desta pesquisa, meu respeito e admiração. Sem vocês, minhas inquietações não estariam materializadas nesta pesquisa. Obrigada pela confiança!

Aos que foram meus alunos e aos que ainda o serão durante o processo de alfabetização, meu motivo para continuar acreditando e defendendo que os atos de ler e escrever são ferramentas para o empoderamento e autonomia para as esferas da vida.

Aos meus alunos da universidade, não somente aos que fizeram parte deste momento, mas a todos que já passaram e aos que ainda estão por vir, agradeço por acreditarem na educação como transformação e ato político.

A todos os amigos e colegas de trabalho e de profissão, agradeço pelos momentos compartilhados, sejam eles de escuta, discussão, acolhida e/ou estudos. Que continuemos acreditando na pesquisa e no conhecimento para a autonomia pedagógica crítica, para o reconhecimento e para a valorização profissional.

À família e amigos, muito obrigada por sempre acreditarem e me fortalecerem nesse sonhado projeto de vida. Vocês sabem o quanto ele é importante, pois não é apenas um objetivo profissional, mas, também, pessoal e político.

“Uma das tarefas mais importantes da prática educativa-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar” (Freire, 2000, p.46).

RESUMO

Esta tese de doutorado insere-se na Linha de Pesquisa “Fundamentos e Práticas Educativas”, cuja temática é “Trabalho e Formação Docente”, do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Triângulo Mineiro – MG. O objetivo principal é analisar, por meio de uma pesquisa qualitativa, os impactos das políticas públicas de alfabetização, permeadas pela racionalidade técnica como aspecto de lógica de mercado neoliberal, nas concepções de professores alfabetizadores da Rede Municipal de Ensino de Uberaba-MG. O problema desta pesquisa é: em que medida a racionalidade técnica, como aspecto da lógica de mercado neoliberal que permeia as políticas públicas de alfabetização, influencia as concepções na alfabetização? Tendo em vista a relevância científica e social no contexto histórico neoliberal no Brasil e no mundo, este estudo, ainda, apontar como possibilidades práticas autônomas, reflexivas, críticas e investigativas a fim de superar a reprodução de teorias e técnicas que fazem do processo de alfabetização um processo esvaziado de sentidos para alfabetizadores e alfabetizandos. A investigação se baseia em fundamentos teórico-metodológicos da perspectiva histórico-cultural, acrescidos de outros olhares que dialogam com essa perspectiva e discutem a alfabetização nessa direção, como Arena, Mello e Mortatti. A fim de viabilizar a análise qualitativa, utilizamos como instrumento de pesquisa um questionário enviado às 32 unidades escolares da Rede Municipal de Ensino de Uberaba-MG, que contam com 228 professores que atuam nos Anos Iniciais (1º e 2º anos) do Ensino Fundamental. Desses, 29 professores responderam ao questionário. A tese está estruturada em seis seções que abordam: os fundamentos teórico-metodológicos, o impacto do neoliberalismo na educação, a história e as políticas públicas de alfabetização e a análise dos dados coletados. Esta pesquisa reafirma o compromisso com a alfabetização, para que os atos de ler e escrever sejam instrumentos de humanização e emancipação, frente aos desafios impostos pelo neoliberalismo à escola pública brasileira, em prol de uma educação transformadora e de um espaço de resistência.

Palavras-chave: racionalidade técnica; política nacional de alfabetização; concepções; professores alfabetizadores.

ABSTRACT

This doctoral thesis is part of the Research Line "Educational Foundations and Practices," whose theme is "Work and Teacher Education," of the Graduate Program in Education at the Federal University of Triângulo Mineiro – MG. The main objective is to analyze, through qualitative research, the impacts of public literacy policies, permeated by technical rationality as an aspect of neoliberal market logic, on the conceptions of literacy teachers in the Municipal Education Network of Uberaba-MG. The problem of this research is: to what extent does technical rationality, as an aspect of the neoliberal market logic that permeates public literacy policies, influence conceptions in literacy? Considering the scientific and social relevance in the neoliberal historical context in Brazil and worldwide, this study also aims to point out autonomous, reflective, critical, and investigative practical possibilities in order to overcome the reproduction of theories and techniques that make the literacy process an empty process of meaning for literacy teachers and learners. The investigation is based on theoretical-methodological foundations of the historical-cultural perspective, complemented by other perspectives that dialogue with this approach and discuss literacy in this direction, such as Arena, Mello, and Mortatti. To enable the qualitative analysis, we used a questionnaire sent to the 32 school units of the Municipal Education Network of Uberaba-MG as a research instrument, which includes 228 teachers working in the Early Years (1st and 2nd grades) of Elementary School. Of these, 29 teachers responded to the questionnaire. The thesis is structured in six sections that address: the theoretical-methodological foundations, the impact of neoliberalism on education, the history and public policies of literacy, and the analysis of the collected data. This research reaffirms the commitment to literacy, so that the acts of reading and writing are instruments of humanization and emancipation, facing the challenges imposed by neoliberalism on the Brazilian public school system, in favor of a transformative education and a space of resistance.

Keywords: technical rationality; national literacy policy; conceptions; literacy teachers.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Dedicatória do Prof. Bajard a esta pesquisadora.	20
Figura 2 – Print da página do <i>NAHum</i> – Boletim n. 1	95

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Atuação dos professores participantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental	101
Gráfico 2 – Professor efetivo ou contratado	103
Gráfico 3 – Graduação	104
Gráfico 4 – Curso em nível de pós-graduação lato sensu/ stricto sensu.....	105
Gráfico 5 – Tempo total de profissão docente	106
Gráfico 6 – Tempo de docência dos professores na alfabetização	106

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Resultado das Dissertações e Teses sobre as produções acadêmicas no Portal Capes com os descritores: alfabetização + políticas públicas	51
Quadro 2 – Resultado das Dissertações sobre as produções acadêmicas no Portal Capes com os descritores: alfabetização + concepções e práticas de professores alfabetizadores	53
Quadro 3 – Resultado das Teses sobre as produções acadêmicas no Portal Capes com os descritores: alfabetização + concepções e práticas de professores alfabetizadores	54
Quadro 4 – Comparativo de Fábrica x Escola	58
Quadro 5 – Momentos cruciais dos métodos de alfabetização no Brasil	74
Quadro 6 – Marcos normativos - Educação Brasileira e Política Nacional de Alfabetização (PNA)	86
Quadro 7 – Respostas à questão: Quais concepções de alfabetização guiam a sua prática pedagógica?	109
Quadro 8 – Respostas à questão: Como você organiza as atividades para leitura e escrita na sala de aula?	113
Quadro 9 – Respostas à questão: Quais objetivos guiam seu trabalho pedagógico com o ensino da leitura e da escrita na sala de aula?	117
Quadro 10 – Respostas à questão: Que documentos oficiais subsidiam o ensino da leitura e da escrita na sala de aula?	120
Quadro 11 – Respostas à questão: “As políticas públicas de alfabetização vêm atendendo à racionalidade técnica e à lógica do mercado, dificultando uma alfabetização emancipadora? O que você pensa sobre isso?”	123
Quadro 12 – Respostas à questão: “Sinta-se à vontade para escrever, argumentar, expressar dúvidas, opiniões, questionar e/ou deixar algum recado.”	126

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABALF	Associação Brasileira de Alfabetização
ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEALE	Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CONBALF	Congresso Brasileiro de Alfabetização
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
GEPICE	Grupo de Estudos Infância e Contextos Educativos
NAHUM	Núcleo de Alfabetização Humanizadora
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPEA	Fundação Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
MEC	Ministério da Educação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PNA	Política Nacional de Alfabetização
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
SE	Secretaria Executiva
SEB	Secretaria de Educação Básica
SEMESP	Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação
SEMED	Secretaria Municipal de Educação de Uberaba
SIHELE	Simpósio Internacional sobre a História do Ensino da Leitura e da Escrita
UFTM	Universidade Federal do Triângulo Mineiro
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UNIUBE	Universidade de Uberaba

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
2	FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS	24
2.1	FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS: A PESQUISA, O MÉTODO E OS CAMINHOS PERCORRIDOS	41
2.2	CAMINHOS PERCORRIDOS PELA PESQUISADORA	47
3	EDUCAÇÃO, NEOLIBERALISMO E O PARADIGMA DA RACIONALIDADE TÉCNICA NA EDUCAÇÃO	57
3.1	EDUCAÇÃO E NEOLIBERALISMO: O PAPEL DO MERCADO	61
3.2	A EDUCAÇÃO COMO LUGAR DE AÇÕES DO NEOLIBERALISMO E DA RACIONALIDADE TÉCNICA	64
3.3	POLÍTICAS DE MERCADO E A MERCANTILIZAÇÃO DO ENSINO: DISPARIDADES EDUCACIONAIS NO CONTEXTO NEOLIBERAL	66
3.4	RESISTÊNCIA AO MODELO EDUCACIONAL NEOLIBERAL E DESAFIOS EM BUSCA DE ALTERNATIVAS	68
4	ALFABETIZAÇÃO: HISTÓRIA, MÉTODOS E POLÍTICAS PÚBLICAS ...	72
4.1	ASPECTOS HISTÓRICOS DOS MÉTODOS TRADICIONAIS DE ALFABETIZAÇÃO	73
4.2	A RACIONALIDADE TÉCNICA NOS MÉTODOS TRADICIONAIS DE ALFABETIZAÇÃO	76
4.3	POLÍTICA NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO (PNA) NA LÓGICA DO MERCADO NEOLIBERAL E DA RACIONALIDADE TÉCNICA.....	81
4.4	POLÍTICAS PÚBLICAS DE ALFABETIZAÇÃO EM TEMPOS DE TRANSIÇÃO E PARADOXOS.....	89
4.5	ALFABETIZAÇÃO HUMANIZADORA NA PERSPECTIVA DO NÚCLEO DE ALFABETIZAÇÃO HUMANIZADORA	92
5	ANÁLISE DE DADOS: APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS	100
5.1	FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES.....	101
5.1.1	Unidade de análise Perfil profissional dos professores participantes	101
5.1.2	Unidade de análise: concepções sobre alfabetização	108

5.1.3	Unidade de análise: organização das atividades de leitura e escrita em sala de aula	113
5.1.4	Unidade de análise: objetivos do trabalho pedagógico no ensino da leitura e escrita	116
5.1.5	Unidade de análise: documentos oficiais norteadores dos professores no ensino da leitura e da escrita	120
5.1.6	Unidade de análise: ideias sobre políticas públicas, racionalidade técnica, alfabetização emancipadora.....	123
5.1.7	Unidade de análise: respostas dos professores sem pergunta dirigida	125
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	129
	<u>REFERÊNCIAS</u>	140

1 INTRODUÇÃO

Esta tese de Doutorado se insere na Linha de Pesquisa “Fundamentos e Práticas Educativas”, cuja temática é “Trabalho e Formação Docente”, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Triângulo Mineiro - MG.

O projeto de pesquisa do Doutorado deu continuidade aos estudos iniciados no Mestrado em Educação, na Universidade de Uberaba (UNIUBE), realizado em 2014, por meio de uma pesquisa qualitativa na qual o objeto de estudo foram das concepções de desenvolvimento infantil, atividade e linguagem de 11 professoras, sendo uma supervisora, uma gestora e nove educadoras, com turmas de crianças de quatro meses a cinco anos, em uma Escola de Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Uberaba, a partir da perspectiva histórico-cultural. Foi subprojeto do projeto institucional “A Constituição Autora e Leitora no Processo de Apropriação da Escrita na Educação Infantil”, do Grupo de Estudos Infância e Contextos Educativos (GEPICE).

O problema desta pesquisa é: em que medida a racionalidade técnica, como aspecto da lógica de mercado neoliberal que permeia as políticas públicas de alfabetização, influencia as concepções na alfabetização? O objetivo deste estudo é analisar os impactos das políticas públicas de alfabetização, permeadas pela racionalidade técnica como aspecto de lógica de mercado neoliberal, nas concepções de professores alfabetizadores dos Anos Iniciais (1º e 2º anos) do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação de Uberaba-MG.

Para atingir esse propósito, temos os seguintes objetivos específicos:

- a) descrever as políticas de alfabetização, por meio de documentos oficiais do período de 2018-2023;
- b) identificar concepções, métodos e técnicas na alfabetização de crianças, historicamente, construídos em nosso País;
- c) compreender as concepções de professores dos Anos Iniciais (1º e 2º ano) do Ensino Fundamental, da Rede Municipal de Educação de Uberaba – MG;
- d) apontar os impactos das políticas públicas de alfabetização nas concepções dos professores participantes do estudo;
- e) contribuir para a superação de práticas docentes de reprodução de teorias e técnicas que racionalizam, mecanizam e esvaziam as práticas

alfabetizadoras, apontando subsídios para uma prática docente autônoma, reflexiva, crítica e investigativa.

Inicialmente, esclarecemos que a racionalidade técnica na educação está posta à luz da perspectiva da produção industrial, sustentada pelos ideais da eficiência, padronização e controle do trabalho.

A racionalidade técnica caracteriza-se pelas práticas pedagógicas que padronizam o ensino por meio da aplicação e reprodução de métodos e técnicas definidas, simplificando o trabalho docente e reduzindo a autonomia pedagógica.

Os estudos sobre a racionalidade técnica e o neoliberalismo na educação, iniciaram-se com o ingresso no doutorado e, sobretudo, com o Grupo de Pesquisa Multidisciplinar em Educação, liderado pelo Prof. José Lucas Pedreira Bueno. Desde então, as discussões e os estudos sobre a educação, em relação aos métodos de alfabetização instituídos pelas políticas públicas para a alfabetização, passamos a buscar as evidências de aproximação entre as políticas públicas de alfabetização e a racionalidade técnica, conduzidas pela lógica de mercado neoliberal.

No campo da educação, o neoliberalismo constitui-se “a partir de sua concepção de sociedade baseada em um livre mercado cuja própria lógica produz o avanço social com qualidade, depurando a ineficiência através da concorrência” (Freitas, 2018, p. 31). Assim, o neoliberalismo chega até as instituições escolares através de políticas públicas que atendem ao sistema capitalista, colocando o capital humano como força motriz para o desenvolvimento econômico. Com isso, atende às exigências e necessidades do mercado de trabalho, buscando a rentabilidade e não a qualidade do ensino oferecido.

Isso posto, hoje, pesquisar na área da educação é um ato político de coragem. Reafirmamos com Paulo Freire (1995), citado nesta introdução logo adiante, que “Não basta dizer que a educação é um ato político, assim como não basta dizer que o ato político é também educativo. É preciso assumir realmente a politicidade da educação”.

A década de 2013-2023 marca um contexto de crise política aprofundada, sobretudo pelo conflito mundial de 2008 e, no país, pelo Golpe de Estado Civil-Parlamentar contra a presidente Dilma Roussef, em 2016. O então vice-presidente Michel Temer, ao ser conduzido ao poder, realizou reformas, que começaram pela Reforma Fiscal, aprovada no Congresso, a qual congelou os investimentos públicos

em educação e saúde por 20 anos, demarcando um retrocesso socioeconômico no país que atingiu diretamente, a educação brasileira (Brasil, 2016b).

O Plano Nacional de Educação 2014-2024 (PNE)¹ foi atingido pela Reforma Fiscal, o que impediu o cumprimento das metas estabelecidas. Vários foram os cortes na pesquisa e na pós-graduação, a partir dos contingenciamentos de verbas públicas para a ciência, tecnologia e inovação, segundo Gouveia, Azevedo e Lunardi-Mendes (2017).

Com isso, o Brasil viveu um retrocesso democrático devido ao contingenciamento financeiro e a uma onda neoconservadora enfatizando valores tradicionais de índole fascista, que avançou sobre a educação, diretamente sobre a escola pública e os professores, bem como sobre as universidades públicas.

De acordo com Cruz (2022, p. 56)

A vitória eleitoral de Bolsonaro em 2018 representou a formalização eleitoral vitoriosa do pensamento conservador, de extrema direita e do retrocesso democrático, combinada a três elementos centrais: militarização da agenda pública, com forte participação das Forças Armadas e das polícias estaduais; e ódio na política, a partir de uma rede familiar e um gabinete particular instalado na presidência; a deslegitimação e desregulamentação das políticas sociais é o vértice crucial da necropolítica, para utilizar o termo cunhado pelo historiador e filósofo Achille Mbembe (MBEMBE, 2003). A expressão e aderência do conceito foi testada por Castilho e Lemos (2021), identificando não apenas o ataque contra a classe trabalhadora em geral, mas a grupos sociais específicos, identificados na ideologia neoconservadora como grupos “desviantes” da moral e costume “normal”.

Na educação, o governo Bolsonaro provocou um desmonte, visto que “após três meses à frente de um Ministério da Educação, Véslez Rodríguez foi substituído por Abraham Weintraub, um economista ultraliberal sem experiência”, que permaneceu no MEC durante 14 meses, saindo em junho de 2020. Sua gestão “acumulou polêmicas e retrocessos no campo educacional”, sendo que na “educação superior, a gestão de Weintraub caracterizou-se por um ataque contínuo às universidades públicas, aos professores e pesquisadores, através da disseminação de notícias falsas, de comentários agressivos e de um constante clima de ameaça de perda de direitos e cortes de recursos (Heringer, 2021). (Silva; Ribeiro; Andrade, 2022, p. 166).

¹ Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>

Bolsonaro travou uma guerra cultural, de cunho ideológico com a educação pública. Podemos citar o enfrentamento com o que o presidente chamou de “ideologia de gênero, doutrinação ideológica e marxismo cultural” em escolas públicas e no ensino superior”, e reavivou o Programa Escola Sem Partido, de forma a cercear a liberdade de cátedra dos docentes. O ex-presidente impactou negativamente, o ensino superior público ao lançar o programa “Future-se” (2019). O programa visou a reestruturação do financiamento do ensino superior público, priorizando recursos privados para sustentação das atividades das universidades brasileiras. Ainda o corte orçamentário e o equilíbrio fiscal do governo Bolsonaro afetaram diretamente a Educação ao bloquear 30% do orçamento geral das Universidades e Institutos Federais (2020), o que levou várias universidades públicas a paralisarem seus serviços (Silva; Ribeiro; Andrade, 2022).

Nessa circunstância, foram feitos cortes na iniciação científica e no ensino superior, escolas foram militarizadas, o programa “Future-se” atingiu a autonomia universitária e financeira das universidades, e precarizou o ensino público. Enfim, os cortes orçamentários das universidades federais desmontaram o tripé ensino, pesquisa e extensão.

Apple (2003 *apud* Gouveia; Azevedo; Lunardi-Mendes, 2017), no livro “Educando à Direita”, alerta para a reestruturação curricular formatada pelas políticas neoliberais e neoconservadoras no Brasil, como um movimento que cresceu, rapidamente e passou a ressignificar a educação nas políticas públicas e nas práticas pedagógicas. Por isso, a colocação: “hoje, pesquisar na área da educação é um ato de coragem”, pois entendemos que é necessário uma atuação crítica, estudos e pesquisas, visando uma educação socialmente referenciada, emancipadora e humanizadora para nos contrapormos ao golpe sofrido pela educação pública.

Conforme Saviani (2007), a humanização do ser humano requer um processo educativo. No entanto, Saviani (2008) aponta que, historicamente, a educação escolar não tem se configurado como um instrumento de emancipação para a classe trabalhadora. O autor destaca que tanto o trabalho quanto a educação são atividades essenciais para a transformação do indivíduo.

A educação, enquanto espaço institucional de transmissão do conhecimento, desempenha o papel de assegurar que o indivíduo se aproprie dos saberes em condições históricas e sociais específicas. Isso exige considerar o processo de

humanização como um reflexo das relações sociais e do aprendizado que ocorre nesse contexto, onde é necessário analisar as condições de humanização ou desumanização presentes na sociedade de classes em que vivemos, atualmente (Saviani, 2011).

Nessa direção, a centralidade da educação institucional é um espaço de apropriação de conhecimento intrinsecamente ligado às condições históricas e sociais em que os estamos inseridos. Para Saviani, o processo educativo é à própria humanização, com reflexo direto das relações sociais e do aprendizado que se desenvolve nesse contexto institucional. Essa perspectiva considera que a educação não é neutra – ela molda e é moldada pelas dinâmicas sociais existentes.

Para o autor, as condições de humanização ou desumanização presentes na sociedade de classes em que vivemos nos levam a questionar se as práticas educativas estão de fato contribuindo com a humanização ou se, por outro lado, contribuem para a reprodução de desigualdades e, conseqüentemente, para processos de desumanização.

As autoras Marsiglia e Martins (2018) explicam o paradoxo da educação escolar entre alienação e emancipação ao destacarem que a burguesia, inicialmente revolucionária, teve seus interesses transformados ao longo do tempo. Ao se tornar classe dominante, passou a utilizar a educação como instrumento de dominação direcionado a seus próprios interesses. Dessa forma, a educação, desprovida de seu caráter humanizador, torna-se cada vez mais alienadora, atendendo às demandas do mercado neoliberal.

Dessa forma, pode-se afirmar que a educação alienadora serve aos interesses de avanço da sociedade capitalista, contribuindo progressivamente para o empobrecimento da educação escolar. Frente a esse cenário, surge o questionamento: Como é possível educar, ensinar e alfabetizar de maneira humanizadora nesse contexto?

Estamos nos referindo a uma educação escolar que carrega em si as contradições inerentes à sociedade de classes, dentre elas o dilema entre humanização e desumanização. Nesse contexto, a humanização é entendida como o pleno desenvolvimento da consciência dos indivíduos, enquanto a desumanização se manifesta como alienação, que impede o indivíduo de alcançar suas máximas

potencialidades humanas, incluindo a capacidade de adquirir conhecimentos essenciais para compreender a realidade e participar das diferentes relações.

Portanto, faz-se necessário assumir um posicionamento político que direcione os professores a priorizarem uma escolarização e, dentro dela, uma alfabetização voltada para a humanização, em oposição à alienação. Especificamente, a alfabetização deve estar comprometida com o desenvolvimento da consciência em cada criança. Para Leontiev (1978), a consciência é uma característica essencial do psiquismo humano, formada pela imersão na cultura por meio da linguagem. Esse contexto exige que os professores encarem o ato de ensinar e alfabetizar como práticas profundamente humanizadoras.

Tendo em vista o contexto histórico-neoliberal no Brasil e no mundo, a relevância científica e social desta pesquisa consiste no objeto de pesquisa que norteou esse estudo buscando analisar, para além da aparência, a essência dos fenômenos que caracterizam o processo alfabetizador, os professores e as Políticas Públicas atravessadas pela racionalidade técnica posta/imposta pelo capitalismo neoliberal.

Nesse sentido, espero que este estudo se materialize em uma contribuição original para professores alfabetizadores, considerando práticas autônomas, reflexivas, críticas e investigativas para superar a reprodução de teorias e técnicas que racionalizam e tornam as práticas alfabetizadoras simplistas e esvaziadas de sentido para alfabetizadores e alfabetizandos.

Nessa direção, três aspectos guiaram esta pesquisa: I) a importância de pesquisas sobre a temática; II) a influência da Política Nacional de Alfabetização na formação e na prática docente; III) a necessidade de contribuir com o trabalho docente na alfabetização.

Em contraponto, apontamos práticas autônomas, reflexivas, críticas e investigativas para superação de práticas docentes de reprodução de teorias e técnicas que racionalizam, tornando as práticas alfabetizadoras simplistas e esvaziadas de sentido para alfabetizadores e alfabetizandos.

Passo a apresentar minha formação profissional. Graduei em Pedagogia no ano de 2007, mas foi durante o estágio, em 2005, que ocorreram os primeiros contatos com as práticas alfabetizadoras. Na ocasião, as professoras trabalhavam com o

método fônico, livro didático e caderno de caligrafia. Tudo muito familiar com minha vivência, enquanto aluna, nos anos 1990.

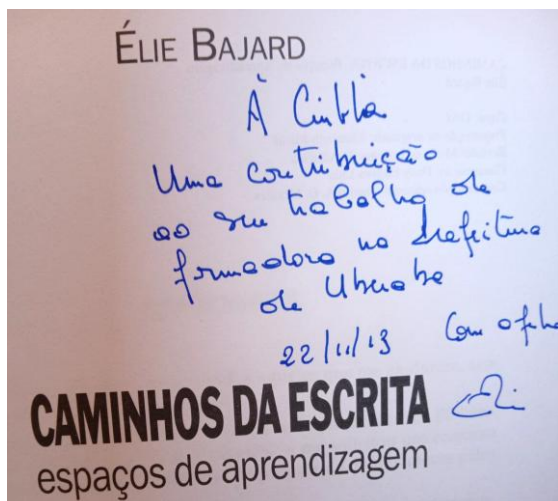
Desde então, comecei a perceber que as práticas para o ensino da leitura e da escrita, frequentemente, não apresentavam os resultados esperados, não envolviam os alunos e nem chamavam a atenção deles. E sempre ouvia as mesmas falas das professoras: alunos com problemas de aprendizagem e que não sabiam ler nem escrever, assim como aconteceu comigo.

Até então, eu não tinha conhecimentos nem subsídios para refletir, questionar e compreender esse processo. Em 2013, quando atuava no Departamento de Formação Continuada da Rede Municipal de Uberaba, tive a oportunidade de conhecer o linguista e pesquisador na área de alfabetização, professor Élie Bajard, e de participar das atividades do Projeto de Formação de Professores “À Procura da Compreensão da Língua Escrita (ProCLE)”, direcionado para os docentes da Rede Municipal de Educação de Uberaba, por meio do Departamento de Formação Continuada, da Secretaria Municipal de Educação de Uberaba, e pela Universidade de Uberaba.

Foram dias de estudo e aprendizado que atribuíram um novo sentido à alfabetização por Bajard, aliado ao olhar sobre o desenvolvimento humano, na perspectiva da teoria Histórico-Cultural que eu estudava no Mestrado (Uniube). Essa teoria destaca o papel essencial da cultura e da interação social no desenvolvimento cognitivo, considerando-o um processo contínuo mediado pela linguagem.

Segue a dedicatória do professor Élie Bajard em seu livro “CAMINHOS DA ESCRITA, espaços de aprendizagem”, publicado pela Editora Cortez, em 2002, em sua segunda edição, que adquiri naquele curso, dentre outros que ele publicou, como: “A descoberta da escrita”; “Ler e dizer”; “Da escuta de textos à Leitura”; “Eles leem, mas não compreendem. Onde está o equívoco?”

Figura 1 – Dedicatória do Prof. Bajard a esta pesquisadora.



Fonte: Acervo da pesquisadora (2013).

Justificamos ainda esta pesquisa com base em inquietações e desafios vivenciados na atuação como pedagoga na Educação Infantil, professora no primeiro ano do Ensino Fundamental, professora da disciplina “Alfabetização e Letramento” no curso de Pedagogia da Universidade de Uberaba, formadora no Departamento de Formação Profissional da “Casa do Educador Professora Dedê Prais”, responsável pela formação continuada de professores de Educação Infantil da Rede Municipal de Educação, pela pesquisa realizada no Mestrado e pelas discussões e estudos no doutorado nas disciplinas, nos encontros do grupo de pesquisa e nas orientações.

Essas inquietações e desafios estão materializados no desenvolvimento do projeto de pesquisa que será relatado nesta tese, pois, enquanto professores alfabetizadores, precisamos compreender as disputas das políticas públicas para a alfabetização, os métodos instituídos e as concepções que fundamentam as práticas alfabetizadoras, uma vez que, ao escolher um método ou as metodologias, não estamos apenas escolhendo técnicas ou de que maneira desenvolveremos as práticas pedagógicas, mas contribuindo para um projeto de educação, de sociedade e de nação.

Ao escolhermos o direcionamento das práticas pedagógicas, inevitavelmente refletimos uma escolha política. Isso significa que, ao decidirmos como e o quê ensinar, estamos adotando uma posição que expressa concepções, valores e crenças políticas, influenciando não apenas o conteúdo, mas, também, perspectivas, comportamentos, questionamentos e posição dos alunos em relação à sociedade da qual fazemos parte.

Nessa direção, Freire (1995, p. 46)

A compreensão dos limites da prática educativa demanda indiscutivelmente a clareza política dos educadores com relação ao seu projeto. Demanda que o educador assuma a politicidade de sua prática. Não basta dizer que a educação é um ato político, assim como não basta dizer que o ato político é também educativo. É preciso assumir realmente a politicidade da educação. Não posso reconhecer os limites da prática educativo-política em que me envolvo se não sei, se não estou claro em face de a favor de quem pratico.

As concepções que os professores atribuem à alfabetização nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental resultam, portanto, nas escolhas das práticas alfabetizadoras, por sua vez influenciadas pelas políticas públicas norteadoras do processo alfabetização escolar do Ensino Fundamental.

Portanto, para compreendermos os limites e o alcance das práticas alfabetizadoras, precisamos compreender a dimensão política de um projeto educacional, reconhecendo que as concepções e as práticas pedagógicas são, políticas. Isso implica na criticidade sobre as consequências político-educativas, bem como a clara definição do alcance no processo de alfabetização.

O percurso metodológico traçado é de uma pesquisa qualitativa, a qual “trabalha com o universo de significados, motivos, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos” (Minayo; Deslandes; Cruz Neto, 1994, p. 21).

O instrumento da pesquisa, de caráter qualitativo, é: um questionário destinado aos professores alfabetizadores. O questionário se constitui em um instrumento de coleta de dados, por meio de perguntas organizadas e ordenadas pelo pesquisador, segundo Marconi e Lakatos (2003). Uma vez elaborado, é enviado aos participantes da pesquisa pessoalmente, por *e-mail* ou outros meios, e respondido dentro de um tempo estipulado pelo pesquisador. No questionário, o pesquisador deve informar o objetivo da pesquisa e a importância da participação do convidado.

Concluimos esta Introdução com a apresentação da estrutura adotada para o desenvolvimento da tese. A primeira seção é a Introdução aqui apresentada. Na segunda, “Fundamentos teórico-metodológicos”, são tratadas as discussões teórico-metodológicas e o caminho metodológico percorrido. A terceira seção se intitula “Educação, neoliberalismo e o paradigma da racionalidade técnica”. Nele discutimos o impacto do neoliberalismo na educação e sua relação com o avanço da racionalidade técnica, como paradigma atualmente dominante da sociedade capitalista.

A seguir, na seção: “Alfabetização: história, políticas públicas e método”, são apresentados os aspectos históricos e metodológicos dos métodos tradicionais de alfabetização e a Política Nacional de Alfabetização, no véis da lógica do mercado neoliberal. A quinta seção traz a análise de dados em discussão com os princípios e conceitos apresentados nas seções anteriores, sobretudo o papel da linguagem escrita no desenvolvimento da criança, tendo como princípio ler e escrever como atos dialógicos na escola e na vida, fundamentados no ensino da leitura e da escrita para uma alfabetização humanizadora que humanize a criança para seu pleno desenvolvimento. Por fim, são apresentadas as “Considerações Finais”.

Segue-se a seção: “Fundamentos teórico-metodológicos”, que descreve o arcabouço teórico-metodológicos que fundamentou esta pesquisa. Na primeira parte são explicitados os fundamentos teóricos na perspectiva da teoria histórico-cultural; em seguida os fundamentos metodológicos: a pesquisa e o método, finalizamos com o terceiro tópico com os percursos percorridos pela pesquisadora.

2 FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

A Teoria Histórico-Cultural, especialmente a Escola de Vigotski², tornou-se fundamento teórico-metodológico indispensável para nossos estudos e para as práticas pedagógicas. A partir desse olhar, introduzimos a concepção de educação como processo que mobiliza a personalidade integral do aluno, como sujeito social e histórico e, assim, promove a humanização.

Em entrevista concedida à Revista Educação e Sociedade (2019), Veresov discorre sobre Vigotski e a elaboração de sua teoria histórico-cultural, destacando o centro dessa abordagem. Ele explica que o núcleo essencial da teoria reside no processo de humanização do indivíduo, entendido como o desenvolvimento de suas funções psíquicas superiores. Esse processo reflete a gênese sociocultural da mente humana, ou seja, como os aspectos sociais se transformam em características individuais (Fontes; Falcão; Andrade; Souza; Marques Júnior, 2019).

Segundo o autor, Vigotski desenvolveu um sistema de conceitos integrado a um método de análise para abordar a complexidade do desenvolvimento humano. Nesse contexto, teoria e método não são separados, mas trabalham de forma conjunta e interdependente. Um dos conceitos centrais para compreender sua teoria é o de *Perezhivanie*, que permite entender o papel do ambiente no desenvolvimento infantil. Vigotski ilustra esse processo com a metáfora do prisma, que reflete e refrata as influências do meio na formação da criança.

Nessa perspectiva, apresentamos conceitos necessários para compreender as concepções de professores alfabetizadores e as políticas públicas de alfabetização permeadas pela racionalidade técnica na educação neoliberal. Compreender essas concepções e a influência da racionalidade técnica nas políticas públicas de alfabetização, contextualiza as dinâmicas dentro do cenário da educação neoliberal.

Iniciamos apresentando o papel da cultura no desenvolvimento humano. O conceito de cultura hoje tem sido apresentado fora de uma perspectiva histórica, abstrato e carregado de um viés hegemônico e ideológico na sociedade capitalista. Na teoria histórico-cultural o conceito de cultura é fulcral para entendermos o desenvolvimento humano.

² Considerando as diferentes formas de escrita do nome de Lev Semionovich Vigotski (1896-1934) – Vigotski, Vigotsky, Vygotzki, Vigotski, entre outras, neste trabalho grafamos Vigotski.

Para Pino (2005) e Duarte e Martins (2013), o conceito de cultura está vinculado à produção humana como atividade humana, historicamente, produzida pelos homens de geração em geração. Toda criança nasce imersa num mundo cultural, onde ela começa seu processo de apropriação dos conhecimentos do seu mundo imersa em seu entorno, inicialmente a família, depois vizinhos, amigos, igreja, escola, enfim no ambiente em que transita.

Assim, é essencial analisar o papel do ambiente no desenvolvimento com base em parâmetros relativos, e não absolutos. O estudo do ambiente deve considerar a relação dinâmica entre a criança e seu meio, que se transforma ao longo das diferentes etapas de seu desenvolvimento. As necessidades da criança mudam com a idade e o que pode ser um ambiente que contribui para o desenvolvimento de um bebê é diferente para uma criança em idade escolar. A forma como a criança interage com o ambiente também evolui.

Para Vigotski (2010, p. 682), o meio vai se modificando de acordo com a educação, “primeira infância, a creche; na idade pré-escolar, o jardim de infância; na escolar, a escola”. Em cada etapa do desenvolvimento, a criança estabelece uma relação única com o ambiente, organizando-o de maneira particular. Mesmo que o ambiente permaneça inalterado, as transformações na criança ao longo de seu desenvolvimento influenciam essa interação.

Essa questão é fundamental para o professor compreender o papel da educação e, particularmente, da alfabetização. Os significados do meio em que a criança vive se alteram com sua idade, mesmo quando estes continuam inalteráveis. Aqui retomamos o conceito de *perizvanie* traduzido por vivência,

[...] de uma situação qualquer, a vivência de um componente qualquer do meio determina qual influência essa situação ou esse meio exercerá na criança. Dessa forma, não é esse ou aquele elemento tomado independentemente da criança, mas, sim, o elemento interpretado pela vivência da criança que pode determinar sua influência no decorrer de seu desenvolvimento futuro (Vigotski, 2010, p. 682).

Assim, para Vigotski, a vivência é uma unidade indivisível que conecta o ambiente externo ao modo como o indivíduo vivencia. Nesse sentido, todas as características — tanto da personalidade quanto do meio — contribuem para a vivência. O autor enfatiza a importância de compreender o papel do ambiente no desenvolvimento infantil a partir da perspectiva das vivências da criança.

O primeiro a se debruçar sobre a concepção de cultura, Leontiev (1978, p. 261), explica que “o homem é um ser de natureza social, que tudo o que tem de humano nele provém da vida em sociedade, no seio da cultura criada pela humanidade”. Segundo o autor, a criança se constitui para além da herança biológica, mas é socialmente referenciada e historicamente construída. Contudo, os bens culturais não estão disponíveis para todas as crianças em nossa sociedade — que é dividida em classes, implicando diretamente no próprio processo de humanização, que, geralmente, é excludente e desigual.

De acordo com a perspectiva histórico-cultural, o desenvolvimento da criança no mundo da cultura é movido por uma esfera afetivo-volitiva, ao ser afetada por diferentes interesses, necessidades e desejos. Essa esfera é essencial para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores da criança. Entre as funções psicológicas, destacamos o pensamento e a linguagem porque são os mais importantes no processo de apropriação dos conhecimentos e para a aprendizagem da leitura e da escrita pela criança.

O pensamento, para Vigotski (2001), não emerge de forma isolada e nem diretamente, mas das motivações que estão em nossa consciência e provém de nossas necessidades, emoções e de nossos desejos e interesses. Para o autor, são impulsionadas por uma tendência afetivo-volitiva da mente.

O autor afirma que,

O pensamento não é a última instância neste processo. O pensamento não nasce de si mesmo nem de outros pensamentos, mas da esfera motivacional de nossa consciência, cobrindo nossas inclinações e nossas necessidades, nossos interesses e impulsos, nossos afetos e emoções. Por trás de cada pensamento há uma tendência afetivo-volitiva (Vigotski, 2001, p. 342).

Assim como o vento impulsiona as nuvens, as emoções são a força que motiva o pensamento, é uma metáfora empregada por Vigotski para explicar a origem da função de pensar. Portanto, a esfera afetivo-volitiva é a dimensão que coloca o pensamento em ação. Assim, visto como um fenômeno que está intrinsecamente, ligado umbilicalmente, às emoções do indivíduo, reflete uma interação complexa entre emoção - vontade - cognição (pensamento).

Nesse sentido,

Se compararmos anteriormente o pensamento com a nuvem que lança uma chuva de palavras, deveríamos comparar a motivação de pensamento, continuando a metáfora, com o vento que põe em movimento as nuvens. A

compreensão real e completa do pensamento alheio só resulta possível quando descobrimos a trama afetivo-volitiva oculta por trás dele (Vigotski, 2001, p. 342).

Então, na metáfora do autor, a emoção é o vento que move a nuvem, enquanto o pensamento é a nuvem que chove palavras – linguagem. Sem emoção não seria possível o pensamento, e sem pensamento não haveria matéria para as palavras: a linguagem verbal. Dada a importância da concepção sobre a linguagem nas relações com outras funções psicológicas, passamos para a abordá-la em sua relação com o pensamento, duas funções psicológicas que se desenvolvem de forma independente, mas que se conectam em dado momento.

Vigotski investigou as funções psicológicas superiores, incluindo a linguagem e o pensamento, com o objetivo de explorar e esclarecer as relações que existem tanto na filogênese (desenvolvimento evolutivo da humanidade) quanto na ontogênese (desenvolvimento individual ao longo da vida de uma pessoa).

Ao investigar ambas e as demais funções psicológicas superiores, a finalidade de Vigotski foi evidenciar as relações, tanto na filogênese (desenvolvimento da humanidade) quanto da ontogênese (desenvolvimento do indivíduo). O autor buscava entender como essas funções se desenvolvem e se transformam ao longo da história e no desenvolvimento de cada indivíduo, demonstrando como os processos evolutivos e de desenvolvimento pessoal estão interligados e como influenciam as questões cognitivas e comportamentais, ressaltando a interdependência entre o desenvolvimento cultural e individual.

Em seus estudos e pesquisas, Beatón esclarece que Vigotski e Luria buscam explicar as origens da filogênese,

em seus estudos dos anos 1930 sobre a história do comportamento humano, no macaco, no homem primitivo e na criança, conjuntamente com a história das origens das funções psíquicas superiores, aborda o mesmo problema de uma perspectiva essencial e integral do desenvolvimento psíquico, indagando a possível origem filogenética, primeiro das características dos seres vivos que se adaptam ao meio através dos instintos, dos reflexos condicionados, que podem chegar a usar instrumentos, porém não fabricam ou produzem como sucede com o ser humano, que mediante a vida social e o trabalho são capazes de empregar instrumentos e também produzi-los e conservá-los, como isso leva a produção de símbolos, signos e seus significados para controlar seu comportamento e inclusive tentar exercer um controle sobre a natureza por meio de ritos e cerimônias místicas e religiosas (Vygotski, 1996; 1987; 1995; 1991, Vygotski y Luria, 2007) (Beatón, 2017, p. 27, Tradução nossa).

Do ponto de vista da ontogenia, Beatón (2017) explica que, de acordo com Luria e Vigotski, o desenvolvimento psíquico do ser humano desvela-se em sua história ontogenética, pois se trata do desenvolvimento da natureza social e cultural do ser humano, junto a sua herança biológica e neurofisiológica que faz parte do processo mediador na formação da personalidade.

Particularmente, o desenvolvimento das funções psíquicas do pensamento e da linguagem. Segundo Vigotski, “temos encontrado que no começo do desenvolvimento do pensamento e da palavra, período pré-histórico na existência do pensamento e da linguagem, não há relações específicas, nem nenhum gênero de dependência entre suas raízes genéticas” (Vigotski, 2001, p. 287).

Nas investigações sobre o desenvolvimento ontogenético do indivíduo, como a linguagem e o pensamento evoluem na criança, identificamos um movimento autônomo entre as esferas semântica (significado) e fonética (sons) da linguagem. Isso mostra que ao dominar o aspecto fásico da linguagem falada, a criança começa a falar das partes para o todo, entretanto, o domínio do significado vai do todo para as partes no aspecto semântico.

Esclarece ainda Vigotski (2001, p. 297), que a criança parte “de uma palavra, o encadeamento desta a duas ou três palavras” e passa “a uma frase simples e depois encadeando frases, passando depois a orações compostas”, e segue o desenvolvimento da linguagem coerente, constituída por uma série abrangente de orações.

O autor detalha que no processo de desenvolvimento do pensamento e da linguagem,

[...] a criança começa pelo todo, pela oração, e só depois passa a dominar as diferentes unidades semânticas, os significados de cada palavra, dividindo seu pensamento aglutinado, expressado em uma oração de uma única palavra, em uma série de significados verbais isolados ligados uns aos outros (Vigotski, 2001, p. 297).

Trata-se de uma contradição que se instala nesse processo, destaca Vigotski (2001), pois embora haja também concordância a linguagem não expressa o pensamento puro da criança, uma vez que este se reestrutura e modifica-se ao chegar na linguagem falada, materializando-se na expressão verbal.

Ainda que não tenha consciência das regras gramaticais que emprega, a criança articula os sons na fala e mais tarde os sinais gráficos na escrita. Descreve

Vigotski (2001, p. 301) que a criança “percebe a palavra e sua estrutura fonética, como parte do objeto, como sua propriedade inerente de outras propriedades. [...] fenômeno característico da consciência linguística primitiva”.

A expressão verbal da criança, ao usar, corretamente, a gramática da fala é resultado da imitação dos adultos que já têm domínio da linguagem falada no meio em que vive. A criança vai superando essa etapa, ao diferenciar os significados das palavras. Assim, durante o desenvolvimento, essa diferenciação ocorre à medida que a generalização se aprofunda.

Esse processo de desenvolvimento da linguagem e do pensamento constitui no significado a unidade indecomponível, em torno do qual a palavra ganha vida e, assim, a criança pode desenvolver o pensamento verbal. Isto posto, podemos afirmar que o significado está no pensamento e na linguagem. De um lado, o significado é um fenômeno do pensamento, quando se materializa na linguagem e, simultaneamente, é fenômeno da linguagem ao se materializar no pensamento. O sentido resulta desse processo de materialização do pensamento na linguagem verbal.

A unidade é indecomponível pois o significado é fenômeno do pensamento e da linguagem, tendo como resultado a produção de sentido nesse processo é também o método de análise proposto por Vigotski, como apresentamos no próximo tópico ao abordar a metodologia.

O autor detalha minuciosamente, esse processo ao afirmar que:

O significado da palavra é um fenômeno do pensamento só na medida em que o pensamento está ligado à palavra encarnada nela e vice-versa, é um fenômeno da linguagem só na medida em que a linguagem está ligada ao pensamento e iluminado por ele. A palavra com sentido é um fenômeno do pensamento verbal, é a unidade do pensamento e da palavra (Vigotski, 2001, p. 289).

Trata-se de um movimento dialético na linguagem e no pensamento, onde os campos semânticos e fásicos evoluem de maneira oposta. Enquanto o campo semântico envolve a compreensão e o uso de palavras e expressões que carregam significados específicos, desenvolvendo-se de uma forma que expande a habilidade de generalizar e contextualizar informações, o campo fásico foca na estrutura e na produção dos sons da fala, progredindo de maneiras mais mecânicas e fonéticas.

É nesse movimento dialético que a criança começa a tomar consciência dos significados das palavras, pois os aspectos semânticos e fásicos se juntam no pensamento verbal ainda que, como funções psicológicas superiores, a linguagem e o pensamento continuam em desenvolvimento de forma independente.

Esclarece Vigotski (2001, p. 303) que,

[...] no princípio do desenvolvimento se produz a fusão dos dois planos da linguagem e sua divisão paulatina, de modo que a distância entre eles aumenta com a idade. [...] Se temos em conta o que temos dito no princípio de nossa investigação sobre a função comunicativa dos significados, estará claro que a comunicação da criança com ajuda da linguagem guarda uma relação direta com a diferenciação e a tomada de consciência dos significados verbais em sua linguagem.

O processo pelo qual as crianças atribuem significado às palavras evolui à medida que o pensamento e a linguagem se desenvolvem. Esse desenvolvimento é marcado por generalizações que a criança realiza, no processo de formar conceitos aprendidos em novas atividades e situações.

Os sentidos que as crianças constroem para as palavras continuam mudando e evoluindo conforme elas interagem com o mundo ao seu redor e acumulam novas experiências. Portanto, a maneira como as crianças entendem e usam a linguagem é dinâmica, refletindo a herança cultural que se apropriam por meio de suas experiências e vivências.

O autor analisa esse fenômeno em profundidade, identificando:

[...] três dessas características fundamentais, relacionadas internamente entre si, que determinam a peculiaridade semântica da linguagem interna. A primeira consiste na preponderância do sentido da palavra sobre seu significado. [...] o sentido da palavra é sempre uma formação dinâmica, variável e complexa, que tem várias zonas de estabilidade diferente. O significado é só uma dessas zonas do sentido, a mais estável, coerente e precisa. A palavra adquire seu sentido em seu contexto e, como é sabido, muda de sentido em contextos diferentes. Pelo contrário, o significado permanece invariável e estável em todas as mudanças de sentido da palavra em distintos contextos (Vigotski, 2001, p. 333).

Isso nos permite afirmar que o significado funciona como um disparador para que os sentidos atribuídos pela criança se desenvolvam, uma vez que “A palavra em sua singularidade tem só um significado”. Porém, vale ressaltar que a palavra também é concebida como uma mola propulsora “não é mais que uma potência que se realiza na linguagem viva e na qual este significado é tão só uma pedra no edifício do sentido” (Vigotski, 2001, p. 333).

Dessa maneira, a comunicação de uma criança com outra pessoa ocorre por meio de uma mediação interna, onde o pensamento (o significado) é processado antes de ser expresso verbalmente através das palavras. O percurso do pensamento até a palavra é um trajeto indireto e sujeito a uma mediação interna. Isso implica que, antes de verbalizar um pensamento, a criança reflete e organiza, internamente, o que deseja expressar, considerando o significado das palavras que escolherá para comunicar seu pensamento de forma eficaz.

Ao aprofundar a investigação, o autor mostra que o pensamento puro não se comunica com o outro pela linguagem, sendo que “[...] primeiro o indivíduo precisa fazer a mediação consigo mesmo”, por meio da linguagem interna. “Da mesma forma, por meio da mediação entre os significados e os signos, torna-se possível a expressão do pensamento na linguagem externas” (Vigotski, 2001, p. 342).

Com isso, os conceitos de significado e generalização podem ser vistos como equivalentes, sugerindo que a formação de conceitos representa o ato mais característico, autêntico e inquestionável do pensamento. Isso indica que, ao formar conceitos, uma pessoa está engajando um processo mental que não apenas atribui significado às suas percepções e experiências, mas também as generaliza. Através dessa generalização, os indivíduos são capazes de aplicar o conhecimento adquirido em novas situações, demonstrando a profunda relação entre compreensão, pensamento e aprendizado contínuo.

Nesse processo, o autor avança e aponta que a evolução do significado no desenvolvimento infantil encadeia as generalizações da realidade pelas quais a criança realiza nas diferentes etapas do desenvolvimento, sendo que:

[...] em cada fase do desenvolvimento não há apenas uma estrutura especial do pensamento verbal, mas também uma relação característica especial entre pensamento e linguagem determinada por essa estrutura. Como é conhecido, os problemas funcionais são facilmente resolvidos quando a investigação se ocupa das formas superiores desenvolvidas de uma atividade em que toda a dificuldade da estrutura funcional é apresentada dividida e madura (Vigotski, 2001, p. 296).

Observa-se não apenas uma estrutura única de pensamento verbal, mas também uma relação distintiva entre pensamento e linguagem, moldada por essa estrutura, em cada uma das etapas do desenvolvimento. Isso significa que, como o pensamento e a linguagem interagem em estágios mais maduros do desenvolvimento cognitivo e linguístico.

Vigotski (2001) afirma que "o pensamento não se expressa na palavra, mas se realiza nela", o que ilustra como os processos de desenvolvimento dos aspectos semântico e verbal da linguagem ocorrem em direções opostas, mas ainda assim constituem uma única essência. Isso significa que, embora o pensamento e a palavra pareçam seguir trajetórias distintas, com o pensamento moldando-se e tornando-se concreto através da linguagem eles são, intrinsecamente, interligados e dependentes um do outro para a formação completa da capacidade linguística e cognitiva.

A palavra não é apenas um veículo para o pensamento, mas o espaço onde o pensamento é efetivamente, construído e mais bem elaborado, refletindo a complexa interação entre entender o significado (semântica) e usar a estrutura da linguagem (verbal).

Ao tratar da linguagem interna e seu desenvolvimento, Vigotski (2001) a caracteriza como uma linguagem predicativa, que evoluiu, a partir da linguagem egocêntrica da criança, situada entre a linguagem falada e a linguagem escrita. Como esclarece o autor,

O plano semântico da fala é somente o início e primeiro de todos seus planos internos. Atrás dele, se abre ao investigador o plano da linguagem interna. Sem compreender acertadamente sua natureza psicológica não existe nem pode existir possibilidade alguma de esclarecer a relação entre o pensamento e a palavra em sua verdadeira complexidade (Vigotski, 2001, p. 304).

Acrescenta ainda que a linguagem egocêntrica, ao evoluir, transforma-se em interna no final da idade pré-escolar. A criança descobre que fala para si mesma e isso provoca uma nova forma de se relacionar com a linguagem, possibilitando a ela usá-la de forma consciente. Nessa direção, a criança é capaz de falar consigo mesma porque já desenvolveu uma linguagem que, originalmente, é dirigida aos outros, estabelecendo assim uma relação contínua entre a linguagem interna e a externa.

Isso implica que a linguagem usada para a comunicação externa serve como base para o desenvolvimento da linguagem interna, que a criança usa para pensar e refletir. Esta conexão entre o interno e o externo mostra como a capacidade de dialogar consigo mesmo evolui a partir das interações sociais.

Assim, as duas formas de linguagem estão sempre interconectadas, cada uma influenciando e moldando a outra. O autor define a linguagem interna como:

[...] uma formação especial quanto a sua natureza psicológica, uma forma especial de atividade verbal, com suas próprias características e que mantém uma complexa relação com outras formas de atividade verbal. [...]

Acreditamos que não é indiferente se o indivíduo fala consigo mesmo e fala para os outros. A linguagem interna é a linguagem para si mesmo. A linguagem externa é a linguagem para os demais (Vigotski, 2001, p. 306).

Esse processo explica o porquê da linguagem egocêntrica se constituir uma ponte entre as funções interpsíquicas para as intrapsíquicas no desenvolvimento da criança, detalhadamente, analisadas por Vigotski (2011, p. 309-310) ao mostrar que, no movimento da linguagem egocêntrica para a linguagem interna, o “[...] desenvolvimento das funções psíquicas que surgem inicialmente como formas de atividade em colaboração [...] são transferidas para a esfera das formas psíquicas de atividade da criança”.

A linguagem interna não pode ser compreendida pelo outro, uma vez que sua função não é a comunicação, por ser uma linguagem para si, cujos significados são o resultado das apropriações individuais. O autor acrescenta na análise da linguagem interna o caráter predicativo, ao explicar que “o caráter predicativo puro e absoluto é igualmente a forma sintática fundamental da linguagem interna (Vigotski, 2001, p. 321). Por isso, o sentido predomina sobre o significado na linguagem interna.

Podemos então concluir que na linguagem exterior as palavras se desdobram para materializar o pensamento por meio dos significados, possibilitando a comunicação, enquanto na linguagem interior as palavras se reduzem para exprimir os sentidos.

Quanto à aprendizagem da escrita no processo de alfabetização, em torno dos 6 e 7 anos, a criança continua a desenvolver a linguagem interna. Já em relação à fala, ela passa por um período de involução em relação ao seu estágio de falante competente de sua língua, dada a complexidade da função da escrita no processo de apropriação.

A linguagem escrita requer interlocutores que, ao contrário da linguagem falada — que ocorre em interações face a face — se comunicam sem o contato visual direto, tornando-a mais complexa e elaborada. A linguagem escrita exige o uso de várias ferramentas gramaticais para garantir a interlocução. Isso requer maior atenção à estrutura, pontuação e a outros aspectos da gramática escrita, que ajudam a transmitir nuances e intenções que, na comunicação face a face, seriam entregues por meio de gestos e expressões faciais.

Portanto, a escrita não apenas se apoia na gramática formal de maneira mais intensa, mas também desenvolve suas próprias convenções para compensar a ausência de sinais não verbais.

Nas palavras de Vigotski (2001, p. 324) a linguagem escrita:

[...] exclui a possibilidade de compartilhar um mesmo sujeito temático em seu pensamento. Por isso, a linguagem escrita constitui, em comparação com a linguagem oral, uma forma de linguagem mais desenvolvida e sintaticamente mais complexa; para expressar para uma mesma ideia requer muitas mais palavras que na linguagem oral.

Nessa direção, o autor caracteriza a linguagem escrita como uma linguagem monológica em que a criança fala primeiramente para si mesma – princípio da singularidade – para depois falar com o outro. Isso implica em estruturar consciente e lentamente o que se pretende comunicar ao outro. É como se a linguagem interna produzisse um rascunho de preparação da escrita, a fim de organizá-la, o que inclui também o caráter dialógico dessa linguagem, embora o autor não tenha analisado seus aspectos dialógicos.

Em relação ao pensamento, Vigotski analisa essa função psicológica e seu desenvolvimento dessa função ao afirmar que:

O pensamento representa sempre um todo mais extenso e volumoso que uma só palavra. Com frequência, o falante necessita de vários minutos para expressar uma ideia. Em sua mente, esse pensamento está presente como um todo, não como uma sucessão de unidades soltas, como se desenvolve em sua fala. O conteúdo simultâneo no pensamento se desdobra em forma sucessiva na linguagem. Cabe comparar o pensamento com uma densa nuvem que descarrega uma chuva de palavras (Vigotski, 2001, p. 341).

O autor descreve o processo de desenvolvimento do pensamento que não chega puro à linguagem externa (fala e escrita) e, sendo assim, gera um subtexto que se configura como uma intenção oculta, resultado das diferenças entre a sintaxe da linguagem e a sintaxe do pensamento como:

O processo de transição do pensamento à linguagem implica em um complexo processo de decomposição do pensamento e de recomposição em palavras. Precisamente porque o pensamento não coincide com a palavra, nem tão pouco com os significados das palavras em que se manifestam, o caminho do pensamento à palavra passa pelo significado. Na nossa linguagem há sempre uma segunda intenção, um subtexto oculto. Como a transição direta do pensamento à palavra é impossível e exige sempre iniciar um caminho complexo, são frequentes os lamentos sobre a imperfeição da palavra e o inefável do pensamento (Vigotski, 2001, p. 341).

O subtexto no pensamento, emerge das divergências entre a forma como estruturamos nossos pensamentos internamente, e a maneira como expressamos esses pensamentos através da linguagem verbal. A sintaxe do pensamento, que envolve a organização e o processamento de ideias na mente, frequentemente, não se alinha com a sintaxe da linguagem, que é a estrutura gramatical e organizacional usada na fala e na escrita, também diferentes uma da outra.

Essa diferença pode levar à criação de um subtexto nas comunicações, em que as intenções e significados subjacentes no pensamento não são declarados explicitamente, mas podem ser inferidos pelo contexto e pela maneira como as palavras são usadas, seja na fala ou na escrita.

Se a linguagem é tão antiga quanto a consciência, e se a linguagem é a consciência que se manifesta na prática para outros e, conseqüentemente, para nós mesmos, então é claro que as palavras desempenham um papel fundamental não apenas no desenvolvimento do pensamento, mas também no desenvolvimento da consciência.

Desse modo, isso implica que a linguagem não é apenas a expressão e o compartilhamento de pensamentos, mas também molda e define nossa própria consciência. Por meio da linguagem, indivíduos são capazes de refletir sobre si mesmos e sobre o mundo, integrando experiências pessoais com o conhecimento coletivo. Por isso, a palavra é essencial tanto para a evolução do pensamento individual quanto para a formação e evolução contínua da consciência humana como um todo.

Isto posto, destacamos o papel fundamental da linguagem no processo de humanização da criança é também instrumento de apropriação do conhecimento, construído nas relações e atividades das quais ela participa e assim se apropria da cultura humana. As implicações epistemológicas da concepção de linguagem – linguagem falada, linguagem interna e linguagem escrita.

Como principal ferramenta para apropriação da cultura, o processo de aprendizagem da leitura e da escrita na escola é indispensável para o desenvolvimento pleno da criança. Esse processo se realiza pela mediação pela linguagem escrita e oral, e precisa de alguém na escola que faça o papel de mediador como o professor ou outra criança mais experiente.

Assim sendo, entendemos que a alfabetização como ensino da leitura e escrita da linguagem viva, em movimento, nos primeiros anos do ensino fundamental, precisa garantir a todas as crianças a apropriação da cultura construída historicamente de maneira que possam se inserir nela, por meio das relações sociais, na escola e na sociedade. A linguagem é o principal instrumento nesse processo.

Luria (1979) também conceitua a palavra como unidade básica da linguagem. De acordo com o autor é pela palavra que se formam os conceitos no processo de generalização. Porém, não é a palavra isolada que pode expressar um conceito, pois, “Para exprimir um pensamento, é necessária, a conexão de várias palavras ou um sintagma, que cria uma oração integral ou enunciado” (Luria, 1979, p. 53).

A língua é um sistema abstrato que possibilita a reflexão sobre a realidade externa e a formulação de pensamentos, que evoluíram ao longo da história social, e nos permitem considerar e analisar as conexões e relações complexas da realidade, ao articular nossos pensamentos de forma clara e estruturada.

Luria explica que a linguagem “[...] emprega os recursos da língua” (1979, p. 61) e se expressa como falada e escrita; portanto, a linguagem é a língua em movimento, caracterizada por sua natureza dinâmica e em constante evolução, em seus usos e funções. Ela transcende a mera ideia de um código alfabético ou a simples junção de consoantes e vogais para formar sílabas. Isso significa que a linguagem inclui não apenas os elementos estruturais da língua, mas também de que forma ela é usada e recriada por meio das relações sociais, de maneira a refletir e responder às mudanças culturais e sociais.

Leontiev (1978, p. 264), define a linguagem como o processo sócio-histórico

[...] das operações de palavras que são fixadas historicamente nas significações; e, também, a aquisição da fonética da língua que se efetua no decurso destes processos que se formam no homem as funções de articulação e de audição da palavra, assim como esta atividade cerebral.

À vista disso, para que a criança utilize a linguagem escrita como uma ferramenta em seu desenvolvimento é essencial que ela compreenda a função social da escrita, diferente da função social da fala. Isso implica que a criança precisa reconhecer como a linguagem escrita é utilizada dentro da sociedade, para interagir, expressar ideias, sentimentos e informações, pois a escrita é, ao mesmo tempo, objeto e instrumento do homem.

Para Vigotski (2001), a linguagem escrita se constitui em um sistema de representação simbólica da realidade, por meio de palavras e signos criados pela história humana. Não sendo uma característica inata, a linguagem escrita passa inicialmente, pela interiorização-apropriação para apreender o mundo, é assim que ela desenvolve as funções psicológicas do pensamento e da linguagem bem como outras funções.

No texto “A pré-história do desenvolvimento da linguagem escrita”, Vigotski (2001) esclarece que o desenvolvimento da criança depende da mediação de um adulto, como indivíduo mais experiente no mundo da cultura humana, de maneira a intermediar à criança à linguagem escrita como um instrumento essencial da vida.

Aqui entra o papel mediador do professor que intermedeia a cultura humana à criança, criando nela a necessidade de interiorizar a linguagem escrita, apropriar-se dela atribuindo às significações sentidos pessoais, de forma que se desenvolva e, também, contribua no processo de produção da cultura de sua geração. É no espaço escolar que a criança se apropria e objetiva a linguagem escrita. As atividades significativas que a criança experimenta criam nela as condições para se apropriar da escrita e seus usos e funções.

Vigotski (2001) explica que o ensino deve ser organizado de maneira que a leitura e a escrita se tornem necessários para a criança. Isso significa que as práticas alfabetizadoras devem ser direcionadas para que a criança entenda que ler e escrever são atividades necessárias para realizar tarefas cotidianas, comunicar-se com o outro e desenvolver-se.

Conhecer as necessidades das crianças é o primeiro passo para planejar o processo de alfabetização, isso implica que, antes de organizar o ensino, é fundamental identificar quais são as reais necessidades e interesses das crianças e, para além disso, criar nelas essas necessidades que muitas vezes nem estão presentes. Este conhecimento permite elaborar atividades pedagógicas pelos professores alfabetizadores de modo que envolvam as crianças no processo alfabetizador.

O autor já denunciava que na instituição escolar, o ensino artificial da escrita, por meio de atividade mecânicas, “[...] não tardará a entediar a criança, já que ela não atua por si mesma, nem desenvolve sua personalidade. A criança tem que sentir a necessidade de ler e escrever” (Vigotski, 2001, p. 201), pois a escrita tratada como

letra morta consiste unicamente em um treinamento artificial e mecânico, pelo qual o professor e a criança demandam esforços, sem chegar aos resultados esperados.

O professor que planeja atividades com o treino do código alfabético, silábico, do método fônico e outros ignora que a escrita se materializa na atividade humana, pois ao falarmos e escrevermos textos com significados e sentidos, expressamos sentimentos, ideias, valores e fatos que se constituem como um sistema de signos complexos, geradores de desenvolvimento do pensamento abstrato, produtores de novas formas de relação com o mundo da cultura, com o outro e para si mesmo.

Vigotski, 2001 esclarece que isso exige que o professor tome conhecimento das etapas da pré-história da linguagem escrita, pois:

[...] a história da escrita na criança começa bem antes do professor colocar pela primeira vez um lápis em suas mãos e lhe ensinar como traçar as letras. Se não conhecemos a pré-história da escrita infantil não poderemos compreender como a criança é capaz de dominar de imediato o procedimento complexo da conduta cultural: a linguagem escrita. Este processo é compreensível só no caso de que a criança tenha assimilado e elaborado nos primeiros anos escolares uma série de procedimentos que lhe aproximam por completo ao processo da escrita, que lhe preparam e lhe facilitam o domínio da ideia e da técnica (Vigotski, 2001, p.194).

No início, a linguagem escrita é para a criança uma representação simbólica de segunda ordem que passa pela fala, representação simbólica de primeira ordem que, por sua vez, representa o mundo em que ela está inserida. Isso se dá porque no início da aprendizagem da escrita, ela já domina a fala de forma competente.

Na interação com o outro, ela descobre os signos e símbolos como formas mais evoluídas de representar a realidade que a cerca por meio da fala que apreendida por imitação. Apenas após a superação dessa etapa, a criança começa a desenhar. Essa necessidade se origina da necessidade dela para desenvolver a função simbólica, imprescindível para o desenvolvimento humano, formação da personalidade e da consciência.

A criança traça em seus desenhos a representação de seus gestos, rabiscos que já prenunciam a ligação entre o gesto e o signo escrito. Por isso, a brincadeira é uma atividade na educação infantil que auxilia no desenvolvimento da escrita pela função de brincar, ao possibilitar a vivência do sistema de vida dos adultos, o que seria impossível realizar fora dessa atividade, pois ela ainda não reúne as condições físicas e psicológicas para isso.

Segundo Vigotski (2001, p. 187),

[...] durante o jogo uns objetos passam facilmente a significar outros, os substituem, se convertem em seus signos. Sabe-se igualmente que o importante não é a semelhança entre o jogo e o objeto que este designa. O que tem maior importância é sua utilização funcional, a possibilidade de realizar com sua ajuda o gesto representativo. Acreditamos que nele reside a chave da explicação de toda a função simbólica dos jogos infantis.

Assim, compreendemos que é situação funcional dos objetos presentes no ambiente onde a criança vive que adquirem significados através dos gestos indicativos do outro que ela observa, apropria-se e aprende. Isso significa que a criança começa a entender o mundo ao seu redor ao associar gestos específicos a objetos específicos, o que lhe permite compreender e atribuir sentido às coisas com as quais interage diariamente.

Esse processo de significação é fundamental para o desenvolvimento cognitivo da criança, pois é através dele que ela aprende a interpretar, comunicar-se e, efetivamente, desenvolver-se. Para Vigotski (2001, p. 188), “somente na base dos gestos indicativos, o jogo vai adquirindo seu significado; assim como no desenho, apoiado inicialmente pelo gesto, se converte em um signo independente”.

Ao abordar a linguagem escrita na prática escolar, Vigotski (2002) denuncia os equívocos de se ensinar as letras e, com elas, as palavras, partindo do código linguístico e não da linguagem como é empregada no dia a dia.

Até agora, a escrita ocupou um lugar muito estreito na prática escolar, em relação ao papel fundamental que ela desempenha no desenvolvimento cultural da criança. Ensinam-se as crianças a desenhar letras e construir palavras com elas, mas não se ensina a linguagem escrita. Enfatiza-se de tal modo a mecânica de ler o que está escrito, que se acaba obscurecendo a linguagem escrita como tal (Vigotski, 2002, p.139).

A escrita é um instrumento e objeto cultural que está posta nas relações humanas. Portanto, é fundamental que a criança esteja no centro do processo educativo aprendendo a linguagem escrita nas trocas sociais por meio dos significados. Como afirma Vigotski (2000, p. 183), “o domínio da linguagem escrita significa para a criança dominar um sistema de signos simbólicos extremamente complexo”. Porém, o desafio maior desse processo é ensinar à criança a linguagem escrita, e não as letras isoladas e sem sentido.

Isso posto, entendemos que o domínio da escrita para uma criança envolve apropriar-se de um sistema de signos simbólicos altamente complexo. Nesse processo, ela está aprendendo a compreender e a utilizar símbolos e regras que representam o idioma falado apenas convencionalmente, traduzindo pensamentos e

ideias em texto. Processo esse que não é memorizar letras, sílabas e palavras, uma vez que dominar a linguagem escrita é um passo crucial no desenvolvimento cognitivo da criança, desenvolvendo e expandindo suas capacidades de comunicação, expressão e aprendizado.

As práticas de leitura e escrita são ponto de partida para o processo da alfabetização e precisam ser, intencionalmente, organizadas. Por isso, é necessário que as tradicionais concepções e práticas pautadas na racionalidade técnica sejam substituídas pelo trabalho pedagógico autônomo, criativo, crítico, reflexivo e sustentadas por fundamentos teórico-metodológicos, uma vez que, tal como notamos, a aprendizagem é resultado da relação entre o aluno, o professor e o conhecimento, pelo qual o professor medeia as práticas pedagógicas por meio da linguagem.

É nessa perspectiva que discutimos a alfabetização neste estudo. Para isso, é necessário observar que o aspecto técnico da escrita – ensino das letras, cópia e recitação, sem que se compreenda enunciado, ditados, relação entre sons e letras, definição do tipo de letra a ser usada (maiúscula ou minúscula), exercícios repetitivos de treino motor ou treino de letras – desconsidera a complexidade da leitura e da escrita, que nada se relaciona com as situações reais vivenciadas diariamente, dificultando a compreensão, pela criança, do que realmente seja a linguagem escrita.

Pensar no processo de alfabetização requer que o professor planeje atividades, a fim de que a criança participe, ativamente, de situações, as quais envolvam a leitura e a escrita em sua complexidade. Por exemplo: por meio de textos, bilhetes, listas e cartas a criança entende para que servem a leitura e a escrita. Situações reais de leitura e escrita, como aquelas das quais as crianças participam, informalmente, fora da escola, e até mesmo antes de entrar para tal instituição.

Apresentamos adiante nossa proposta de uma alfabetização humanizadora que partindo de conceitos da teoria histórico-cultural e de outros olhares que dialogam com esta perspectiva para nos contrapormos ao estágio atual da alfabetização brasileira que resulta das políticas públicas de alfabetização de cunho neoliberal. Uma vez apresentados os principais conceitos que guiam o estudo, passamos aos fundamentos metodológicos que dão sustentação à pesquisa.

2.1 FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS: A PESQUISA, O MÉTODO E OS CAMINHOS PERCORRIDOS

Em 2019, o Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Alfabetização, lançou a Política Nacional de Alfabetização (PNA), que teve como objetivo “elevar a qualidade da alfabetização e combater o analfabetismo em todo o território brasileiro” (Brasil, 2019a). Em seu Art. 5º, apresentam-se as diretrizes para a implementação da Política Nacional de Alfabetização: I. priorização da alfabetização no primeiro ano do Ensino Fundamental; no Art. 6º estabelece que o público-alvo são os alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (Brasil, 2019a, p. 52).

É nesse contexto que foi gerado o problema de pesquisa desta tese: em que medida a racionalidade técnica, como aspecto da lógica de mercado neoliberal que permeia as políticas públicas de alfabetização, influencia as concepções na alfabetização?

O objetivo, como já esclarecemos na introdução, é analisar os impactos das políticas públicas de alfabetização, permeadas pela racionalidade técnica como aspecto de lógica de mercado neoliberal nas concepções de professores alfabetizadores, dos Anos Iniciais (1º e 2º anos) do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação de Uberaba-MG.

Como pesquisa qualitativa, pretende-se “pesquisar um nível de realidade que não pode ser quantificado”, ao focar os “significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas” (Minayo; Deslandes; Cruz Neto, 1994, p. 21-22).

De acordo com esses autores, a pesquisa qualitativa não se detém apenas na coleta de dados quantitativos e estatísticas, pois evidencia a complexidade do indivíduo nas relações humanas, por meio das significações que podem ser observadas pelo pesquisador, no contexto cultural e sócio-histórico da pesquisa. Assim, ao tecer as significações geradas pelos participantes da pesquisa, faz-se necessário analisar as palavras, os significados e os sentidos — postos nas significações materializadas na linguagem verbal — para desvelar ideias e conceitos sobre a temática investigada.

Nessa perspectiva, Minayo, Deslandes e Cruz Neto (1994) destacam a flexibilidade da pesquisa qualitativa, demonstrando a importância de atentarmos, no processo de pesquisar, às possíveis mudanças que podem trazer novas

possibilidades durante a investigação. Apontam, ainda, a dimensão ética na pesquisa qualitativa, observando que os direitos dos sujeitos que participam devem estar explícitos no documento “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido” e na conduta do pesquisador atento à questão. Para os referidos autores, a análise dos dados na pesquisa qualitativa é um processo reflexivo e interpretativo que deve se assentar na necessidade de os pesquisadores refletirem sobre seu papel, garantindo uma análise mais objetiva e crítica.

Já a pesquisa sócio-histórica, segundo Freitas (2002), chama atenção para como os sujeitos constituem sua identidade de forma dinâmica na sociedade, de maneira que a pesquisa deve buscar o processo de interação entre os sujeitos e os contextos situacionais, históricos, socioculturais etc. Para a autora, o foco na perspectiva histórico-cultural se refere à interdisciplinaridade, pois conhecer o sujeito em interação com o outro requer diversos campos de conhecimento da psicologia, da história, da sociologia e outros.

O direcionamento da pesquisa de caráter interdisciplinar possibilita uma análise de dados mais densa e ampliada de como os sujeitos se constituem. Para a autora, os sujeitos se constituem como indivíduos no mundo da cultura, por meio de grupos sociais dos quais participam. De acordo com Freitas (2002), a pesquisa explora o processo de formação dos indivíduos nas relações sociais, trazendo implicações metodológicas à investigação, ao destacar contextos específicos em que os sujeitos se constituem.

Por sua vez, Severino (2013) discute a abordagem qualitativa alicerçada em referências epistemológicas, o que proporciona investigar aspectos da realidade em sua complexidade. Portanto, investiga-se a natureza subjetiva do conhecimento referente ao tema pesquisado, o que pressupõe focar experiências e perspectivas dos sujeitos da pesquisa, na importância em pesquisar os fenômenos sociais em sua complexidade, nos quais aspectos culturais e experiências dos participantes da pesquisa sejam significativos.

Não se espera que o pesquisador seja neutro; no entanto, é essencial que ele esteja consciente de suas próprias perspectivas, visão de mundo e preconceitos ao conduzir a pesquisa. Essa consciência crítica permite que o pesquisador reconheça os limites e as influências de sua subjetividade, buscando constantemente a honestidade intelectual e a coerência ética no tratamento dos dados, na relação com

os sujeitos envolvidos e na interpretação dos fenômenos investigados. Ao assumir sua posição de maneira reflexiva, o pesquisador fortalece o rigor científico e contribui para uma produção de conhecimento comprometida com a transformação social e o respeito à diversidade.

A pesquisa qualitativa, para Severino (2013), favorece a profundidade dos dados coletados, ao investigar informações detalhadas situadas num determinado contexto, para conhecer, minuciosamente, o fenômeno pesquisado e seus significados. Para o autor, é preciso analisar os resultados encontrados no processo de pesquisa com objetividade, ao relatar esses resultados, quanto a métodos, indivíduos pesquisados e instrumento de análise.

O método em pesquisa educacional é fundamental para investigar e analisar objetos que, diretamente, atingem a educação. Grass (2017) investiga, no artigo “O método nas pesquisas educacionais: uma aproximação metodológica ao estudo do desenvolvimento cultural”, a importância do método nas pesquisas em educação, sua influência e eficácia. Como área multidisciplinar de estudo, sobretudo, o processo de ensino e de aprendizagem, sendo o método escolhido essencial durante a pesquisa, na geração e na análise dos dados, a autora salienta a importância de ressaltar os indícios e os sinais consistentes para fundamentar as políticas em educação e as práticas pedagógicas de professores.

Para Beatón (2017), o método dialético tem um papel importante nas pesquisas educacionais. O autor destaca o conceito de totalidade no método dialético em pesquisa, cuja abordagem seja na perspectiva histórico-cultural, focando como esse método pode contribuir para as práticas educativas.

O método dialético origina dos estudos de Hegel e Marx para compreender os fenômenos sociais, situando-os como parte de um todo em sua complexidade e relações. Para Marx (*apud* Beatón, 2017), a totalidade mostra que a sociedade se desenvolve na interdependência de seus elementos, em interações sociais e transformações contínuas; em vista disso, faz-se necessário uma análise não fragmentada, mas que considere a totalidade.

A totalidade, na perspectiva histórico-cultural, é uma categoria e/ou são conceitos para conhecer os processos históricos e sociais nos quais a realidade educacional se situa, o que exige investigar a educação como parte da sociedade, por sua vez influenciada por fatores culturais, históricos, econômicos e políticos. Nessa

direção, a totalidade analisa as contradições e os conflitos na educação em sua relação à sociedade, de maneira que se possam caracterizar inquietações e desigualdades que a movem, contribuindo para o enfrentamento por meio de estratégias eficazes (Beatón, 2017).

Dessa forma, a totalidade exerce um papel fundamental ao possibilitar a análise de como ocorrem as mudanças educacionais como parte de um todo social que evolui, continuamente, de maneira que os professores possam descobrir a relação entre as mudanças sociais e as práticas pedagógicas.

Retomando Grass (2017), deve-se escolher o método e ajustá-lo objetivamente a questões que guiam a investigação, a coleta e a análise dos dados e seus resultados. É imprescindível ainda situar o contexto em investigações educacionais, sublinhando que o contexto de realização de uma pesquisa não é sempre único, portanto, possui características e desafios específicos, consequentemente, o método precisa ser pensado nas peculiaridades do contexto, considerando espaço e tempo. Logo, o pesquisador precisa estar atento à realidade nas manifestações culturais.

Para esse autor, faz-se necessária também a coleta de dados tanto qualitativos quanto quantitativos, que possibilitam conhecer com mais complexidade os fenômenos educacionais. Enquanto os dados quantitativos geram informações que direcionam e estabelecem relações estatísticas, os qualitativos geram reflexões que permitem abordar experiências e perspectivas dos sujeitos da pesquisa. Finalmente, Grass (2017) aponta para a necessidade de objetividade do pesquisador ao analisar os resultados de forma compreensível, a fim de que professores e elaboradores das políticas educacionais apreendam com os resultados divulgados.

Entre os princípios marxistas presentes, a abordagem de Vigotski (2002) destacou a ideia de que todos os fenômenos devem ser estudados como processos em movimento e em mudança, sendo que o cientista teria que reconstruir a origem e o curso do desenvolvimento do comportamento e da consciência dos sujeitos participantes.

Vigotski trabalhou o próprio método desde seus primeiros estudos, uma vez que todas as suas obras se caracterizam, de acordo com Fichtner (2015, p. 88) pela confrontação e:

[...] pela ruptura com o estabelecido, com o sistema estereotipado, fechado e fixado. O seu trânsito e o seu interesse pela arte, pela literatura, pela semiótica e pela filosofia lhe proporcionaram condições de ter uma visão mais

ampla das questões psicológicas, incorporando contribuições dessas outras áreas de conhecimento.

Para Vigotski (2002), todo fenômeno tem sua história e é caracterizado por mudanças qualitativas e quantitativas. Essa foi a ideia para explicar a transformação dos processos psicológicos elementares em processos complexos.

De acordo com Luria (1988), Vigotski ao explorar uma nova abordagem para a psicologia, baseado na matriz marxista e para prática social não seguia “cartilhas”. Cada vez mais, distanciava-se da análise dos fenômenos e objetos em sua aparência. Trabalhou incansavelmente até a morte, sempre estimulado pelos experimentos que realizava e pela formação acadêmica de caráter multidisciplinar.

Segundo Luria (1988),

Nas mãos de Vigotski o método marxista de análise desempenhou um papel vital na modelação de nosso rumo. Influenciado por Marx, Vigotski concluiu que as origens das formas superiores de comportamento consciente deveriam ser achadas nas relações sociais que o indivíduo mantém com o mundo exterior. Mas, o homem não é apenas um produto do ambiente, é também agente ativo no processo de criação deste meio (Luria, 1988, p. 25).

Vigotski (2000, p. 86), ao tratar do método dialético, destaca que os fenômenos devem ser vistos em seu movimento, e complexidade, pois “é somente em movimento que um corpo mostra o que é”. Isso porque, na perspectiva do materialismo histórico-dialético, os fenômenos não podem ser vistos sua imediatez, pela aparência.

Para Kosik (2002), é preciso ir à essência do fenômeno, alcançada somente pelo pensamento teórico, para se alcançar a concretude do real, isto é, a coisa em si. Por conseguinte, o fenômeno, em sua aparência, é apenas uma das dimensões da realidade, como algo natural e independente. “No mundo da pseudoconcreticidade, o aspecto fenomênico da coisa, em que a coisa se manifesta e se esconde, é considerado como a essência mesma, a diferença entre o fenômeno e a essência desaparece” (Kosik, 2002, p. 16).

Uma análise vigotskiana deve ir além da pseudoconcreticidade, deve transcender a superficialidade, muitas vezes presente na maneira como os dados são inicialmente analisados, limitados à observação e representação dos fenômenos. É essencial aprofundar e revelar a essência do fenômeno estudado que se desvela no processo e contém as propriedades do produto. Isso requer uma interpretação mais densa e detalhada que integra e reflete a complexidade real do fenômeno.

Duarte explica como se realiza a análise de dados como processo de conhecimento, ao afirmar que

[...] a essência do fenômeno na sua forma mais desenvolvida não se apresenta ao pesquisador de forma imediata, mas sim de maneira mediatizada e essa mediação é realizada pelo processo de análise, o qual trabalha com abstrações. Trata-se do método dialético de apropriação do concreto pelo pensamento científico através da mediação do abstrato. A análise seria um momento do processo de conhecimento, necessário à compreensão da realidade investigada em seu todo concreto (Duarte, 2000, p. 84).

A análise de dados não é um processo simples de observação, mas um método rigoroso que utiliza abstrações para interpretar e explicar a natureza intrínseca do fenômeno. Envolve a utilização do pensamento abstrato como uma ferramenta mediadora para compreender e analisar o concreto, ou seja, a realidade material e tangível. É um processo intelectual onde a análise científica usa conceitos abstratos como ferramentas para entender e explicar a realidade concreta de maneira mais profunda. Enfim, o processo não apenas revela a natureza da realidade investigada, mas a transforma em conhecimento científico compreensível e aplicável.

Delari Júnior (2009) destaca que, embora Vigotski aderisse aos princípios preceitos do marxismo-leninismo, o autor ampliou os estudos para além do contexto histórico-cultural soviético, investigando incansavelmente a origem dos conceitos que criou em sua curta existência. Essa postura esclarece a atenção ao método que conceitua, discutindo a formação do pensamento teórico e a relação com a prática.

Assinalamos ainda que, segundo Geraldi, Benites e Fichtner (2006), os estudos de Vigotski evidenciam, ao enfrentar as teorias da psicologia já estabelecidas, romper com essas teorias estereotipadas. Estudioso de várias áreas, como a literatura e a arte, no início de sua produção científica passou pela filosofia e semiótica, o que lhe oportunizou aprofundar o olhar para questões da psicologia. Suas discussões na área da psicologia marxista geraram questões de ordem ideológica e ações de enfrentamento a grupos no interior do governo que se autodeclaravam representantes da “nova psicologia”, isto é, da psicologia estabelecida após a revolução.

Para os autores (2006),

Todas as suas obras se caracterizam pela confrontação e pela ruptura com o estabelecido, com o sistema estereotipado, fechado e fixado. O seu trânsito e o seu interesse pela arte, pela literatura, pela semiótica e pela filosofia lhe proporcionaram condições de ter uma visão mais ampla das questões

psicológicas, incorporando contribuições dessas outras áreas de conhecimento (Geraldi; Benites; Fichtner, 2006, p.11-12).

Nesse sentido, Geraldi, Benites e Fichtner (2006) explicam que a pesquisa precisa ser orientada por um problema central em relação ao desenvolvimento do ser humano, ao equilibrar que a formulação do problema de pesquisa deve contemplar a relação da influência do mundo da cultura, as relações sociais e a formação de funções psicológicas superiores, sendo elas: a linguagem, a memória, o pensamento, o autocontrole, a imaginação e outras, pois o processo de desenvolvimento do indivíduo é um processo histórico-cultural.

Quanto à análise de dados, para Vigotski (2000), compreendemos que o autor estabelece três momentos: 1. Análise do processo e não do objeto estável decomposto em elementos, pois o objeto de pesquisa não só pode se constituir historicamente, por isso, a necessidade de pesquisarmos o processo, o que implicar considerar a historicidade dos sujeitos. 2. Superar a análise descritiva por uma análise que explica o objeto de tal maneira que alcance suas relações com fatos e outros objetos (Vigotski, 2016). 3. Realizar uma análise da gênese do objeto como fenômeno histórico-social, para além de seus aspectos aparentes e imediatos. Para isso, é preciso abordar “o objeto em movimento” (Vigotski, 2000), pois a ciência revela mais que a experiência direta e imediata. O autor esclarece ainda que precisamos realizar análise das unidades.

A segunda forma apresentada de análise é a que decompõe a totalidade complexa em unidades que para Vigotski (2009), trazem as propriedades que compõem a totalidade, unidade viva que não pode ser decomposta. Essa unidade é o significado, fenômeno do pensamento e da linguagem, pois é “no significado onde está a ligação entre ambos”, denominado pelo autor de pensamento verbalizado.

2.2 CAMINHOS PERCORRIDOS PELA PESQUISADORA

Prosseguindo, antes de submeter o projeto na Plataforma Brasil, procuramos a Secretaria Municipal de Educação de Uberaba, para solicitar acesso aos professores que atuam nos Primeiros e Segundos Anos do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação da cidade. Logo, o Departamento de Ensino Fundamental entrou em contato, para autorizar a pesquisa.

Após o projeto de pesquisa ser aprovado pelo CEP (Comitê de Ética em Pesquisa), enviamos mensagem aos gestores de escolas da Rede Municipal de Uberaba, solicitando apoio à pesquisa, encaminhando o *e-mail* aos professores determinados na solicitação enviada, anteriormente.

Prezados gestores, bom dia!

Meu nome é Cíntia Resende Corrêa, sou professora na rede municipal de ensino de Uberaba. Atualmente, eu e o professor José Lucas Pedreira Bueno, professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFTM - Mestrado e Doutorado Acadêmico, estamos desenvolvendo uma pesquisa de doutorado, na Universidade Federal do Triângulo Mineiro - UFTM, que tem como foco a alfabetização.

*O motivo do meu contato, é solicitar seu apoio para o desenvolvimento da pesquisa (já autorizada pela SEMED). Por isso, **peço-lhe que encaminhe este e-mail**, que tem por objetivo convidar os professores da sua instituição a participarem dessa pesquisa respondendo ao questionário.*

*Por favor, encaminhe apenas aos professores que atuam **com as turmas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º e 2º anos)**.*

Se a instituição não tem essas turmas, por gentileza, responda a este e-mail com essa informação.

A pesquisa resguardará o anonimato dos professores participantes e das instituições, ambos não terão nenhuma despesa. Após a defesa da tese, os professores participantes receberão, individualmente, os resultados por meio do e-mail informado no questionário/formulário que consta no link abaixo.

<https://cutt.ly/pesquisacintiaresende>

Conto com seu apoio!

No mais, agradeço a atenção e fico à disposição para quaisquer dúvidas.

*Atenciosamente,
Cíntia Resende Corrêa
correarcintia@gmail.com
(XX) X XXXX-XXXX*

Os instrumentos da pesquisa são um questionário destinado aos professores alfabetizadores e a análise documental da Política Nacional de Alfabetização (PNA). No caso das políticas públicas, são geralmente encontradas em *sítes* oficiais do governo, publicações governamentais em cadernos, fascículos e outros.

De acordo com Gil (1999), o questionário apresenta vantagens e desvantagens. É vantajoso para economizar tempo, coletar muitos dados, chegar a muitos sujeitos da pesquisa, atingir uma ampla área geográfica, dispensar o deslocamento do pesquisador, ter rapidez nas respostas e na devolução, propiciar liberdade de o sujeito pesquisado responder etc. Quanto às desvantagens, é possível que retorne um número bem menor de respostas, perguntas podem não ser respondidas, pode haver dificuldades de se compreender a pergunta. Além disso, o pesquisador não tem

acesso às circunstâncias em que o participante da pesquisa respondeu ao questionário, e outras (Gil, 1999, p.128-129).

Quanto à elaboração do questionário como instrumento de pesquisa, Gil (1999), entende que as normas precisam ser claras para ser eficaz e válido. Requer do pesquisador o conhecimento do assunto, de maneira que suas perguntas precisam responder ao objetivo geral e aos objetivos específicos do projeto de pesquisa. Deve também ser formatado para facilitar as respostas, seguindo uma disposição de perguntas coesas e coerentes.

O questionário pode dispor de três modalidades de questões, quais sejam: a) fechadas, como conjunto de alternativas de resposta, a fim de que o respondente escolha a que melhor revele acerca de seu ponto de vista, com questões com escala, as quais possibilitam que haja uma gradação nas respostas; b) abertas, com a pergunta ao participante, de modo a deixá-lo à vontade para expressar as ideias, sem que haja uma restrição para tal e; c) questões relacionadas, que possuem certa dependência com respostas dadas a questões anteriores (Gil, 1999).

O questionário foi elaborado no “Google Docs” e enviado aos professores participantes do estudo, como segue:

Pesquisa: Concepções de professores sobre alfabetização, política nacional de alfabetização e a racionalidade técnica: aproximações e distanciamentos.

Caso tenha interesse em conhecer a pesquisa, por favor, abra o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, leia e, se estiver de acordo em participar, marque a opção "Eu consinto".

- () Abrir o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para conhecer a pesquisa.
- () Não tenho interesse em participar da pesquisa.

Você consente participar da pesquisa?

- () Eu consinto participar da pesquisa.
- () Não concordo.

1. Email.
2. Nome.
3. Qual instituição escolar você atua?
4. Qual o seu cargo na instituição?
5. Você é efetivo ou contratado?
 - () Efetivo.
 - () Contratado.
6. Qual seu tempo docência na alfabetização?

(Apenas com as turmas da alfabetização 1º ou 2º anos do Ensino Fundamental I).

7. E o tempo total de profissão docente?
8. Qual turma você atua?
☐ 1º ano (Ensino Fundamental I).
☐ 2º ano (Ensino Fundamental I).
9. Qual curso de graduação você fez?
10. Você já fez algum curso em nível de pós-graduação?
11. Se sim, qual curso e em que nível?
 (Por exemplo: especialização em alfabetização, Especialização em outra área da educação, mestrado ou doutorado).
12. Quais concepções de alfabetização guiam a sua prática pedagógica?
13. Como você organiza as atividades para leitura e escrita na sala de aula?
14. Quais objetivos guiam seu trabalho pedagógico com o ensino da leitura e da escrita na sala de aula?
15. Que documentos oficiais subsidiam o ensino da leitura e da escrita na sala de aula?
16. As políticas públicas de alfabetização vêm atendendo à racionalidade técnica e à lógica do mercado, dificultando uma alfabetização emancipadora?
 O que você pensa sobre isso?
17. Sinta-se à vontade para escrever, argumentar, expressar dúvidas, opiniões, questionar e/ou deixar algum recado.

O questionário foi enviado às 32 unidades escolares da Rede Municipal de Ensino de Uberaba-MG, que conta com 228 professores alfabetizadores. Solicitamos aos gestores o encaminhamento a todos os professores que atuam nos Anos Iniciais (1º e 2º anos) do Ensino Fundamental. Desses, 29 participantes responderam ao questionário, o que corresponde a uma amostra de 11% do total de professores alfabetizadores.

Situamos o estudo no panorama atual do conhecimento sobre a alfabetização, para destacar a relevância e a originalidade do estudo realizado. Para tanto, apresentamos as produções acadêmicas pela pesquisa do tipo estado de conhecimento realizada no Banco de Dissertações e Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

Elegemos, para levantar a produção acadêmica de teses e dissertações, os seguintes descritores: alfabetização + políticas públicas; alfabetização + concepções e práticas de professores alfabetizadores; alfabetização + neoliberalismo e racionalidade técnica. Optamos por consultar o Banco de Teses e Dissertações da

Capes e utilizamos os seguintes filtros: tipo – teses e dissertações; ano 2019, 2020, 2021, 2022 e 2023, somando os últimos cinco anos completos. Quanto à área de conhecimento, optamos por educação e ensino. Finalizamos com a área de concentração e programa em Educação.

Em consulta ao Banco de Teses e Dissertações da Capes, com o primeiro descritor – Alfabetização e Políticas Públicas –, apenas a dissertação “Políticas de Formação de Professores Alfabetizadores em Curitiba: uma abordagem histórica e política”, aproximou-se da temática, porém não aborda a questão de como o neoliberalismo por meio da racionalidade técnica permeia as políticas públicas de alfabetização e as concepções e práticas de professores alfabetizadores. A aproximação desta dissertação ao estudo aqui apresentado se dá tão somente na vinculação entre políticas públicas e alfabetização, mas não atinge as raízes da questão.

Em relação às demais dissertações, utilizando o mesmo descritor e os mesmos critérios, listamos abaixo as que dialogam com esta pesquisa, ainda que pouco se aproximem do objeto posto na problemática de pesquisa que norteia o estudo aqui desenvolvido.

Quadro 1 – Resultado das Dissertações e Teses sobre as produções acadêmicas no Portal Capes com os descritores: alfabetização + políticas públicas

Título	Autor(a)	Ano	Instituição	Palavras-chave
1. As políticas e programas para a alfabetização e formação de professores na perspectiva da teoria crítica da sociedade	Analice Czyzewski	2019	Universidade Estadual de Maringá	- Formação de Professores - Políticas educacionais - Teoria Crítica da Sociedade
2. E a alfabetização como vai? análise de programas governamentais federais voltados à (não) alfabetização das crianças no século XXI: Perspectivas do município de cachoeiras de Macacu-RJ	Fabricio Freiman	2020	Universidade Federal Fluminense	- Programas Federais de Alfabetização - Alfabetização Letramento - Formação de professores
3. Políticas nacionais de alfabetização: o programa mais alfabetização no município de Ananindeua-PA	Mayranda Carvalho Miranda	2020	Universidade Federal do Pará	- Políticas Nacionais de Alfabetização - Programa Mais Alfabetização - Métodos de Alfabetização

4. Políticas de Formação de Professores Alfabetizadores em Curitiba: uma abordagem histórica e política	Márcia da Silveira Inglat	2023	Universidade Tuiuti do Paraná	- Formação de Professores - Alfabetização - Políticas Públicas Educacionais - Plano Nacional de Educação - Plano Municipal de Educação
---	---------------------------	------	-------------------------------	--

Fonte: elaborado pela pesquisadora com base em dados extraídos do Portal Capes, 2023.

A tese 1, “As políticas e programas para a alfabetização e formação de professores na perspectiva da teoria crítica da sociedade”, de Analice Czyzewski aproximou-se da pesquisa aqui apresentada ao mostrar a complexidade da dinâmica imposta pela lógica do mercado no capitalismo. A autora evidenciou que as políticas públicas para a alfabetização e formação docente revelam mecanismos de controle que homogeneizam e controlam a formação de professores.

Em relação à dissertação 2, “E a alfabetização como vai? Análise de programas governamentais federais voltados à (não) alfabetização das crianças no século XXI: Perspectivas do município de cachoeiras de Macacu-RJ”, de Fabricio Freiman, reproduzem as ações governamentais para alfabetizar as crianças, sem passar por discussões pelos professores, limitando somente a ensinar a ler e escrever como ato de decodificar e codificar a língua.

Já a dissertação 3, “Políticas nacionais de alfabetização: o Programa Mais Alfabetização no município de Ananindeua-PA”, de Mayranda Carvalho Miranda, aponta uma característica reformista, porém não contribui efetivamente com as mudanças necessárias. Voltado para um projeto de desmonte da educação imposto pela gestão empresarial na educação pública, as professoras alfabetizadoras não têm clareza de métodos para ensinar a ler e a escrever e referem-se às suas práticas de forma genérica, que enfatizam as habilidades e competências para formar trabalhadores adaptáveis, eficientes na resposta aos desafios do mercado para operar apenas tecnicamente. A autora conclui que a alfabetização é um dos problemas sociais, entre muitos, resultados da sociedade capitalista e que a solução remete para além das políticas públicas de alfabetização, apontando para a necessidade de um projeto social e político de transformação da sociedade.

A dissertação 4, “Políticas de Formação de Professores Alfabetizadores em Curitiba: uma abordagem histórica e política”, investiga a relação entre Formação

Docente Alfabetização, enfocando o papel políticas e propostas de programas governamentais do Plano Nacional de Educação (PNE) e do Plano Municipal de Educação (PME) de Curitiba, Paraná. A autora concluiu que, para os professores alfabetizadores exercerem essa função com proficiência é preciso que tenham conhecimento nessa área consciência de seu papel profissional e se disponham a aprendizagens de forma contínua, portanto a Formação Continuada é fundamental para fomentar a reflexão sobre suas práticas e motivar a se tornarem professores-pesquisadores. Isso pressupõe políticas públicas de alfabetização e formação docente, inicial e continuada, que empregue investimentos para o desenvolvimento profissional.

As quatro investigações aqui apresentadas como aquelas que se aproximam desta pesquisa, revelam que, embora tratem da questão da alfabetização, políticas públicas e formação de professores não vão às raízes do que vem revelando as políticas públicas e as concepções e práticas de professores alfabetizadores, não investigando a racionalidade técnica no contexto de uma educação voltada para o mercado neoliberal.

Passamos a apresentar os resultados da pesquisa no Banco de Teses e Dissertações da Capes com o segundo descritor: alfabetização + concepções e práticas de professores alfabetizadores.

Quadro 2 – Resultado das Dissertações sobre as produções acadêmicas no Portal Capes com os descritores: alfabetização + concepções e práticas de professores alfabetizadores

Título	Autor(a)	Ano	Instituição	Palavras-chave
1. Concepções e Práticas de Alfabetização de Professores sobre alfabetizar na pré-escola	Gilvana Costa de Araujo	2022	UEPA	- Educação Infantil - Concepção de Alfabetização - Prática pedagógica - Alfabetização
2. Trabalho docente no contexto da alfabetização: concepções e possibilidades	Amelioene Franco Rezende de Souza	2019	UFG	- Trabalho docente do alfabetizador - Alfabetização - Concepções
3. Concepções e práticas docentes: percursos da leitura na alfabetização	Lais Fernanda Esposito Barbosa	2019	Unesp	- Alfabetização - Ensino da leitura - Prática docente - Concepções sobre leitura

4. Pnaic Uberaba: percepções sobre a formação continuada	Patrícia de Oliveira Prata	2020	UFTM	- Formação de professores - Políticas e programas educacionais - PNAIC
5. Concepções de ensino de língua materna a partir de narrativas de professoras de Educação Infantil na escola pública francesa	Fabiana Aparecida dos Reis	2020	USF	- Educação Infantil - Concepção de linguagem - Ensino de língua materna - Narrativas

Fonte: elaborado pela pesquisadora com base em dados extraídos do Portal Capes, 2023.

As produções apresentadas no Quadro 2, embora tenham como descritores "alfabetização", "concepções" e "práticas de professores alfabetizadores", revelam uma limitação no que se refere à discussão sobre políticas públicas como objeto de estudo. Entre os trabalhos listados, apenas a dissertação intitulada "Pnaic Uberaba: percepções sobre a formação continuada", de autoria de Patrícia de Oliveira Prata, aborda as políticas públicas enquanto foco na formação de professores alfabetizadores.

A dissertação de Prata, explora um aspecto essencial e, ao mesmo tempo, muitas vezes negligenciado nas produções acadêmicas relacionadas ao tema da alfabetização: o impacto das políticas públicas na prática e no desenvolvimento profissional dos docentes. Ao discutir o Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) em Uberaba, a autora investiga as percepções e os reflexos da formação continuada proporcionada por essa iniciativa, contextualizando sua importância no fortalecimento da prática pedagógica e no alinhamento às demandas das políticas educacionais vigentes.

Por outro lado, a ausência de outras produções que aprofundem a relação entre alfabetização, concepções pedagógicas e políticas públicas evidencia um campo de estudo que ainda não tem destaque nas discussões. Apesar de os descritores sugerirem uma possível abordagem, a maioria das produções tem como foco as práticas, as concepções dos professores alfabetizadores, deixando de lado uma análise crítica sobre como as políticas públicas influenciam as práticas docentes.

Quadro 3 – Resultado das Teses sobre as produções acadêmicas no Portal Capes com os descritores: alfabetização + concepções e práticas de professores alfabetizadores

Título	Autor(a)	Ano	Instituição	Palavras-chave
--------	----------	-----	-------------	----------------

1. Modos de ensinar a ler e a escrever: alfabetização como uma prática cultural	Mariana Bortolazzo	2019	Unicamp	- Alfabetização - Prática cultural - Professor - Cotidiano escolar
2. Formação continuada e autoria docente de professores alfabetizadores no âmbito do Pnaic.	Francisca Maria da Cunha de Sousa	2020	UFPI	- Formação continuada do alfabetizador - Prática docente no PNAIC - Autoria Docente - Saberes docentes
3. Alfabetizar letrando jovens e adultos da escola pública: necessidades da formação docente materializadas em conteúdos de formação	Dicla Naate da Silva	2019	UFRN	- Alfabetizar Letrando na EJA - Análise de Necessidades da Formação - Conteúdos da Formação Docente

Fonte: elaborado pela pesquisadora com base em dados extraídos do Portal Capes, 2023.

As dissertações e teses apresentadas nos Quadros 2 e 3, embora se aproximem com a temática desta pesquisa, revelam uma lacuna significativa no que diz respeito à discussão sobre aproximações e distanciamentos entre a racionalidade técnica da Política Nacional de Alfabetização (PNA) e as concepções e práticas de professores alfabetizadores. Essas produções não exploram a complexa interseção entre a racionalidade técnica da política nacional de alfabetização e as concepções e práticas de professores alfabetizadores, deixando de lado uma abordagem crítica para compreender o impacto das políticas públicas para alfabetização na prática docente.

Ao investigar o terceiro descritor, "alfabetização + neoliberalismo e racionalidade técnica", nenhum registro foi encontrado, o que evidencia uma ausência de estudos que relacione a alfabetização ao paradigma neoliberal e à racionalidade técnica. Essa ausência de investigações reforça a originalidade e a relevância desta pesquisa, pois destaca a falta de análises que problematizem como a lógica de mercado, aspecto da racionalidade técnica, permeia as políticas públicas de alfabetização e direcionam as concepções e o trabalho docente dos professores alfabetizadores.

O problema central desta tese "Em que medida a racionalidade técnica, enquanto aspecto da lógica de mercado neoliberal, influencia as concepções sobre

alfabetização por meio das políticas públicas de alfabetização?" aponta para uma questão ainda não discutida na literatura acadêmica.

Nesse sentido, evidencia-se a necessidade de uma análise além da abordagem descritiva das práticas e concepções dos professores alfabetizadores, problematizando o impacto das políticas públicas na atuação desses profissionais. A racionalidade técnica — como aspecto da lógica de mercado — apresenta implicações que influenciam diretamente o processo de alfabetização. Tratar sobre políticas públicas educacionais — particularmente, as políticas públicas de alfabetização — implica um campo educacional complexo de significações e contradições.

Conforme Vieira (2007, p. 51), com base nas ideias de Pedro e Puig, a política educacional insere-se no âmbito das políticas públicas e sociais, visando à atuação do poder público no sistema educacional, especialmente na escola. Nesse sentido, a política educacional, enquanto política pública, deve priorizar os desafios educacionais, buscando garantir uma educação de qualidade.

Na próxima seção discutimos a interseção entre educação, neoliberalismo e o paradigma da racionalidade técnica na educação. Descrevemos como as ideias neoliberais transformaram o cenário educacional, priorizando abordagens que enfatizam a eficiência, a mensuração do desempenho e a competitividade. Analisamos também como a racionalidade técnica influencia a prática pedagógica, impondo métodos e técnicas de ensino para uniformizar a educação às demandas da lógica do mercado.

3 EDUCAÇÃO, NEOLIBERALISMO E O PARADIGMA DA RACIONALIDADE TÉCNICA NA EDUCAÇÃO

Esta seção discute o impacto do neoliberalismo na educação em relação ao avanço da racionalidade técnica, hoje, paradigma dominante que vem engendrando a escola como reprodutora do modelo fabril. Autores como Gastaldo, Haubert e Zanon (2020), Laval (2019), Mészáros (1995), Sacristán (2008), Tuleski e Martins (2020), Marsiglia e Martins (2022) e outros discutem as políticas e as práticas educacionais neoliberais que, diretamente, atingem a qualidade e a equidade da educação em nosso País.

No contexto em que as ideias neoliberais predominam, a principal função da educação passa a ser a de preparar profissionais que sejam úteis para o mercado de trabalho. Com isso, a educação é vista apenas como uma ferramenta para produzir capital humano, profissionais com capacidades para contribuir com o crescimento econômico.

As políticas educacionais, os currículos e até mesmo a forma como as escolas são administradas são influenciados por essa lógica mercadológica. Nos princípios do neoliberalismo, a educação tende a ser organizada e direcionada para atender às necessidades e demandas do capitalismo. A escola planejada para atender à sociedade industrial inspirou-se no modelo fabril. Nesse contexto, o paradigma fabril procurava criar, para alunos e professores, um ambiente escolar que refletisse as características de uma fábrica.

Segundo Fino (2000, p. 27-31),

Toffler (1970) aponta alguns desses artefactos, como a campainha, a sincronização, a concentração num edifício fechado, as classes e a separação por idades, as classes sociais (professores - alunos). A esses podemos acrescentar a divisão analítica do currículo que desemboca num sistema de um professor para cada disciplina, a autoridade do professor representante do futuro empregador ou do Estado ou, segundo a perspectiva de Gimeno Sacristán (1985, pp. 19- 21), a perturbadora correspondência entre o grupo de alunos e a matéria-prima que irá ser “processada” na escola, e cujo quadro comparativo, pela sua relevância, aqui se reproduz.

O autor destaca alguns elementos característicos que aproximam o ambiente escolar do modelo fabril, como a campainha para marcar o tempo, a padronização e sincronização das atividades. Esses aspectos revelam uma tentativa de moldar a escola de forma semelhante a uma linha de produção, em que cada etapa é controlada

e separada. Além desses aspectos, identificamos a divisão analítica do currículo, que atribui a cada professor uma disciplina específica, fragmentando o conhecimento em áreas isoladas.

Na perspectiva de Gimeno Sacristán (1985, p. 19-21), essa analogia se estende à visão dos alunos como matéria-prima que será "processada" na escola, de maneira semelhante ao funcionamento de uma fábrica. Essa comparação é relevante porque destaca como a escola, concebida no contexto da sociedade industrial, foi estruturada para atender às suas necessidades produtivas, muitas vezes em detrimento de uma abordagem mais humanizadora e integrada. Esses elementos revelam o caráter instrumental da educação, que prioriza a preparação dos indivíduos para o mercado de trabalho, em vez de focar no pleno desenvolvimento deles como seres humanos.

Tendo como base o modelo fabril, a escola foi projetada para atender às necessidades da sociedade industrial, como podemos verificar no quadro comparativo de (Fino, 2000, p. 31), Fábrica x Escola.

Quadro 4 – comparativo de Fábrica x Escola

Fábrica	Escola
A matéria-prima sofre uma série de transformações	O aluno sofre uma transformação até ao estado adulto.
Nessa transformação intervêm operários, máquinas, etc.	O professor e os meios (artefatos) educativos transformam o aluno.
O complexo processo de produção exige a divisão de funções.	A educação requer o contributo de diversas funções.
O departamento de investigação estuda cientificamente o processo, as variáveis que intervêm.	O especialista em educação estuda o currículo exigido pela sociedade e os seus condicionamentos.
A <i>gestão científica</i> garante o êxito em termos de eficácia.	A gestão científica logrará a educação eficiente.
A racionalização é garantida pelo especialista e não pelo operário que fará o que aquele indicar.	A racionalização é garantida pelo especialista e não pelo professor que fará o que lhe disserem.
A tecnificação do processo exige uma cuidadosa sequencialização de operações.	A eficiência é alcançada tecnificando o processo de forma ordenada, sequencialmente, com um design preciso.
O resultado final é a suma das operações e tarefas parciais.	O objetivo final é a suma dos objetivos parciais intermédios.
As tarefas e operações são tangíveis, medíveis.	Os objetivos devem ser observáveis, tangíveis, medíveis.
O importante é o valor material, a utilidade do produto.	O importante é o valor objetivo do conseguido, o socialmente verdadeiro, e não os processos subjetivos.
Busca de rentabilidade em termos de tempo exato para se conseguir o produto.	O melhor método é o que mais rapidamente atinge o objetivo tangível.
Seleção de meios segundo o custo para produzir a qualidade exigida ao produto pelo mercado.	Escolhem-se os meios pelo custo mínimo para lograr a qualidade minimamente exigida.
Todo o anterior requer precisar as normas de qualidade a que se submete o produto elaborado.	Define-se uma norma de qualidade que se apreciará na avaliação.

Os produtos que passam o teste de qualidade são colocados no mercado, de contrário são reciclados, caso isso seja rentável, ou destruídos.	Os alunos com êxito na avaliação são apreciados pela sociedade. Os que não superam essa norma de qualidade são recuperados se houver tempo e recursos.
As técnicas de medição objetiva são um instrumento básico.	Ênfase em tudo aquilo que é observável e medível, a realidade objetiva Ênfase nos instrumentos de medida.
Tudo tem carácter de meio subordinado ao fim proposto.	O currículo tem carácter instrumental justificado pela busca de eficiência no conseguir os objetivos.

Fonte: Fino (2000, p. 30).

De acordo com Fino (2000) a forma como a escola moderna foi estruturada e organizada para atender às necessidades da sociedade industrial não foi por acaso, mas sim uma consequência do objetivo de preparar os indivíduos para as demandas da sociedade que estava se industrializando.

A escola, em sua concepção original e em muitos aspectos ainda hoje, foi pensada e construída seguindo a lógica de uma fábrica. Assim como as fábricas organizavam a produção em etapas, com horários definidos, tarefas específicas e uma hierarquia clara, a escola também adotou essas características. O objetivo principal dessa organização era formar pessoas que se encaixassem bem no sistema industrial, com as habilidades e a disciplina necessárias para trabalhar nas fábricas e em outras atividades da economia industrial.

A organização da escola como uma fábrica de indivíduos para o mercado de trabalho reflete uma visão técnica e instrumental da educação, onde o foco está na produção de um resultado específico de maneira eficiente e controlada.

Silveira, Dantas, Xavier e Bueno (2022, p. 5) discutem a racionalidade técnica na educação no artigo “Capitalização da educação escolar: efeitos da racionalidade técnica na avaliação da aprendizagem”, publicado na Tear: Revista de Educação Ciência e Tecnologia,

A racionalidade técnica prioriza o tempo em detrimento da qualidade, promovendo uma intensificação na utilização de “atalhos” e suprir o cumprimento de tarefas. Neste cenário, as teorias de especialistas são supervalorizadas e a experiência profissional docente perde a importância (Contreras, 2002, p. 37). Essa situação transforma o professor em um executor passivo, sem controle sobre sua prática, sua carreira profissional e reproduzindo esta cultura na formação dos seus alunos.

Depreendemos, da citação posta, que a racionalidade técnica na educação tem foco na eficiência, na padronização e no controle. Nessa abordagem, as ações e as decisões são guiadas por critérios homogêneos, técnicos e instrumentais, como a

busca por máxima produtividade ou rentabilidade, muitas vezes sob a influência de ideologias globalizantes. Este tipo de educação visa criar uma força de trabalho eficiente dentro de sistemas e padrões pré-determinados, alinhados com as demandas do mercado global.

Os reflexos neoliberais na educação têm sido o cerne de discussões no cenário educacional atual. De acordo com Laval (2019, p. 17), “A escola neoliberal é a designação de certo modelo escolar que considera a educação um bem essencialmente privado, cujo valor é acima de tudo econômico”. Nessa direção, é como se a escola fosse uma empresa e os alunos, clientes. O valor da educação, então, seria medido pelo retorno financeiro que ela pode trazer no futuro. A educação, como o desenvolvimento social, cultural e pessoal, perde espaço nessa visão neoliberal.

Para Laval (2019),

O capitalismo escolar e universitário chegou primeiro no Brasil, estão nas mãos dos grandes monopólios (Kroton, Estácio e Anhanguera), cotados em bolsas, fez do país, o único do mundo com essa característica. Pode-se depreender que na contemporaneidade o projeto de sociabilidade burguesa para o Brasil se ampara aos ideais neoliberais e vem se consolidando em práticas econômicas e político-sociais (Laval, 2019, p. 13).

A ideologia neoliberal demanda redução do papel do Estado e, assim, vem exercendo uma influência significativa nas políticas e nas práticas educacionais, aumentando o número de instituições educacionais privadas e, conseqüentemente, a competição baseada na meritocracia.

A educação pensada no modelo capitalista neoliberal — com as manobras políticas daqueles que detêm o poder econômico — busca quantidade, e não qualidade, para atender às exigências do mercado de trabalho, uma vez que o lucro vem em primeiro lugar.

Laval (2019, p. 37) complementa suas ideias, afirmando que

A padronização de objetivos e controles, a descentralização, a mutação da gestão educacional e a formação de professores são reformas focadas na produtividade (*productivity-centred*). No entanto, a escola neoliberal também pretende melhorar a qualidade da força de trabalho em seu conjunto sem aumentar impostos e, na medida do possível, reduzindo o gasto público. Daí as campanhas e as políticas, implantadas na mesma época tanto nacional como mundialmente e em todos os níveis da atividade educacional, para diversificar o financiamento do sistema educacional (clamando muito mais abertamente pelo gasto privado), administrar mais eficazmente a escola

(como fazem as empresas), reduzir a cultura ensinada na escola às competências indispensáveis para a empregabilidade dos assalariados, promover a lógica de mercado na escola e competição entre famílias e estudantes pelo bem escasso e, conseqüentemente, a educação.

O modelo escolar neoliberal concebe a educação como um bem privado, um serviço a ser comercializado; e não como um direito social. Em vista disso, implica na perda da qualidade, na desigualdade e na precarização da educação e, por conseguinte, em mais e novos desafios a serem enfrentados, pois o ensino é racionalizado por meio de técnicas pedagógicas que visam, meramente, o cumprimento de resultados e metas.

3.1 EDUCAÇÃO E NEOLIBERALISMO: O PAPEL DO MERCADO

O neoliberalismo como ideologia e sistema econômico nas políticas educacionais repercute seus efeitos no cotidiano da escola. Enquanto ideologia e sistema econômico, tem exercido uma influência profunda e duradoura sobre várias esferas da sociedade — e a educação não é exceção.

A escola, sob a lógica da ideologia neoliberal, tende a adotar e propagar padrões educacionais que impactam profundamente o ensino, abrangendo desde o que é ensinado até as metodologias utilizadas em sala de aula. Essa adaptação é justificada em nome de ideais como eficiência na gestão, desenvolvimento de habilidades competitivas nos alunos, incorporação de tecnologias, busca por progresso e foco em resultados mensuráveis de desempenho, o que, em última análise, configura um controle sobre o próprio campo educacional.

De acordo com Mészáros (1995) e Sacristán (2008), para entender como se dá a relação entre neoliberalismo e educação é preciso conhecer as principais características dessa corrente de pensamento e seu impacto na educação. Pois, para não tratar a relação entre neoliberalismo e educação de forma superficial ou genérica, é preciso conhecer as especificidades do pensamento neoliberal e em como ele concretamente molda as políticas e as práticas educacionais.

O neoliberalismo provoca a minimização do Estado na economia e o livre mercado. Mészáros (1995), na obra “Para além do capital”, esclarece que o neoliberalismo submete a vida social em todas as esferas do capital. Isso significa que

a lógica do mercado, baseada na busca pelo lucro, exerce, progressivamente, controle também na educação.

Mészáros (1995, p. 126) explica que:

O sistema do capital é um modo de controle sociometabólico incontrolavelmente voltado para a expansão. Dada a determinação mais interna de sua natureza, as funções políticas e reprodutivas materiais devem estar nele radicalmente separadas (gerando assim o Estado moderno como a estrutura de alienação por excelência), exatamente como a produção e o controle devem nele estar radicalmente isolados. No entanto, neste sistema, “expansão” só pode significar expansão do capital, a que deve se subordinar tudo o mais, e não o aperfeiçoamento das aspirações humanas e o fornecimento coordenado dos meios para sua realização.

Nesse contexto, a escola passa a ser mercadologizada, enquanto produto que pode ser quantificado e comercializado no mercado. Assim, a educação é comercializada em instituições, nas escolas e nas universidades, contando com a ingerência de empresas privadas, voltadas para o lucro cada vez mais ampliado. Isso resulta na qualidade da educação que vem sendo avaliada e muito discutida por meio de indicadores econômicos, deixando de ser valorada com critérios pedagógicos, pois,

Não se pode imaginar um sistema de controle mais inexoravelmente absorvente – e, neste importante sentido, “totalitário” – do que o sistema do capital globalmente dominante, que sujeita cegamente aos mesmos imperativos a questão da saúde e a do comércio, a educação e a agricultura, a arte e a indústria manufatureira, que implacavelmente sobrepõe a tudo seus próprios critérios de viabilidade, desde as menores unidades de seu “microcosmo” até as mais gigantescas empresas transnacionais, desde as mais íntimas relações pessoais aos mais complexos processos de tomada de decisão dos vastos monopólios industriais, sempre a favor dos fortes e contra os fracos (Mészáros, 1995, p. 91).

Para Mészáros (1995, p. 995), “A crise estrutural da educação tem estado em evidência há um número de anos nada desprezível. E aprofunda-se a cada dia, ainda que esta intensificação não assume a forma de confrontações espetaculares”.

As dificuldades na educação estão enraizadas em aspectos mais profundos do sistema, relacionados a questões econômicas, sociais e políticas mais amplas. Mészáros sugere que o aprofundamento da crise não se manifesta necessariamente em manchetes ou mídias sociais. Isso pode significar que a deterioração ocorre de forma mais sutil, através da erosão gradual da qualidade, da falta de recursos, do desinteresse, ou de outras formas menos visíveis, mas igualmente impactantes.

O autor nos alerta para o fato de que mesmo na ausência de grandes escândalos ou protestos, uma crise profunda e crescente pode estar em curso,

demandando uma análise cuidadosa de suas causas estruturais e de seus impactos a longo prazo. A falta de confrontações espetaculares pode, inclusive, tornar a urgência da situação menos aparente, dificultando a mobilização para a mudança. Essa perspectiva de uma crise estrutural que se aprofunda, silenciosamente, pode ser relacionada às consequências de políticas que priorizam a eficiência econômica em detrimento da qualidade e da equidade na educação.

O neoliberalismo, para Sacristán (2008), traz uma nova configuração para a função do Estado na área educacional, desistindo este de garantir o acesso universal à educação como direito social, transformando-se em simples regulador do mercado educacional, o que traz consequências como cortes de investimentos públicos e a precarização em todas as dimensões da educação. As camadas populares são as mais atingidas pelo neocapitalismo e por sua avidez.

Em consequência da relação entre educação e neoliberalismo, a qualidade dos serviços públicos educacionais — ao mercantilizar o processo de ensino e aprendizagem, por meio de disputa de mercado que envolve baixo custo e altos lucros — coloca a educação em segundo plano. Com isso, “[...] a escola e a universidade devem se tornar quase empresas, e com um funcionamento calcado no modelo das companhias privadas e com a obrigação de alcançar o máximo “desempenho” (Laval, 2019, p. 36).

No discurso sobre as competências em educação, tão em evidência nos dias de hoje, Sacristán (2008) aborda dez teses, no primeiro capítulo de seu livro “Educar por competencias? qué hay de nuevo?” Para o autor, as competências na educação vêm direcionando reformas nesse setor, no mundo europeu. Sacristán (2008) centra os questionamentos no mote de que as competências atuam como responsáveis, ao “contribuir para uma vida exitosa e o bom funcionamento social” (Sacristán, 2008, p. 24). Não é diferente na América Latina, pois se trata do fenômeno de globalização da economia, com avanço do neoliberalismo no mundo globalizado.

O discurso da educação por competência tem se apresentado nos espaços educacionais como sinônimo de desempenho. Segundo Mota, Silva e Pimenta (2022), o Ministério da Educação (MEC), nos últimos anos, particularmente no período 2018-2022 (Governo Bolsonaro), contribuiu com essa situação por meio de documentos oficiais como as Diretrizes Curriculares para a Graduação e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017b), nos quais instituiu aprendizagens chamadas

essenciais e o ensino por competências para conhecimentos voltados à preparação dos cidadãos para o mercado neoliberal.

A resolução que institui e orienta a implementação da BNCC estabelece que:

Art. 2º As aprendizagens essenciais são definidas como conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e a capacidade de os mobilizar, articular e integrar, expressando-se em competências. Parágrafo único. As aprendizagens essenciais compõem o processo formativo de todos os educandos ao longo das etapas e modalidades de ensino no nível da Educação Básica, como direito de pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho (Brasil, 2017a, p. 4).

Segundo Vieira e Feijó (2018), no artigo “A Base Nacional Comum Curricular e o conhecimento como commodity”, a Base Nacional Comum Curricular — documento oficial do governo Bolsonaro — remete ao empobrecimento epistemológico e reduz ou até mesmo anula a reflexão crítica dos professores.

A presença de conceitos rasos refletiu a ausência dos referenciais teórico-metodológicos na sua elaboração, tornando evidente seu teor mercadológico e o interesse do capital para um novo projeto de sociedade pautado nos ideários do neoliberalismo. A Fundação Lemann — atuante em projetos da educação pública, entre outras de caráter conservador como a “Educação para Todos” — participou da elaboração desse documento e lidera o Movimento pela Base.

3.2 A EDUCAÇÃO COMO LUGAR DE AÇÕES DO NEOLIBERALISMO E DA RACIONALIDADE TÉCNICA

A ideologia econômica e política voltada para a competição e para o mercado e a intervenção para minimizar os efeitos do papel do Estado vêm diretamente comprometendo a qualidade da educação brasileira. O avanço do neoliberalismo é cada vez mais visível no mundo, tendo como consequência a intensa privatização de serviços públicos e de empresas estatais, sob o argumento de aumentar a eficiência e a competitividade. Para Saviani (2008, p.35), “o neoliberalismo atua na educação promovendo uma visão de mercado, em que a educação é tratada como mercadoria e o aluno, o consumidor”.

Ao tratar a educação como uma mercadoria, compromete-se o princípio de que a educação é um direito humano equitativamente a todos. A ênfase mercadológica

deprecia a qualidade do ensino e intensifica as desigualdades sociais, distanciando-se do ideal de que a educação é um equalizador social.

São necessárias mudanças nas políticas educacionais que vêm atendendo à lógica do mercado neoliberal e, nesse contexto, a educação passa a ser planejada, executada e avaliada como uma empresa produtiva, dentro dos moldes fabris de uma fábrica que gera mercadorias, “mercadorizando” métodos, alunos e professores na escola, por meio, principalmente, das políticas públicas de educação.

Dentre os diversos planos que sofreram e sofrem influências do neoliberalismo, tendo o mercado como o centro de suas decisões, tem-se o plano educacional, no qual a escola, enquanto instituição social, passa a ser pensada como uma empresa produtiva e é com essa concepção que são planejadas as estratégias que direcionam as políticas educacionais (Almeida; Damasceno, 2015, p. 41).

Para Gadotti (1998, p. 42), “a competição exacerbada no sistema educacional pode acentuar as desigualdades, uma vez que as instituições com mais recursos têm vantagem”, aumentando as disparidades no sistema educacional, sem que haja preocupação com a qualidade da formação.

Com o avanço do neoliberalismo, o conceito de racionalidade técnica exerce um papel relevante na precarização que a educação vem sofrendo. Ao fundamentar-se na aplicação de princípios técnicos e científicos organizados para gerir o sistema educacional com foco na eficiência, na mensuração de resultados e na padronização de processos ditados pelo mercado, isso resulta no comprometimento da gestão, do currículo e da avaliação educacionais.

Esse modelo de educação empresarial visa prover o trabalho pedagógico e a gestão escolar com um caráter mais moderno, em sintonia com a qualidade, produtividade, racionalidade e eficiência dos outros setores do mercado, conforme rezam os ensinamentos do neoliberalismo aplicados à esfera educacional (Almeida; Damasceno, 2015, p. 43).

A racionalidade técnica também interfere na gestão educacional ao padronizar a administração das escolas de modo semelhante ao modelo empresarial eficiente e competitivo entre as instituições de educação, fortalecendo a privatização dessa atividade humana e, conseqüentemente, reduzindo significativamente, o papel do Estado, que renuncia ao seu papel de provedor do acesso universal à educação de qualidade para todas as crianças e para todos os jovens, segundo Gastaldo, Haubert e Zanon (2020).

Dessa maneira, currículos vêm sendo padronizados, conteúdos de diretrizes curriculares estão avaliados pontualmente, deixando à margem as questões subjetivas e contextuais no processo de aprendizagem, indispensáveis para o desenvolvimento da aprendizagem escolar (Gastaldo; Haubert; Zanon, 2020).

Os professores são orientados para ajustarem suas práticas pedagógicas às regras do mercado, na contramão do desenvolvimento dos alunos, que deveria ser prioridade numa educação de qualidade para todos. Alertam os autores Gastaldo, Haubert e Zanon (2020, p. 42) que “a obsessão pela mensuração quantitativa pode reduzir a educação a uma preparação para exames, limitando a capacidade dos alunos de pensar de forma crítica e criativa”.

Desse modo, conseqüentemente, o ensino se torna homogeneizado, desconsiderando singularidades e experiências dos alunos. A racionalidade técnica afeta ainda a avaliação na educação, ao optar por testes padronizados de larga escala para verificar o rendimento dos estudantes, que não avaliam o processo de ensino em sua totalidade.

3.3 POLÍTICAS DE MERCADO E A MERCANTILIZAÇÃO DO ENSINO: DISPARIDADES EDUCACIONAIS NO CONTEXTO NEOLIBERAL

De acordo com Silveira, Dantas, Xavier e Bueno (2022), a globalização permitiu que países desenvolvidos exercessem um impacto significativo nas dimensões cultural, econômica e social, globalmente. Essa influência levou a intervenções das organizações internacionais nas políticas internas de diversos países. Além disso, essas organizações têm conseguido impor suas próprias normas de maneira ampla e multifacetada, de modo que essas diretrizes raramente enfrentam oposição.

Laval (2019, p. 78) explica que “[...] O mercado toma o lugar do Estado e se torna a instância mediadora que estabelece o valor social do indivíduo”. Dessa forma, as políticas públicas educacionais vêm aumentando as desigualdades na educação, pois, ao privatizar serviços educacionais, gera uma qualidade desigual no atendimento à educação básica e ao ensino superior, uma vez que empresas privadas priorizam o lucro em detrimento da qualidade.

Com sua ideologia pautada na economia e na política, o neoliberalismo ressalta as discrepâncias educacionais. Segundo Tuleski e Martins (2020), tal sequência de fatos ocasionou mudanças que levaram a educação a problemas de acesso e de

qualidade de muitos cursos ofertados pelas instituições educacionais. O fenômeno da privatização vem sendo evidenciado no Ensino Superior. As mensalidades das instituições selecionam e impedem o acesso de muitos alunos e as camadas populares se veem marginalizadas nessa competição. Para Tuleski e Martins (2020, p. 75), isso “perpetua a exclusão de grupos sociais historicamente marginalizados”.

No Ensino Superior, a mercantilização do ensino é vista na maneira como as universidades e faculdades vêm sendo classificadas e avaliadas. Os indicadores de desempenho e classificação — os chamados *rankings* — vêm se baseando em critérios econômicos, incentivando cada vez mais a competição, em substituição à qualidade da educação.

A recorrente privatização da educação ampliou o número de instituições particulares, com prejuízos para a escola pública, sendo que as oportunidades e os recursos oferecidos estão sendo distribuídos, irregularmente. Em consequência disso, faltam às escolas públicas os recursos necessários para seu bom funcionamento, pois a insuficiência de verbas e a infraestrutura precária inviabilizam o sucesso escolar quanto ao acesso e à qualidade da educação.

Para Silva (2019), essa situação de disparidades é resultado da falta de verbas e da precariedade da infraestrutura escolar. As escolas privadas acabam sendo privilegiadas em relação às públicas, o que interfere na qualidade do ensino da escola pública, comprometendo o processo de ensino e aprendizagem.

Outro fator é a centralização na competição e no consumidor, que também gera desigualdades na educação. De acordo com Martins (2018), os mais ricos têm recursos para optar e pagar por escolas privadas com qualidade; já os mais pobres dependem das escolas públicas, que vêm desempenhando seu papel de maneira insatisfatória.

A mercantilização do ensino, afetada pelo neoliberalismo, apresenta aspectos progressivos para o aumento da privatização, transformando um direito constitucional em mercadoria, consequência do ato de se sujeitar às leis do mercado. Conforme Filardi (2022), as políticas de mercado direcionam para a competição entre as instituições educacionais, fazendo com que elas sejam administradas como empresas em busca de lucros para formar sua mão de obra ajustada aos interesses do mercado.

A disputa entre as instituições privadas de Ensino Superior em busca de maior número de alunos, diversidade de cursos ofertados, visibilidade e financiamento estão

sobrepondo-se às diretrizes curriculares e resultando na falta de qualidade da educação.

Em resposta, após o histórico aumento de alunos na modalidade de ensino a distância — dois em cada três ingressantes no Ensino Superior — em outubro de 2023 o MEC apresentou uma consulta pública em relação à oferta de cursos de graduação na referida modalidade.

No documento Brasil (2023), elucidou-se sobre:

A motivação para revisar a regulação da oferta de cursos de graduação na modalidade EaD foi intensificada com o grupo de trabalho – GT instituído no âmbito do Ministério da Educação – MEC por meio da Portaria nº 668/2022, alterada pela Portaria nº 398/2023, com o objetivo de subsidiar a elaboração da política educacional para a oferta de cursos de graduação em Direito, Enfermagem, Odontologia e Psicologia na modalidade EaD. Este grupo de trabalho, que ficou conhecido como GT EaD, teve suas atividades encerradas em junho de 2023 e, do seu trabalho, foi originado um relatório divulgado em 29 de setembro [...] (Brasil, 2023).

Entre as propostas, também estão em discussão a qualidade da oferta em relação à valorização do campo de prática e o aumento do indicador de qualidade para atender à lógica do mercado neoliberal, de maneira a dificultar o acesso à educação de qualidade. Com isso, no processo da educação mercantilizada, a qualidade do ensino é substituída pela maximização dos lucros, como já apresentado neste tópico.

Retomamos Tuleski e Martins (2020) ao discutirem as consequências das políticas educacionais de influência neoliberal. É importante que a sociedade e o Estado, por meios de políticas públicas, reconheçam essas disparidades e busque soluções que promovam a igualdade para a educação.

Podemos inferir que tais desigualdades na educação vêm sendo escancaradas pela subordinação das políticas de educação aos ideais neoliberais, na promoção de um sistema educação que atende aos privilegiados enquanto marginaliza os menos favorecidos.

3.4 RESISTÊNCIA AO MODELO EDUCACIONAL NEOLIBERAL E DESAFIOS EM BUSCA DE ALTERNATIVAS

De acordo com Marsiglia e Martins (2018), a mercantilização da educação, a exacerbada competição e a ênfase na racionalidade técnica — características do

modelo educacional neoliberal — têm intensificado desigualdades e desafios. À medida que as consequências dessas políticas se tornam mais evidentes, surgem movimentos de resistência e alternativas para uma educação mais justa e de qualidade.

O neoliberalismo influencia as diretrizes da educação brasileira. As atuais políticas educacionais demonstram forte aproximação com os interesses de empresas e seguindo as recomendações de organizações internacionais que favorecem a privatização. Essas organizações, muitas vezes, defendem um maior envolvimento do setor privado na educação, o que leva a um aumento da privatização de escolas e serviços educacionais.

Assim, as políticas educacionais brasileiras, ao convergirem com as ideias das correntes neoliberais e organismos internacionais, acabam, mesmo que de forma indireta, abrindo caminho para que a educação seja cada vez mais controlada e oferecida por empresas privadas. O resultado é um sistema educacional que tende a se moldar aos ideais e interesses do mercado do que a uma educação emancipadora.

A resistência ao modelo educacional neoliberal, discutido por Marsiglia e Martins (2018), é fundamental para a promoção de uma educação emancipadora. Professores resistem e se mobilizam contra políticas que valorizam a padronização, a avaliação quantitativa e a precarização do trabalho docente e propõem, como alternativa, uma educação que tenha em vista o desenvolvimento integral dos alunos.

Para as autoras (2018), os estudantes se movimentam para defender que a educação pública seja acessível e de qualidade; protestam contra o aumento das mensalidades nas universidades privadas; e reivindicam uma educação que contemple a pluralidade e a diversidade de vozes, que sejam viabilizadas por meio da produção das políticas educacionais.

Freire (1970) defende uma educação que transcende a mera transmissão de conteúdos, contribuindo para formação de sujeitos ativos e participativos. Freire argumenta que a educação bancária, caracterizada pelo depósito passivo de informações nos alunos, foca para a opressão e impede o desenvolvimento de uma consciência crítica. Em contraposição, ele propunha uma pedagogia libertadora, dialógica e problematizadora, na qual o educando, em interação com o educador, torna-se um agente de sua própria aprendizagem e, por conseguinte, um agente de mudança social.

A resistência à crescente influência do neoliberalismo na educação encontra um terreno fértil nos princípios freireano. O neoliberalismo, com sua lógica de mercado, individualismo e ênfase na eficiência econômica, tende a padronizar a educação, moldando-a para atender às exigências do mercado de trabalho e reduzindo-a a um bem de consumo.

Essa perspectiva contrasta com a visão de uma educação emancipadora, que visa despertar a consciência crítica dos alunos para que possam analisar as estruturas de poder e as desigualdades sociais, compreendendo seu papel na história e a possibilidade de intervir na realidade.

Para Freire (1970), a educação libertadora, centra-se na conscientização e na reflexão crítica como pilares fundamentais. A reflexão, nesse sentido, não é uma atividade meramente intelectual, mas sim um processo dialético entre a ação e a análise. Essa capacidade de reflexão crítica é fundamental para resistir aos padrões e à alienação promovidas por uma educação alinhada aos interesses do mercado.

Nessa direção, pensar uma educação humanizadora, assim como pensar uma alfabetização humanizadora, pressupõe explorar os desafios enfrentados pelo sistema educacional sob a influência do neoliberalismo e da racionalidade técnica, fato que a cada dia aumenta as desigualdades, mercantiliza a educação e simplifica os processos educativos a indicadores quantitativos que escamoteiam a realidade educacional.

Faz-se necessário reafirmar a educação como fator essencial para o desenvolvimento humano e social, construído nas relações com o outro, de forma coletiva. Para isso, é função do educador repensar a educação em uma perspectiva mais humanista e equitativa, como uma ferramenta para combater as desigualdades cada vez mais gritantes.

A tarefa que se impõe a todos os segmentos da sociedade, ao Estado e aos educadores é a construção de uma educação inclusiva e acessível como direito de todos os cidadãos, sem qualquer distinção, seja de classe, gênero, etnia ou outra. Isso pode ser garantido por meio de políticas públicas educacionais que assegurem o acesso a instituições de ensino e a permanência nelas, com oportunidades iguais de uma educação de qualidade a todos os alunos.

Na seção seguinte, historicizamos a alfabetização no Brasil, abordando os aspectos metodológicos de acordo com o contexto histórico em que foram

implementados. As diferentes abordagens metodológicas refletem as mudanças socioeconômicas e políticas que influenciaram o sistema educacional brasileiro. Analisamos também as principais teorias que têm guiado o processo de ensino e aprendizagem da leitura e escrita.

4 ALFABETIZAÇÃO: HISTÓRIA, MÉTODOS E POLÍTICAS PÚBLICAS

Nesta seção analisamos os aspectos históricos e metodológicos dos métodos tradicionais de alfabetização, considerados por Mortatti (2019) como cruciais na história dos métodos de alfabetização. Também abordamos as discussões da “Psicogênese da Língua Escrita”, de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, e da concepção de letramento de Magda Soares.

O Congresso Brasileiro de Alfabetização (CONBALF) vem promovendo discussões sobre a alfabetização. Desde o 1º Simpósio Internacional sobre a História do Ensino da Leitura e da Escrita (SIHELE) em que vários grupos de todo o país têm discutido na apresentação de trabalhos a alfabetização, e sobretudo, amadurecido uma conceituação sobre a alfabetização brasileira.

Diferentemente (...) do conceito e do sentido que se atribui ao termo “alfabetização” em países norte-americanos e europeus (...), consolidou-se no Brasil a utilização desse termo/conceito para designar/explicar fenômeno de natureza predominantemente pedagógica/didática constituído historicamente em relação direta com processos de escolarização e urgências políticas e sociais de nosso país. Trata-se, portanto, de um “conceito brasileiro de alfabetização”, de uso corrente nos dias atuais e constituído com base tanto nos diferentes sentidos atribuídos ao processo correspondente quanto nos correlatos termos utilizados para designá-lo, ao longo de sua história em nosso país: “ensino de primeiras letras”; “ensino da leitura”; “ensino da leitura e da escrita”; e, mais recentemente, “letramento (escolar)”. (...) e, mesmo conservando marcas do diálogo com o campo da história da educação e com pesquisas desenvolvidas em países europeus e norte-americanos, essas pesquisas permitem identificar uma “história brasileira da alfabetização” (Mortatti, 2011, p. 8-9).

À guisa de percorrermos um caminho histórico, iniciamos com a Proclamação da República, em 1889, quando a escolarização se tornou aspecto importante para atender ao novo projeto político e social do país. Foi somente a partir do século XX que os métodos tradicionais de alfabetização começaram a ser discutidos como problemática da escola pública.

Transcorre o século, com diversas abordagens experienciadas nesse campo da educação, sobre as quais tratamos nesta seção. A teoria construtivista chega em nosso país, no final desse século, em meio às discussões em busca de resolver os problemas referentes ao ensino da leitura e da escrita. O discurso apresenta-se como uma revolução conceitual para as práticas alfabetizadoras, na tentativa de superar os métodos tradicionais de ensino.

4.1 ASPECTOS HISTÓRICOS DOS MÉTODOS TRADICIONAIS DE ALFABETIZAÇÃO

De acordo com Mortatti (2019), foi no início do século XX que o ato de ensinar a criança a ler e a escrever, na fase inicial de escolarização, passou a ser chamado de alfabetização. Trata-se, portanto, de um processo que contou com mudanças ao longo da história, no Brasil, sobre como se aprende a ler e a escrever, especificamente quando se discute a conceituação e a aplicação de métodos de alfabetização.

Mortatti (2019, p. 28) entende que:

Em nosso país, a história da alfabetização tem sua face mais visível na história dos métodos de alfabetização, em torno dos quais, especialmente desde o final do século XIX, vêm-se gerando tensas disputas relacionadas com "antigas" e "novas" explicações para um mesmo problema: a dificuldade de nossas crianças em aprender a ler e a escrever, especialmente na escola pública.

Em razão disso, os métodos de alfabetização apresentam diferentes aspectos que discutem técnicas — consideradas “antigas” e “novas” — no ensino da leitura e da escrita em relação ao que se esperava desse processo: discutir como a criança aprende a ler e a escrever e o que gera dificuldades a ela nesse processo.

Por esse motivo, a partir das duas últimas décadas do Século XX a questão dos métodos consolidou-se em torno da palavra “tradicional”. Mortatti (2019) traz alguns questionamentos sobre o que representa esse “tradicional” nas discussões sobre os métodos de alfabetização.

O que é esse “tradicional”? Quando e por que se engendra um tipo de ensino de leitura e escrita que hoje é acusado de “tradicional”? O que representava para a(s) época(s) em que ocorreu seu engendramento? Qual sua relação com a tradição que lhe é anterior? Quanto desse “tradicional” subsiste nas práticas alfabetizadoras atuais, mesmo nas dos professores que querem ou dizem querer superá-las? Como se pode explicar sua insistente permanência? Como dialogam entre si a tradição e os repetidos esforços de mudança em alfabetização? (Mortatti, 2019, p. 4).

Para compreensão do chamado de “método tradicional” — ainda tão presente em atuais discursos, práticas e políticas públicas de alfabetização — apresentamos a seguir os momentos cruciais históricos que foram estabelecendo novos métodos para o ensino inicial da leitura e da escrita. Para essa caracterização, baseamo-nos em Mortatti (2019).

Quadro 5 – Momentos cruciais dos métodos de alfabetização no Brasil

Método Sintético		
Primeiro momento: A metodização do ensino da leitura	Antes de 1876 (segunda metade do século XIX)	Leitura: letras e seus nomes (método da soletração/alfabético), ou de seus sons (método fônico, fonêmico ou fonemático), ou das famílias silábicas (método da silabação), segundo ordem crescente de dificuldade. Escrita: Restringe-se à caligrafia e à ortografia, e seu ensino à cópia, aos ditados e à formação de frases, enfatizando o desenho correto das letras.
	1876 a 1890	Leitura: inicia pela palavra, para depois analisá-la a partir dos valores fonéticos das letras. <i>Método João de Deus</i> ou <i>Método da Palavração</i> (método da <i>Cartilha Maternal</i> ou <i>Arte da Leitura</i> , elaborada pelo poeta português João de Deus).
Método Analítico		
Segundo momento: A institucionalização do método analítico	1890 a 1920	Leitura: inicia pelo todo para depois se proceder à análise das partes constitutivas. Considera-se o todo a palavra, ou a sentença, ou a historieta (conjunto de frases relacionadas entre si por meio de nexos lógicos). As cartilhas produzidas no início do século XX eram baseadas nos processos de palavração e sentencição. Escrita: uma questão de caligrafia (vertical ou horizontal) e de tipo de letra a ser usada (manuscrita ou de imprensa, maiúscula ou minúscula); treino mediante exercícios de cópia e ditado.
Método sintético e analítico (conciliação dos dois métodos)		
Terceiro momento: A alfabetização sob medida	1920 ao final da década de 1970	Métodos mistos ou ecléticos, considerados mais rápidos e eficientes, pela mistura de marcha analítica e sintética. O método de ensino se subordina ao nível de maturidade das crianças em classes homogêneas, vista como uma questão de medida.
Desmetodização da alfabetização		
Quarto momento: Alfabetização: construtivismo e desmetodização	1980 Século XX	Desloca-se o eixo das discussões dos métodos de ensino para o processo de aprendizagem da criança (sujeito cognoscente). O construtivismo se apresenta como uma <i>revolução conceitual</i> , abandonam-se as teorias e práticas tradicionais, desmetodiza-se o processo de alfabetização e questiona-se a necessidade das cartilhas.

Fonte: elaborado pela pesquisadora, 2023.

No primeiro momento, até o final do Império, a metodização do ensino da leitura configurou-se como o processo de alfabetização por meio das aulas régias, oferecidas em condições precárias de funcionamento, centrando-se o ensino no empenho de professores e alunos. O pressuposto neste ensino da leitura e da escrita para as

crianças era que conhecessem primeiramente as letras para depois aprenderem palavras, frases e textos.

No segundo momento, referente à primeira década republicana, predominou o método analítico. Contrariamente aos métodos de marcha sintética, o ensino da leitura deveria começar pelo todo, para, somente depois, analisar as partes que formam as palavras. No final da década de 1920, o conceito de alfabetização implicava o ensino inicial da leitura e da escrita.

No Século XX, num terceiro momento, tentou-se conciliar ambos os métodos existentes — o sintético e o analítico — resultando nos chamados métodos mistos ou ecléticos, analítico-sintéticos ou sintético-analíticos. Vistos como métodos eficientes, caracterizavam-se por constituírem uma mistura de marcha analítica e sintética.

De acordo com Mortatti (2019), as pesquisas de Ferreiro e Teberosky sobre a “Psicogênese da Língua Escrita”, na década de 1980, marcaram o início do quarto momento crucial da história da alfabetização no Brasil: o pensamento construtivista de alfabetização, caracterizado, sobretudo, pela ideia de desmetodizar a alfabetização para superar os métodos anteriores, de modo a contribuir para o ensino da leitura e da escrita. O foco central nessa proposta de alfabetização partiu das diferentes hipóteses de escrita que a criança constrói para aprender a ler e a escrever.

Ao longo dos momentos considerados por Mortatti como cruciais na história dos métodos de alfabetização, as disputas por diferentes técnicas de ensino e, também, pela desmetodização, evidenciaram relações e semelhanças entre si. Nem todos os elementos do método considerado “tradicional” foi descartado.

Essas disputas por métodos de alfabetização atenderam a interesses políticos que se fizeram presentes nas orientações e nos documentos da política de alfabetização para o ensino da leitura e da escrita.

Em 1997, a professora Magda Soares ministrou uma palestra no Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da Universidade Federal de Minas Gerais (Ceale/UFMG), para discutir o tema “O que é Letramento?”. Essa palestra marcou as discussões centradas na concepção de letramento e trouxe à tona uma nova perspectiva dos estudos com o mote de “alfabetizar letrando”, conceito central dos seus estudos. A autora tornou-se uma referência em alfabetização no País.

De acordo com o periódico eletrônico do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (2022):

Para ela [Magda Soares], o termo “alfabetização” diz respeito à aprendizagem do sistema alfabético-ortográfico e das convenções para seu uso. No entanto, em prol do ensino e da aprendizagem da língua escrita, também é necessário considerar a introdução da criança à cultura do escrito. Por isso, o termo “letramento” surgiu associado à alfabetização, para integrar o vocabulário dos professores brasileiros a partir do fim do século XX. Segundo Magda, o ideal seria a prática do alfabetizar letrando, o que ela chama de “alfalettar”, ou seja, ensinar a ler e a escrever sem perder de vista o contexto das práticas sociais de leitura e da escrita e sua aplicação no dia a dia.

Para a referida professora, tanto na perspectiva teórica quanto na perspectiva da prática pedagógica, letrar e alfabetizar, ou alfabetizar letrando, são processos simultâneos e indissociáveis. Alfabetização e Letramento andam juntos durante todo o processo para a aprendizagem da linguagem escrita, desde a Educação Infantil.

4.2 A RACIONALIDADE TÉCNICA NOS MÉTODOS TRADICIONAIS DE ALFABETIZAÇÃO

Os métodos de alfabetização já anunciados no primeiro tópico desta seção — sintético e analítico — desdobraram-se no trabalho pedagógico em: alfabético, fônico, silábico, palavração, sentenciação e global. Como esses métodos se organizaram e desenvolveram-se na alfabetização, Mortatti explica:

Métodos sintéticos; alfabético ou da soletração: partem dos nomes das letras. Fônico: parte dos sons das letras. Silábico ou da silabação: parte das sílabas (famílias silábicas). **Métodos analíticos;** da palavração: partem da palavra, da sentenciação: parte da sentença ou do grupo das sentenças, “da historieta”: parte de um conjunto de sentenças relacionadas por meio de “nexos lógicos” “DE CONTOS” – Parte de um conto (grifos do original) (Mortatti, 2019, p. 52, grifo nosso).

No Brasil, ao longo do Século XX, o método global também ganhou espaço nas práticas para o ensino da leitura e da escrita, mais especificamente o método global de contos. “Para alguns estudiosos do assunto, deve ser entendido como equivalente ao método analítico, pois parte do ‘todo’; para outros, trata-se de ‘fase global’ que deve anteceder a ‘fase analítica’ do processo de ensino inicial da leitura e da escrita” (Mortatti, 2019, p. 54).

O método alfabético ensina às crianças as letras, a soletração e, ainda, a ordem alfabética. Utiliza técnicas para que a criança faça a associação do “nome da letra” à sua representatividade visual e ao som que representa na palavra.

As práticas alfabetizadoras realizadas por meio de fonemas se iniciam com os sons mais simples e caminham para os mais complexos, das vogais para as

consoantes: trata-se do método fônico. Por esse método, o ensino foca no código alfabético, nas sílabas e, depois, nas palavras.

O método sintético parte de pequenas unidades para as mais complexas, utiliza as sílabas formadas por uma consoante e uma vogal, apresentando as famílias silábicas como ponto de partida para o ensino da leitura e da escrita.

Já no método da palavração, a palavra é ponto de partida nas práticas docentes de alfabetização, sem separar sílabas ou letras. Dessa forma, apresentam-se os grupos de palavras para que as crianças reconheçam as características gráficas, relacionando as palavras às figuras para ensinar a ler e escrever.

O método global, no processo de alfabetização, orienta a criança a visualizar e analisar um texto por um determinado tempo e a memorizá-lo pelo entendimento do sentido geral. Por meio desse método, são analisadas as sentenças, as palavras, e, por último, as comparações das famílias silábicas.

Esses métodos de alfabetização apresentados impõem uma racionalidade técnica para as práticas docentes, pois centralizam-se em maior ou menor grau em aplicar, transmitir e reproduzir o processo alfabetizador desvinculado do significado, o que torna a alfabetização uma tarefa mecânica, repetitiva e sem sentido para os alfabetizandos.

Podemos comparar esses métodos com o modelo fabril de produção da sociedade capitalista, pois o foco está em resultados: como a capacidade de decodificar palavras e de ler textos de forma mecânica dá ênfase à repetição de exercícios e à memorização de letras, sílabas e palavras, sem considerar o significado ou o contexto social.

Os métodos tradicionais de alfabetização focam na repetição e na padronização, indicam uma abordagem instrumental do ensino e atribui à alfabetização apenas a aquisição de habilidades técnicas, como reconhecer letras e sons. Essa abordagem tecnicista não considera que a alfabetização também é uma prática humanizadora que contribui para o desenvolvimento do pensamento crítico, da reflexão, da compreensão de textos e do uso da linguagem para as questões sociais.

Nesse contexto, Schön (2000) esclarece que, pelo viés da racionalidade técnica, a prática é vista como mera aplicação de teorias e técnicas científicas, de maneira a negligenciar a complexidade, a singularidade e a dinamicidade inerentes

ao conflito de valores. Para o autor, “na perspectiva da racionalidade técnica, [...] o profissional competente está sempre preocupado com problemas instrumentais” (Schön, 2000, p. 37).

No processo de alfabetização, isso simplifica a complexidade da leitura e da escrita, ao orientar os professores a reproduzirem métodos e técnicas de transmissão resultantes de políticas públicas voltadas para a lógica do mercado, que excluem o pensamento crítico e a reflexão teórica do trabalho docente.

Os métodos tradicionais de alfabetização, ao se apoiarem em técnicas e procedimentos rígidos, reduzem a autonomia docente ao transformar o professor em um simples executor de técnicas e desconsidera a ação dele de mediador, além de não considerar a escrita como um instrumento cultural complexo.

Para Mello (2012, p. 80):

Assim, a escrita é um instrumento cultural complexo, não só porque abre a possibilidade de acesso ao conjunto da cultura acumulada sob a forma escrita, mas porque sua apropriação cria um conjunto grande de redes neurais que abrem a possibilidade de muitas outras apropriações. No entanto, isso só acontece quando de fato ensinamos nosso cérebro a usufruir de forma plena desse instrumento cultural complexo.

A escrita desempenha um papel fundamental no desenvolvimento cognitivo e cultural. Ao ser apropriada e utilizada de forma coerente ao seu sentido, ela é acesso ao conhecimento acumulado pela humanidade, desenvolve as capacidades cognitivas, permitindo novas formas de aprendizado e expressão. Portanto, o processo de ensino da escrita deve ir além da racionalidade técnica no processo da alfabetização.

Para Mello (2012, p.76), “A fonte das qualidades humanas é a cultura – conhecimento acumulado sob a forma de ciência, técnica, costumes, objetos, lógica, linguagens”. Assim sendo, como afirma Leontiev (1978), os conhecimentos educam, e essa verdade é indiscutível. No entanto, uma vez que a influência da cultura sobre o desenvolvimento humano é filtrada pelos sentidos que as pessoas atribuem aos elementos da cultura que vão conhecendo (Vigotski, 2010), é preciso antes educar nas pessoas uma atitude favorável em relação ao conhecimento.

A racionalidade técnica na alfabetização volta-se para os resultados quantitativos, como a capacidade de ler em voz alta ou copiar exercícios repetitivos, em que a criança até consegue reconhecer e pronunciar palavras memorizadas, mas

tem dificuldades em interpretar e compreender enunciados ou em usar a leitura de maneira crítica para interpretar os elementos culturais ao seu redor.

Além disso, a ênfase na eficiência e na padronização de técnicas desconsidera a diversidade sociocultural das crianças, como se todas estivessem nas mesmas condições de aprendizagem e de acesso social. Com isso, as desigualdades educacionais no processo da alfabetização podem ser ressaltadas, haja vista que crianças de diferentes contextos podem não usufruir da mesma forma dos métodos que não consideram suas realidades e seus desafios específicos.

Essa abordagem tecnicista dos métodos tradicionais pode desmotivar as crianças no processo de alfabetização, especialmente aquelas que não estão no ritmo padronizado imposto por essa abordagem. A falta de atividades para criação, expressão, interação e desenvolvimento crítico limitam o envolvimento das crianças, tornando o processo de alfabetização algo meramente técnico, imposto, passivo e burocrático.

A forma como a escrita é apresentada às crianças desempenha um papel importante para a compreensão e apropriação cultural. Ao focar nas letras e nos sons de maneira descontextualizada, corremos o risco de distanciar as crianças do verdadeiro significado e da verdadeira funcionalidade da linguagem escrita.

Por isso, é fundamental que o professor apresente a escrita às crianças de forma que elas consigam atribuir um sentido pessoal ao que estão aprendendo, colocando a escrita em interação com o contexto e promovendo a compreensão da cultura escrita. Dessa maneira, o ensinar a escrever distancia-se dos aspectos da racionalidade técnica, tornando-se significativo, transformador e humanizador.

Retomamos Ferreiro (1996, p. 24), com a afirmação de que “O desenvolvimento da alfabetização ocorre, sem dúvida, em um ambiente social. Mas as práticas sociais, assim como as informações sociais, não são recebidas passivamente pelas crianças”. Concordamos com essa afirmação de Ferreiro que trouxe contribuições importantes para pensar a alfabetização, mas foi apresentada aos professores alfabetizadores como método/técnica no planejamento das práticas pedagógicas para ensinar a criança a ler e escrever.

O construtivismo se caracterizou como uma corrente antihegemônica no conjunto das ideias educacionais e práticas alfabetizadoras, vistas como

progressistas. Houve até uma certa crença de que o construtivismo seria capaz de superar os problemas político-pedagógicos na área da alfabetização.

Contudo, o construtivismo, embora tenha se posicionado no início como uma corrente antihegemônica, acabou, segundo Mortatti, seguindo outro caminho:

Nas últimas três décadas [...] essa teoria se consolidou como hegemônica (e não apenas para a alfabetização e para a escola pública), tendo configurado um “construtivismo à brasileira”, fundador de uma nova tradição que identifica o “quarto momento crucial” (ainda em curso) da história da alfabetização no Brasil (Mortatti, 2000, p. 2268).

Duarte (2008) afirma que, nessa direção, o construtivismo prossegue ainda hoje, ao se referir à introdução e consolidação do “Cavalo de Troia” do construtivismo como fundamentação teórica para políticas públicas educacionais, como um desserviço para fixar ou repetir os problemas da alfabetização no país.

Cada vez mais, a teoria construtivista conquistou espaço nos documentos oficiais para a educação brasileira, resultado de articulações governamentais que envolveram grandes investimentos financeiros e muitos esforços de autoridades educacionais, a fim de convencer os profissionais da educação sobre a relevância e a viabilidade política e pedagógica dessa teoria tomada como método.

À vista disso, nos anos de 1990, para Mortatti (2016) o construtivismo se estabeleceu como praticamente uma política pública nacional, por meio de documentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Para a autora, as ideias e orientações do construtivismo

[...] tornaram-se verdade científica e universal as explicações do construtivismo sobre como a criança (todas elas e independentemente do contexto histórico, social e cultural em que vivem) constrói seu conhecimento sobre a escrita. Como se se tratasse de descoberta científica de uma evidência, de um fato preexistente, desconsidera-se que a delimitação e a compreensão desse “fato psicológico” são possibilitadas justamente pela teoria que as embasa e que sua explicação é um “constructo teórico”, cujas “provas empíricas” são passíveis de muitos questionamentos (Mortatti, 2011, p. 45).

A artimanha da época foi apresentar a teoria construtivista como “revolução conceitual” em alfabetização, destituída do processo dialético sobre o desenvolvimento infantil e suas relações com a linguagem. Não se constituiu nem como um método nem como uma “teoria piagetiana” na verdadeira acepção da palavra.

Enfim, o percurso histórico da alfabetização brasileira e as discussões decorrentes dos documentos oficiais para a alfabetização deixam claro que a alfabetização é um campo de disputas em relação às abordagens dos conhecimentos teórico-metodológicos e de interesses político-educacionais, de maneira a atender aos interesses do capitalismo e, conseqüentemente, aos ideais impostos pela racionalidade técnica na educação.

4.3 POLÍTICA NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO (PNA) NA LÓGICA DO MERCADO NEOLIBERAL E DA RACIONALIDADE TÉCNICA

Segundo Leite (2014), os debates acerca das políticas públicas nas últimas décadas tomaram grande dimensão devido ao avanço das condições democráticas e também ao aumento da necessidade de arranjos institucionais de governos.

A educação passa a ser reconhecida e ganha importância a partir do século XIX, com a Proclamação da República Brasileira, quando as “práticas sociais de leitura e a escrita se tornaram práticas escolarizadas, ou seja, ensinadas e aprendidas no espaço público da escola e submetidas à organização metódica, sistemática e intencional” (Mortatti, 2010, p. 330).

De acordo com Mortatti (2016), a partir do final da década de 1970, com o fim do regime ditatorial imposto pelo golpe militar de 1964, as ações públicas voltadas para a educação, em particular para a alfabetização, tornaram-se preocupação do governo brasileiro.

A Política Nacional de Alfabetização (PNA), implementada no Brasil em 2019, é parte de um conjunto de reformas que buscam reestruturar o processo de alfabetização no país. Discutiremos a PNA à luz da lógica do mercado neoliberal e da racionalidade técnica na educação, especificamente na alfabetização. Essa proposta apresenta uma ideologia neoliberal, com foco na padronização e no uso de métodos baseados em evidências científicas, como o método fônico.

A partir de 2019, no governo de Jair Bolsonaro, 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). Isso representou um retrocesso para a

educação brasileira, sendo a alfabetização instrumentalizada pelo projeto político de direita na gestão passada.

Em abril de 2019, o ministro da Educação, Abraham Bragança de Vasconcelos Weintraub, apresentou, por meio do Decreto 9.765, a Política Nacional de Alfabetização (PNA) (Brasil, 2019a).

A PNA é um instrumento de democratização do conhecimento que atua sobre a etapa fundante da educação: a alfabetização. Sua preocupação com as modalidades especializadas reflete a preocupação que o governo federal tem para com todos os brasileiros (Brasil, 2019b, p. 37).

A PNA estabeleceu os seguintes princípios e objetivos:

I - Elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem no âmbito da alfabetização, da literacia e da numeracia, sobretudo nos primeiros anos do ensino fundamental, por meio de abordagens cientificamente fundamentadas; II - Contribuir para a consecução das Metas 5 e 9 do Plano Nacional de Educação de que trata o Anexo à Lei nº 13.00 art55, de 25 de junho de 2014 ; III - Assegurar o direito à alfabetização a fim de promover a cidadania e contribuir para o desenvolvimento social e econômico do País; IV - Impactar positivamente a aprendizagem no decorrer de toda a trajetória educacional, em suas diferentes etapas e níveis; e V - Promover o estudo, a divulgação e a aplicação do conhecimento científico sobre literacia, alfabetização e numeracia (Brasil, 2019b, p. 52).

Nessa direção, integrantes da Secretaria de Alfabetização, da Secretaria de Educação Básica (SEB), da Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação (SEMESP), da Secretaria Executiva (SE), do Gabinete do Ministro e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) participaram dos estudos para a elaboração das políticas públicas de alfabetização no País.

Além dos órgãos citados, alguns integrantes da equipe de elaboração da PNA, o psicólogo e Ph.D. em Educação João Batista Araújo e Oliveira (presidente do Instituto Alfa e Beto) , Roger Beard (professor do Instituto de Educação da University College London), Luiz Carlos Faria da Silva (doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas e professor adjunto da Universidade Estadual de Maringá) e Elizeu Coutinho de Macedo (doutor em Psicologia Experimental pela Universidade de São Paulo) fundamentam suas discussões em neurociência, psicolinguística, linguística, defendendo o que chamaram de evidências científicas.

João Batista Araújo e Oliveira e Roger Beard já tinham relações com o MEC anteriormente à elaboração da PNA, sendo que, em 2016, João Batista recebeu o

Prêmio Darcy Ribeiro, da Comissão de Educação e Cultura e da Câmara dos Deputados, pelas contribuições à educação nos últimos 20 anos. Destacamos entre elas as seguintes:

Em colaboração com o Instituto Ayrton Senna, desenvolveu o projeto Escola Campeã, voltado para a gestão escolar e municipal da educação. Desse projeto surgiu o livro “A escola vista por dentro e sua colaboração com a reforma educativa de Sobral”. O professor foi, ainda, consultor para assuntos de reforma educacional em vários estados, notadamente em São Paulo, Minas Gerais, Bahia e Santa Catarina (Brasil, 2016a, p. 20).

Ainda nesse contexto, publicou dezenas de artigos científicos em revistas nacionais e internacionais, bem como livros técnicos e outros voltados para políticas públicas; foi diretor do IPEA – Fundação Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – e secretário executivo no Ministério da Educação.

Roger Beard, em seu livro lançado pelo Instituto Alfa e Beto, em 2015, “Ensino da língua: o que dizem as evidências”, contou com João Batista Araújo e Oliveira para a elaboração da Introdução – com críticas ao ENEM, aos documentos curriculares e às políticas públicas para a formação de professores.

Oliveira (2015, p. 8) aponta que “a escola brasileira não tem conseguido atender a tal expectativa nem cumprir com a sua missão”. Para o autor, o desempenho dos alunos na Prova Brasil, no ENEM ou Pisa confirma esse fracasso.

As razões para este fracasso são várias. As razões genéricas são as mesmas que explicam o fracasso da educação em geral – e cuja causa principal é a falta de políticas adequadas no país para atrair e manter jovens talentosos no magistério. A partir daí, os problemas se acumulam: a formação é fraca e inadequada; faltam orientações curriculares adequadas; as orientações existentes, especialmente as constantes dos Parâmetros Curriculares Nacionais e de documentos como os do PNAIC – Plano Nacional de Alfabetização na Idade Certa, refletem vieses fortemente ideológicos e preferências por determinadas correntes linguísticas, cuja eficácia não foi comprovada; a avaliação é prejudicada pela falta de orientações curriculares ou por vieses adicionais introduzidos, por exemplo, pela forma de correção da Redação do ENEM. Embora aplicado há quase 15 anos, o exame de Redação não conseguiu estimular a melhoria da qualidade das redações – nem a eficácia de seu ensino (Oliveira, 2015, p. 8-9).

Para Oliveira (2015, p. 9), o descaso com a alfabetização das crianças no 1º ano do Ensino Fundamental reflete a ausência do ensino da caligrafia e da fluência de leitura, associada à ênfase excessiva nos “usos sociais da língua”, em detrimento do estudo da “estrutura”, e o desprezo pela gramática e seu ensino também podem ser corresponsáveis pela situação corrente do ensino da língua.

O Instituto Alfa e Beto defende o método fônico na alfabetização e o considera eficiente para aprendizagem da leitura e da escrita pela criança. Oferece o Programa Alfa e Beto de Alfabetização. Ao completar 20 anos, em 2023, dispõe de livros infantis, materiais didáticos, paradidáticos e cartilhas para o ensino da leitura e da escrita.

Para Carlos Nadalim, que foi secretário da Secretaria Nacional de Alfabetização no governo de Bolsonaro:

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, levando para a sala de aula os achados das ciências cognitivas e promovendo, em consonância com o pacto federativo, as práticas de alfabetização mais eficazes, a fim de criar melhores condições para o ensino e a aprendizagem das habilidades de leitura e de escrita em todo o país (Brasil, 2019a, p. 7).

Carlos Nadalim, mestre em filosofia, não é um pesquisador de estudos científicos sobre a alfabetização e é pouco conhecido. Suas obras não aparecem nos currículos de formação docente, ele não é autor de pesquisa científica, entretanto divulga suas ideias desde 2013, pela internet, por meio do blog “Como Educar seu Filhos”, que defende a Educação Domiciliar. Crítico de Paulo Freire, é um dos maiores defensores do método fônico, contrariando os rumos da alfabetização no país, o que representou uma ruptura histórica na história da alfabetização brasileira.

Esse movimento à direita no MEC, especificamente na área da alfabetização, mudou as políticas públicas de alfabetização estabelecidas por meio da PNA, haja vista que essa política direciona para o simples exercício da codificação e decodificação de letras e sons, meramente voltada para a aprendizagem do código alfabético, que se baseia na memorização:

Do ponto de vista operacional, alfabetizar é: no primeiro ano do ensino fundamental, ensinar explicitamente o princípio alfabético e as regras de decodificação e de codificação que concretizam o princípio alfabético na variante escrita da língua para habilitar crianças à leitura e soletração de palavras escritas à razão de 60 a 80 palavras por minuto com tolerância de no máximo 5% de erro na leitura (Brasil, 2019a, p. 18).

Desse modo, a alfabetização apoia-se em aspectos fonológicos e fonéticos para as fases do desenvolvimento da leitura e da escrita pela criança. Seis componentes essenciais são destacados no processo de alfabetização: consciência fonêmica, instrução fônica sistemática, fluência em leitura oral, desenvolvimento de vocabulário, compreensão de textos e produção escrita (Brasil, 2019a, p. 40).

O ensino do conhecimento fônico se mostra eficaz quando é explícito e sistemático (com plano de ensino que contemple um conjunto selecionado de relações fonema-grafema, organizadas em sequência lógica) (Brasil, 2019a, p. 33).

Na medida em que é instituída uma concepção de alfabetização à luz de uma marcha sintética, a fonética, baseada na “correspondência grafema fonema, deve ser ensinada de forma explícita e sistemática, numa ordem que deriva do mais simples para o mais complexo” (Brasil, 2019a, p. 18). Isso é uma substituição da linguagem escrita pelo código alfabético.

Prosseguem na PNA (Brasil, 2019a), os apontamentos das matrizes sintética e fônica como diretrizes para o ensino da leitura e da escrita, argumentando que “basear a alfabetização em evidências de pesquisas não é impor um método, mas propor que as práticas de alfabetização levem sempre em conta os achados das pesquisas científicas” (Brasil, 2019a, p. 20).

Ainda em 2019, a PNA instituiu programas e ações por meio do Governo Federal em colaboração com a Federação, dentre eles o programa “Tempo de Aprender” (2019), por meio de Ambiente Virtual de Aprendizagem do Ministério da Educação denominado Avamec. Ofertaram cursos para os professores da Educação Básica e para os interessados no assunto, com as seguintes temáticas: “Alfabetização Baseada na Ciência” (180 horas, 2019); “Práticas de Produção de Textos” (120 horas, 2019); “Práticas de Alfabetização” (30 horas, 2019). Também foi lançado o programa de literacia familiar, “Conta Pra Mim” (2019), voltado às famílias brasileiras com filhos em idade escolar dos primeiros anos do Ensino Fundamental.

Um dos desdobramentos do programa “Tempo de Aprender”, no Eixo 2, denominado Apoio Pedagógico e Gerencial para a Alfabetização, um sistema on-line empregou recursos digitais e softwares de apoio à alfabetização, à literacia e à numeracia, por meio do aplicativo de alfabetização GraphoGame.

De acordo com Brasil (2019),

O aplicativo apresenta uma dinâmica de jogo baseada em evidências científicas, a fim de desenvolver, por exemplo, a ortografia e as habilidades de leitura. O GraphoGame é o resultado de décadas de pesquisas de cientistas da leitura da Finlândia e de outros países. Todo o seu conteúdo foi adaptado para o português do Brasil pelo Instituto do Cérebro, da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (Brasil, 2019a).

Denominado pelo MEC como “Caderno da Política Nacional de Alfabetização” é um guia explicativo que detalha a política de alfabetização destinada a estados e

municípios, professores e alunos do ensino fundamental, pais e responsáveis, bem como aos estudantes da Educação de Jovens e Adultos (Brasil, 2019a).

O “Caderno da Política Nacional de Alfabetização” apresenta a alfabetização baseada em evidências científicas. Elaborado com 56 páginas, conta com três capítulos teóricos: Contextualização; Alfabetização, Literacia e Numeracia; e Política Nacional de Alfabetização. A seguir, no Quadro 5, os marcos históricos que resultaram na Política Nacional de Alfabetização.

Quadro 6 – Marcos normativos - Educação Brasileira e Política Nacional de Alfabetização (PNA)

Ano	Marcos históricos e normativos
1988	A Constituição Federal dispõe que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família.
1996	A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional determina que no Ensino Fundamental a formação básica do cidadão ocorra mediante o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo, e estabelece a Educação de Jovens e Adultos.
2001	Aprovado o Plano Nacional de Educação, referente ao decênio 2001-2010.
2003	Criado o Programa Brasil Alfabetizado, com o intuito de contribuir para a universalização da alfabetização de jovens, adultos e idosos e elevar sua escolaridade.
	O relatório “Alfabetização Infantil: os novos caminhos”, elaborado por um grupo de eminentes cientistas, a pedido da Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados, chega à conclusão de que as políticas e as práticas de alfabetização de crianças no Brasil, bem como os currículos de formação e capacitação de professores alfabetizadores, não acompanharam a evolução científica e metodológica ocorrida em todo o mundo.
2011	O documento “Aprendizagem Infantil: uma abordagem da neurociência, economia e psicologia cognitiva”, publicado pela Academia Brasileira de Ciências, corrobora a tese do relatório “Alfabetização Infantil: os novos caminhos” e traz novas evidências.
2012	Instituído o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), no intuito de cumprir a meta 5 do Plano Nacional de Educação (PNE) então vigente.
2013	Primeira edição da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA).
2014	Aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE), referente ao decênio 2014-2024.
2018	Promulgada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)
2018	Criado o Programa “Mais Alfabetização”.

Fonte: elaborado pela pesquisadora, com base no caderno da PNA, 2023.

Um dos marcos normativos para a elaboração da Política Nacional de Alfabetização, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) constituiu-se como documento oficial de caráter norteador e prescritivo e instituiu as dimensões curriculares para a alfabetização e as habilidades mínimas a serem desenvolvidas ao

longo da Educação Básica. A BNCC (Brasil, 2017b) não é um documento neutro, pois indica, claramente, os percursos metodológicos e institui métodos para alfabetizar.

A PNA e a BNCC, ao discutirem o processo alfabetizador, revelam alguns desencontros: por exemplo, uma das diretrizes da PNA é a priorização da alfabetização no 1º ano (Brasil, 2019a, p. 32). Para a BNCC, espera-se que nos Anos Iniciais (1º e 2º anos do Ensino Fundamental) a criança esteja alfabetizada, tendo como foco desse processo a ação pedagógica (Brasil, 2017b, p. 89). O texto da PNA traz:

Ademais, a citada diretriz não está em desacordo com o que prescreve o texto da BNCC, segundo o qual o processo básico de alfabetização pode dar-se em dois anos (no 1º e 2º ano do ensino fundamental). De fato, aprender as relações grafofonêmicas do código alfabético da língua portuguesa não significa esgotar totalmente o processo de aprendizagem de leitura e escrita, que inclui ainda a aquisição de fluência oral, a ampliação do vocabulário, as estratégias de compreensão de textos e outras habilidades e conhecimentos que devem ser adquiridos e desenvolvidos ao longo dos anos iniciais do ensino fundamental. Igualmente, a criança dá os primeiros passos, depois aprende a caminhar, e em seguida a correr (Brasil, 2019a, p. 32).

Ainda que tal conteúdo da PNA justifique que não se trate propriamente de um desacordo, o fato é que PNA e BNCC concebem o processo da alfabetização como aprendizagem de um código, ao relacionar letras e sons, centrando-se na consciência fonológica e na consciência fonêmica, ainda que a BNCC adicione ao processo alfabetizador o uso de textos para aprendizagem da leitura e da escrita, depois do domínio do código alfabético.

Apesar de a BNCC (Brasil, 2017b) direcionar as práticas pedagógicas para o trabalho também com o letramento — considerando práticas de leitura e de escrita dos alunos fora da escola, que fazem parte da vida social — a PNA (Brasil, 2019a) suprimiu esse termo em documentos curriculares federais, nas políticas públicas federais e nos programas para formação de professores, substituindo-o pelo termo *literacia*.

Bunzen Júnior (2020) esclarece como foi esse processo de substituição de “letramento” por “literacia”:

Se na BNCC para Educação Infantil e Ensino Fundamental, a palavra é utilizada 48 vezes; na PNA, a palavra nem é mencionada. Existe um total apagamento do conceito e de seus desdobramentos, diferenciando-se fortemente da BNCC que mobiliza conceitos mais contemporâneos como “novos letramentos” ou “multiletramentos”. 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. Pela grande influência que tais estudos tiveram no Brasil nos últimos trinta anos e por ser um conceito guarda-chuva de várias políticas do próprio Ministério da Educação nos últimos vinte anos (pensando aqui desde a publicação dos PCNs até a BNCC), faz-se necessário pensar o porquê do arquivamento de tais discursos e implicações pedagógicas (Bunzen Júnior, 2020, p. 46-47).

Na tentativa de instituir um método de alfabetização com foco neoliberal, a PNA continuou racionalizando o trabalho docente, assim como os métodos tradicionais de alfabetização de séculos passados, ignorando a diversidade do nosso país e adotando uma posição negacionista sobre a alfabetização como um processo de emancipação e humanização da criança, de jovens e de adultos. Dessa forma:

O Ministério da Educação, em sua configuração atual, joga ‘o bebê junto com a água do banho’, ou seja, apresenta uma política nacional a qual se distancia bastante dos cursos de Pedagogia, dos programas curriculares estaduais e municipais, das produções acadêmicas e das discussões dos últimos vinte anos de formação continuada no campo da alfabetização. Em suma: por que será que precisamos zerar o passado? (Bunzen Júnior, 2020, p. 46,47)

Mortatti (2016, p. 47) explica que “a PNA pode representar apenas reedição ou mais um capítulo da querela dos métodos”, ao expor desencontros (entre a BNCC e a PNA, e vice-versa), em relação aos documentos oficiais anteriores.

De volta a Magda Soares, trazemos a resenha de Carvalho (2020) sobre a palestra realizada pela autora, on-line, via YouTube, no canal da Associação Brasileira de Linguística (Abraalin), (Alfabetização e letramento, 2020) em 31 de julho de 2020, sobre a temática “Alfabetização e letramento: teorias e práticas”, reforçando seu posicionamento contra a utilização de um único método para a alfabetização – o método fônico –, conforme instituído pela PNA (Brasil, 2019a), apresentado como o único método baseado em evidências científicas.

Carvalho traz a voz de Soares, “Alfabetização e letramento”, 2020, ao afirmar serem evidências vindas do “Relatório do PORT/ING National Reading Panel”, divulgado em 2000, nos Estados Unidos, cujo conteúdo não responde ao contexto brasileiro, pois o sistema de escrita da língua inglesa é diferente do sistema de escrita do português: “enquanto a língua inglesa tem uma ortografia opaca, a língua portuguesa se aproxima de uma ortografia transparente” (Carvalho, 2020, p. 4). Aqui a autora explica como Soares importou, do termo *literacy*, o conceito de letramento em seus estudos.

Segundo a autora, Soares chamou a atenção para resultados que representam o fracasso em alfabetização em todos os níveis de escolarização, notadamente no

início da alfabetização, quando a criança está começando sua formação leitora e produtora de textos.

Nessa resenha, Carvalho (2020) destaca o fracasso na alfabetização analisado por Soares, ao tratar da Avaliação Nacional de Alfabetização, em que apenas metade das crianças apresentava proficiência em leitura, ao fim do terceiro ano; as escassas notas máximas do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e a posição do Brasil no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), ocupando o 57º lugar em leitura, sempre no fim da fila. E conclui Soares (2020 *apud* Carvalho, 2020) que o fracasso escolar na alfabetização atinge a todos — crianças, jovens, adultos — e, também, projetos e programas em diferentes esferas administrativas. Ao encerrar sua palestra, a professora sinaliza o que está por vir: “Para quantos estamos dificultando o futuro?”.

No contexto da PNA, a influência neoliberal pode ser observada ao instituir o método fônico e ao discutir a alfabetização baseada em evidências e resultados. Essa política conta com resultados que possam ser quantificados e comparados, o que reflete uma lógica mercadológica.

Nessa perspectiva, o processo de alfabetização é tratado como uma competência técnica a ser medida por meio de avaliações padronizadas, deslocando o foco do desenvolvimento da criança para o desempenho em testes. Ao dar ênfase na eficiência e na produtividade, a PNA propõe uma alfabetização técnica e desconsidera a diversidade e as especificidades do contexto escolar brasileiro.

Podemos evidenciar nesta seção — que trata da história da alfabetização brasileira — certo distanciamento entre os conhecimentos científicos e os métodos instituídos. Há uma carência de discussões epistemológicas, fazendo com que os caminhos revelem a reprodução das técnicas sintéticas e analíticas perdidas no vai e vem das políticas públicas nacionais de alfabetização.

4.4 POLÍTICAS PÚBLICAS DE ALFABETIZAÇÃO EM TEMPOS DE TRANSIÇÃO E PARADOXOS

De acordo com a Agência Brasil, o atual governo Lula está fazendo novos investimentos em alfabetização, cerca de 3 bilhões de reais. Destacando a questão da alfabetização na idade certa (1º e 2º anos do Ensino Fundamental), o Governo Lula lançou o “Compromisso Nacional Criança Alfabetizada” (Brasil, 2023) que conta com:

[...] o protagonismo dos estados, municípios e Distrito Federal, que deverão elaborar suas próprias políticas locais de alfabetização, de acordo com suas especificidades. A União atuará na indução, coordenação e assistência técnica e financeira. Com isso, o governo reconhece as diversidades territoriais do Brasil e não propõe uma resposta única (Governo [...], 2023).

Foram estabelecidos, para o cumprimento do “Compromisso Nacional Criança Alfabetizada”, que devem responder às políticas sistêmicas, cinco eixos de sustentação: gestão e governança, formação, infraestrutura física e pedagógica, reconhecimento de boas práticas alfabetizadoras e sistema de avaliação.

Para dar prosseguimento a essa iniciativa estão sendo formados o Comitê Estratégico Nacional do Compromisso (Cenac), o Comitê Estratégico Estadual do Compromisso (Ceec) e a Rede Nacional de Articulação de Gestão e Formação do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (Renalfa).

Entretanto, de acordo com a matéria de Pedro Carrano, do jornal *Brasil de Fato*, de Curitiba, publicado em 04/06/2023 (Pelissari, 2023a), desde o início da gestão Lula, janeiro de 2023, várias críticas ao Ministério da Educação vêm sendo feitas por sindicatos, universidades, entidades educacionais e movimento estudantil, no sentido de que o MEC vem mantendo “uma correlação de forças peculiar em relação aos demais setores do aparelho de Estado, parecendo preservar componentes fundamentais da política do período Temer-Bolsonaro (2016-2022)” (Pelissari, 2023b).

O que se pode afirmar no momento é que, de acordo com Pelissari (2023b):

[...] se refere a uma aparente simetria verificada, no âmbito do MEC. Um olhar descuidado pode identificar, no momento atual, um equilíbrio entre, de um lado, as forças progressistas e, de outro, os setores burgueses que viram seus interesses prioritariamente atendidos pela política educacional de Temer-Bolsonaro. Na nova conjuntura, porém, as fundações empresariais permanecem com influência significativa no ministério. Ainda que não consolidem uma maioria numérica, esses grupos seguem ocupando boa quantidade de cargos e operam a partir de uma lógica bastante própria do MEC, que vai além da secretaria executiva e do gabinete do ministro. Os vínculos com as Secretarias Estaduais de Educação e com os Sistemas de Ensino, nesse caso, são a alma da política governamental e se constroem pautados nos repasses de recursos e na influência de organismos privados. Não é demais lembrar, por exemplo, o empréstimo de mais de um bilhão de reais contraído pelo governo federal, em acordo com o BM, logo após a aprovação da contrarreforma do ensino médio, amarrando contratos e programas que estão em pleno andamento.

Ainda é preciso destacar que há:

[...] resquícios do próprio neofascismo dentro do MEC, representados por indivíduos que pautaram o programa educacional neoliberal no período anterior apoiando-se na política autoritária e negacionista. A recondução de duas dessas figuras a cargos do ministério foi objeto de intensas críticas de

setores da esquerda, implicando, finalmente, na substituição dos cargos (Pelissari, 2023b).

Para complementar, entende-se que a escolha de Camilo Santana para Ministro da Educação deve ser vista nesse contexto, de acordo com Pedro Carrano, que prossegue afirmando que

Em primeiro lugar, dada a articulação do ex-governador do Ceará com setores empresariais, representa a manutenção do neoliberalismo tradicional na proposição das políticas educacionais. Isso provoca uma situação na qual o campo progressista tem suas ações sempre restritas e é permanentemente disputado pela concepção liberal e privatista de educação. Em segundo lugar, a nomeação manifesta a nacionalização do modelo assumido como exitoso no estado do Ceará, que pauta a educação em resultados de avaliações externas como o PISA. Esse parece ser o centro da implementação do NEM no novo governo: eficiência em exames de larga escala, preparação de alunos para resolver provas e repasses financeiros que servem como prêmios para boas notas nas avaliações (Pelissari, 2023b).

A Conferência Nacional de Educação (Conae) foi realizada em 30 de janeiro de 2024, tendo sido aprovadas as contribuições dos participantes para o Projeto de Lei do Plano Nacional de Educação (PNE) 2024-2034. O Documento Final resultou das discussões da delegação que participou da etapa nacional, e foi encaminhado, pelo Fórum Nacional de Educação (FNE), ao Ministério da Educação.

De acordo com a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (2024), a assinatura do documento de referência para dirigir as metas do Plano Nacional de Educação 2024-2034 resultou das inúmeras discussões da Conae. Esse documento subsidiará a criação da minuta de projeto de lei do novo PNE 2024-2034, a ser encaminhado ao Congresso Nacional. Nesse contexto, podemos antever problemas complexos em relação às políticas públicas educacionais, particularmente às da alfabetização.

Para Adriana Pastorello, Buim Arena (2021, p.1) “Um plano nacional de alfabetização não pode ser construído tendo como base pesquisas realizadas a partir do ideário do paradigma positivista. Segundo a autora, “Pobres de emancipação intelectual são os que assim o proferem! Presos estão agora pelas grades da neocolonização literaciada”, ignorando as desigualdades na alfabetização, que “o ensino deu pouco a quem tinha pouco [...]: uma criança não é um objeto, é vida humana!”.

4.5 ALFABETIZAÇÃO HUMANIZADORA NA PERSPECTIVA DO NÚCLEO DE ALFABETIZAÇÃO HUMANIZADORA

Serão destacadas neste momento as discussões para uma alfabetização humanizadora, somadas aos fundamentos teórico-metodológicos apresentados na segunda seção; à racionalidade técnica como aspecto do mercado neoliberal na educação, na terceira parte deste volume; à história dos métodos tradicionais de alfabetização e às políticas públicas de alfabetização, na quarta seção.

Na citação que se segue, Bajard — que já não está mais presente entre nós, mas seus estudos e ideias sobre a alfabetização são discutidos, referendados, continuam vivos e renascem em novos projetos de alfabetização — discorre sobre a questão central de seu livro póstumo, “Eles leem, mas não compreendem. Onde está o equívoco?”.

O sistema educacional brasileiro conseguiu universalizar a escolaridade. No entanto, apesar da dedicação dos professores, estes se queixam que os alunos “sabem ler, mas não compreendem”, fato corroborado pelas avaliações nacionais ou internacionais, que indicam um déficit elevado na ordem da compreensão: muitos jovens dentro ou fora da escola manifestam um domínio da linguagem escrita abaixo do esperado para sua faixa etária. De fato, crianças e jovens sabem fazer o que a escola ensina, isto é pronunciar a escrita, mas não atendem à exigência da sociedade: saber compreender.

Relacionamos esse fracasso às representações sociais e às metodologias escolares que reduzem a escrita a uma transposição da oralidade a partir do sistema alfabético, o ato de ler sendo descrito pelo Observatoire National da Leitura (ONL), citado por Capovilla, como uma dupla extração, a primeira da pronúncia, a segunda do significado.

Ao prever uma transformação prévia das letras em sons antes da compreensão, as metodologias abrem uma sala de espera onde se amontoam os “analfabetos funcionais” onde poucos terão acesso à compreensão da escrita.

Diante desse consenso do fracasso, queremos propor uma abordagem alternativa: considerar a escrita como linguagem que possibilita desde o início a comunicação e o pensamento sem necessitar o desvio pela pronúncia.

Nesta visão, a aprendizagem da língua escrita encontra seus modelos na conquista da língua materna ou de uma língua estrangeira. Trata-se de se confrontar com a língua do outro para entendê-la e se apropriá-la para responder. Essa abordagem alternativa supera a dicotomia entre a “extração da pronúncia” e a “extração da compreensão”, pois é através de atos que se constroem as regras da linguagem, como faz o nenê que responde à mãe ou a criança de três anos que troca o crachá pela mochila (Bajard, 2021, p. 2).

Em 2006, no artigo “Nova embalagem, mercadoria antiga”, Bajard já denunciava a forma como certas reformas educacionais e propostas pedagógicas, frequentemente apresentadas como inovações, na verdade, são uma repetição de

ideias antigas disfarçadas em novos discursos. O autor critica o fato de que essas mudanças são promovidas mais como respostas a interesses políticos e econômicos do que a necessidades reais do sistema educacional.

Bajard aponta que essas "novas" propostas muitas vezes perpetuam desigualdades e mecanismos de controle social, mascarando antigas práticas autoritárias e ineficazes com uma roupagem mais moderna. O autor também reflete sobre o impacto negativo de certas políticas neoliberais na educação, como a crescente ênfase em metas de produtividade, eficiência e desempenho, em detrimento de uma formação emancipatória. No Brasil, uma "nova didática" então chamada

[...] 'método fônico', [...] se expressa, entre outras publicações, por meio de um Relatório entregue à Câmara dos Deputados (Brasil, 2003). Elaborado por uma equipe internacional coordenada por José Morais, o Relatório final do grupo de trabalho Alfabetização Infantil: os novos caminhos (Brasil, 2003, p. 16) se refere explicitamente aos trabalhos do Observatoire National de la Lecture - ONL -, órgão influente do Ministério da Educação Nacional da França, entre os quais se destaca o texto *La lecture et son apprentissage*. Observatoire National de la Lecture. *L'évolution de l'enseignement de la lecture en France, depuis dix ans* (Fayol; Morais, 2004) (Bajard, 2006, p. 495).

Nesse contexto, ao concluir o artigo, Bajard (2006) faz uma análise crítica e mostra os graves equívocos decorrentes dessa proposta para a alfabetização, ressaltando a importância da dimensão ideográfica da escrita em relação à dimensão alfabética.

Os autores instauram uma distinção entre a decodificação, específica ao ato de ler, e a compreensão, comum a todas as atividades humanas. Essa dicotomia aparece desde a definição do ato de ler concebido com uma dupla operação, em sequência, de extração da pronúncia e extração do significado. Tecem uma teoria em duas etapas, sem levar em consideração a dimensão ideográfica da escrita e sem combiná-la à dimensão alfabética. Recorrem a argumentos científicos parciais para justificar uma abordagem da escrita que não deixa de ser um eco da metodologia da escola tradicional. A antiga sequência decifração - leitura corrente cede lugar a uma nova formulação: extração da pronúncia - extração do sentido (Bajard, 2006, p. 505).

Dagoberto Buim Arena e Adriana Pastorello Buim Arena (2021) organizaram o livro "Eles leem, mas não compreendem. Onde está o equívoco?", com prefácio e posfácio de ambos. A seguir, citamos alguns trechos do prefácio de Dagoberto Arena que explica como Bajard entendia o processo de ensinar os atos de ler e escrever.

De acordo com Arena e Arena (2021, p. 21):

Bajard queria, repito, discutir a alfabetização no mesmo campo dos fonocentristas, na mesma unidade, a palavra. Embora fizesse incursões em

direção ao que chamava de “descoberta do texto”, a porta de entrada para o mundo dos atos de ler que alimentariam o mundo dos atos de escrever, sua unidade, ou sua arena de combate, era mesmo palavra, o signo de Saussure (1857-1913), autor por ele revisitado.

Nesse longo prefácio, Arena (2021) descreve sua relação próxima com Bajard, ambos dedicados inteiramente à alfabetização e apaixonados pela possibilidade de uma alfabetização que, verdadeiramente, se colocasse a serviço da humanização das crianças. Arena descreve a disputa hegemônica enfrentada pelo amigo autor:

Bajard corria por fora, não sozinho, sem se afastar do mesmo campo de disputa, a palavra, com o intuito de, incisivamente, insistir no desenvolvimento de uma consciência gráfica, porque o campo de estudos é o da escrita, o objeto é a escrita. A oralidade teria a especificidade do próprio ser, do próprio fazer, e de seu existir, que se transformam, mas a escrita apresenta também a sua. O encontro entre as duas ocorre, então, nas fronteiras dos sentidos, nos conceitos por elas partilhados (Arena, 2021, p. 26).

Dedicando-se à alfabetização há décadas, Arena (2020) esclarece a argumentação que desenvolve nesse artigo:

[...] um novo olhar para alfabetização que se afasta das determinações oficiais brasileiras; que refuta a necessidade do desenvolvimento da consciência fonológica – cara também a certos setores da esquerda; que coloca sob suspeita a natureza alfabética da linguagem escrita ocidental e os consequentes métodos e práticas pedagógicas elaborados a partir desse pressuposto supostamente inquestionável; que compreende o impacto na aprendizagem da linguagem escrita dos aplicativos digitais e de sua natureza pansemiótica, hibridizada; que percebe crianças poliatentas, tachadas equivocadamente como portadoras de transtornos. Este cenário resulta de embate entre forças centrífugas (de uma esquerda que ressurgue resistente) que lutam contra as centrípetas (de extrema-direita), que camuflam o negro e o vermelho nazifascistas nas cores de estandartes verde-amarelos (Arena, 2020, p. 72).

Assim, contrapondo-nos ao princípio da consciência fonológica, que evidencia a fragilidade da natureza alfabética, buscamos esse novo olhar para a alfabetização que desvela a natureza pansemiótica e hibridizada da escrita e se alinha como alfabetização humanizadora para uma educação humanizadora.

Esse novo olhar tem sido pesquisado, estudado e discutido por dois grupos: o Grupo de Estudo Nacional Bajard³ (2021-atual) e a equipe do “Boletim NAHum”⁴.

³ Grupo de Estudos Nacional Bajard: Formado por docentes/pesquisadores, alunos da pós-graduação, professores da educação básica. De 09/2021 a 08/2023. O evento de encerramento gerou uma Carta-Manifesto por uma Alfabetização humanizadora.

⁴ O Núcleo de Alfabetização Humanizadora - *NAHum* é formado por um grupo de educadores preocupados com o processo de apropriação da linguagem escrita pelas crianças brasileiras, filhas de trabalhadores, estudantes de escolas públicas. Fonte: Disponível em: <https://nahum-lescrever.com.br/>.

Particpei dos encontros, no formato online, do primeiro grupo de estudos, que leu e discutiu o último livro de Bajard (2020): “Eles leem, mas não compreendem. Onde está o equívoco?”. Arena participou de um dos encontros como professor convidado.

O “Boletim NAHum”, que publicou seu primeiro número em novembro/dezembro de 2020, esclarece por meio do texto de Miller (2020) o sentido de uma alfabetização humanizadora.

Figura 2 – Print da página do NAHum – Boletim n. 1



Fonte: Miller, 2020.

Sobre o “NAHum”, Miller (2020) explica que:

[...] o Núcleo de Alfabetização Humanizadora inicia seus trabalhos com o objetivo de ampliar as discussões teóricas e práticas sobre o processo de alfabetização no campo das ciências humanas e constituir um conjunto de conhecimentos, análises e reflexões sobre a temática, que possibilitem uma visão e um posicionamento críticos frente às concepções defendidas nos documentos oficiais e presentes em certas práticas escolares que focalizam a língua como sistema formal de representação da linguagem humana, e o de promover debates teóricos e disseminar práticas para a criação de um movimento composto por professores de diferentes instâncias educacionais, na defesa de uma Alfabetização Humanizadora (Miller, 2020, p. 1).

Os subsídios do Boletim NAHum trazem reflexões teóricas e práticas de alfabetização humanizadora, tendo em vista a superação de concepções e práticas de alfabetização tradicionais permeadas pela racionalidade técnica que foram geradas pelo modelo neoliberal do capital.

Também é de suma importância assumirmos o slogan “Vez e Voz às crianças”. Segundo Hernandez (2022, p. 1) “a linguagem nasce na relação entre pessoas, entre consciências”. A leitura e a escrita são “processos de apropriação singular da

linguagem escrita nessas relações como instrumentos de compreensão e de intervenção autoral na realidade”. Assim, “o professor não deve ler em lugar do aluno nem ditar para que escreva. Essas condutas impedem a formação de outra fundamental: o seu agir no mundo por meio da linguagem escrita”.

Prossegue a autora que o professor, “ao oralizar os textos em todas as aulas, não está ensinando o ato de ler, porque ler é dirigir o olhar para o texto escrito, para sua constituição gráfica; é aprender a dialogar com o outro por palavras escritas”. E argumenta que “o ensino da linguagem escrita deve ter origem nos enunciados, falados ou escritos, que circulam na vida”, pois “A linguagem tem o poder de nomear, criar, transformar o mundo, de possibilitar trocas de experiências, recuperar da memória o que existiu e o que poderá vir a existir ou criar uma outra realidade” (Hernandez, 2022, p. 1).

Arena, A. (2023), no Editorial do NAHum, aborda a questão dos manuais escolares e livros escolares trazendo Freinet que “já havia publicado em 1934 e reescreveu um dossiê intitulado “Abaixo os manuais escolares!”, publicado em 1964 pela revista L’éducateur.

De acordo com Freinet, ele e seus companheiros “durante anos trabalharam com uma pedagogia própria sem livros didáticos”. Abriram possibilidades de trabalhar com “a produção escrita que a sociedade usava em seus mais variados setores: sociais, culturais, artísticos, legislativos, econômicos. Deram espaço para o texto livre para que as crianças exercitassem a livre expressão para que, de fato, se apropriassem da linguagem escrita”.

Segundo Arena, D. (2023) todas as pessoas do movimento da escola moderna consideravam, e ainda hoje consideram, um grande erro do ensino tradicional depositar toda a confiança pedagógica no trabalho sequencial que o material didático propõe, seja qual for ele. No entanto, mesmo escrevendo pela segunda vez sobre o tema e depois de consolidada a proposta pedagógica, usada por muitos professores na França e fora dela, Freinet considerou como é difícil para o docente renunciar ao livro didático, depois de séculos de uso sacralizado, e alertou:

“Se fôssemos teóricos, depois de termos operado aqui as demonstrações psicológicas e pedagógicas que julgamos frutíferas, diríamos a vocês: E agora, suprimam todos os manuais! Por sermos praticantes, dizemos ao contrário: Não exclua arbitrariamente uma técnica, uma ferramenta que você usou até agora com alguma eficiência, se você não tiver a ferramenta e a técnica de substituição. Instale essas novas ferramentas em sua aula,

experimente a técnica correspondente. Quando você a dominar, os manuais se tornarão inúteis. Sua revolução será realizada”.

No início do artigo “Nem literacia, nem letramento, mas leituresscrita e lescrever”, Arena contextualiza a situação da alfabetização em meios a conflitos ideológicos nas disputas políticas.

Alguns cenários no campo da alfabetização se desenharam no final da segunda década e são redesenhados no início da terceira do século XXI por forças que lutaram entre si e continuam a se enfrentar nos universos ideológicos que vão da esquerda à extrema-direita. Não é possível promover abordagens ao tema sem desnudar, ainda que de forma apressada, os conflitos ideológicos que dão origem a teorias e práticas pedagógicas. Este artigo não foge a este desafio (Arena, 2020, p. 72).

Para o autor qualquer análise sobre a alfabetização demanda uma explicitação, mesmo que breve, dos conflitos ideológicos subjacentes, que orientam as teorias e as práticas pedagógicas. Ao declarar que seu artigo não se esquivava desse desafio, Arena sinaliza a intenção de abordar a temática da alfabetização considerando suas raízes ideológicas e as tensões existentes nesse campo.

Prossegue o autor para citar o caminho das políticas públicas de alfabetização no Brasil,

Apesar de este artigo ter sido elaborado em 2020, a necessária visão histórica das lutas na área da alfabetização devem recuar no tempo para fazer referências aos programas governamentais, como o Plano Nacional da Alfabetização pela Idade Certa (PNAIC), no governo Dilma Rousseff (2012-2016), um pouco mais à esquerda, e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com início de elaboração nesse mesmo governo e conclusão no seguinte, situados à direita e à extrema-direita, resultantes de golpe/impeachment em 2016 e de eleições em 2018. Nesse cenário, um movimento parlamentar de direita apoiado por pesquisadores nacionais e internacionais produziu em 2005 (Capovilla, 2005) um documento em defesa do método fônico e, obviamente, contra o construtivismo que vinha, desde o governo FHC (1994-2002) ocupando os documentos federais, com continuidade no governo Lula (2003-2011) (Arena, 2020, p. 72).

Arena (2020), aborda então a questão central da proposta para uma alfabetização humanizadora em contraponto aos métodos que partem da materialidade da linguagem oral. Vejamos:

Em vez de considerar a materialidade da linguagem oral, isto é, seus elementos constitutivos como ponto de referência para a aprendizagem da escrita, será necessário encontrar a relação entre oralidade e escrita não nos elementos materiais – fonemas e grafemas – mas nos sentidos por elas trocados e deslocar o ponto central da materialidade para os caracteres que compõem as palavras em enunciados (Arena, 2020, p. 77).

O autor chama a atenção para o fato de a escrita já ter se distanciado atualmente do princípio alfabético pelo qual foi criada e que justificaria a ineficácia do método fônico, que se baseia no alfabeto e na sua correspondência entre fonemas e grafemas. Sua tese defende os aspectos híbridos e pansemióticos, que implicam pensar a alfabetização em “novos modos de pensar, novos suportes, novos gestos, novos instrumentos de inscrição, em relações profundamente dialógicas” (Arena, 2020, p. 78).

A defesa dos aspectos híbridos e pansemióticos, segundo o autor, surge a partir da análise do processo tipográfico. Esse processo engloba os diferentes tipos de letra utilizados na impressão tradicional e na escrita digital, os quais possuem uma característica logográfica, ou seja, cada símbolo tipográfico carrega um significado que vai além de uma simples letra ou som. Ao examinar essa característica, o autor demonstra que a comunicação contemporânea não se restringe à dicotomia tradicional de ler e escrever, mas se configura como um processo integrado – um ato de leituresscrita – que combina elementos visuais, textuais e simbólicos.

Além disso, os aplicativos de mensagens exemplificam essa convergência, pois integram múltiplos modos de comunicação em uma única interface. Esses aplicativos não apenas transmitem texto, mas também utilizam imagens, emojis e outros elementos gráficos, reforçando a natureza híbrida da linguagem.

De acordo com Arena (2020), na direção contrária do princípio da consciência fonológica que manipula sons para chegar ao sentido — referenciada no princípio da escrita de natureza alfabética — tem-se uma consciência gráfica (tipos são mais que letras) que manipula os caracteres. A consciência gráfica gerada na tipografia torna a escrita autônoma, hoje presente em aplicativos de celulares caracterizada pelo seu hibridismo, que ganham vida nas mãos de milhares de crianças quando manuseiam seus esses aparelhos. Essa escrita viva movimenta-se e evolui em novos suportes e gestos.

Quanto ao seu caráter pansemiótico, Arena (2020) destaca que aprender a ler e escrever não se limita à simples decodificação, mas é um processo contínuo onde pensamento e linguagem se interagem para construir significados que refletem uma experiência cognitiva, social e cultural de alfabetização. Arena, fundamentando-se na filosofia da linguagem, semiótica e antropologia. O autor explica “que a relação entre linguagem digitalizada, tela e teclado rompem com a dualidade ler e escrever” num só

processo como ato de leituresscrita, isto é, dos “atos aglutinados de lescrever” (Arena, 2020, p. 86).

Os aspectos híbridos e pansemióticos, conforme o autor, evidencia que a tipografia – tanto na sua forma tradicional quanto digital – e os aplicativos de mensagens demonstram a necessidade de repensar a linguagem. Essa concepção amplia o entendimento de comunicação para além da simples leitura e escrita, incorporando uma variedade de signos que se unem para formar um processo de leituresscrita, capaz de refletir a complexidade e a riqueza da linguagem na era digital.

Finalizamos esta seção, que abordou a história da alfabetização, seus métodos, técnicas, políticas, reflexões teóricas e práticas de alfabetização humanizadora, e avançamos para a quinta seção, que analisa os dados coletados por meio do questionário aplicado aos participantes do estudo.

5 ANÁLISE DE DADOS: APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS

São analisadas nesta seção as respostas do questionário respondido pelos professores participantes, à luz dos subsídios apresentados nas seções anteriores e das possibilidades de uma alfabetização humanizadora que se contraponha à racionalidade técnica como aspecto do mercado neoliberal na educação, no contexto atual.

Para Leontiev, a “linguagem não desempenha apenas o papel de meio de comunicação entre os homens, ela é também um meio, uma forma da consciência e do pensamento humanos”, sendo, pois, fundamental para compreendermos o processo de significação. Ainda que a linguagem tenha se distanciado da atividade de trabalho do homem, ela permanece “como fato de consciência, isto é, como pensamento” (Leontiev, 2004, p. 94).

Por isso, podemos afirmar que a linguagem é a responsável pelo processo de significação, uma vez que esse processo expressa, para Leontiev (2004, p. 94), “aquilo que num objeto ou fenômeno se descobre objetivamente num sistema de ligações, de interações e de relações objetivas. A significação é refletida e fixada na linguagem, o que lhe confere a sua estabilidade”. Assim, inferimos que o processo de significação só é possível a partir da realidade concreta — como afirma Leontiev (2004, p. 94) “As significações não têm existência fora dos cérebros humanos concretos” — em suas relações com o outro, em um determinado contexto.

Segundo Pino (1993, p. 22), o processo de significação é constituído por “um único campo semântico formado por zonas de estabilidade desigual”. O processo de significação é gerado pela conexão entre pensamento e linguagem, elementos fundamentais para compreender como os significados e sentidos são construídos. Esse processo cria “zonas” de significados e sentidos, que são espaços de interpretação onde as palavras e seus significados são moldados pela conexão entre o pensamento e a linguagem, mediada por esses sentidos.

Compreender esse processo é essencial, pois é nele que os significados e sentidos se formam, influenciando como as palavras são utilizadas e interpretadas. O desenvolvimento dos significados das palavras e a relação entre esses significados e seus sentidos desempenham um papel crucial para a análise dos dados obtidos por meio do questionário. Esse entendimento permite uma interpretação mais rica e

detalhada das respostas, ao considerar não apenas o que foi dito, mas também os contextos e as nuances que dão forma ao sentido das palavras usadas pelos participantes. Dessa forma, o desenvolvimento dos significados das palavras, bem como as palavras e as características entre seus significados e sentidos são fundamentais para analisarmos os dados levantados pelo questionário.

Diante do exposto, iniciamos a análise dos dados coletados, apresentando as respostas dos professores que participaram da pesquisa. Essas respostas foram organizadas em quadros, com o objetivo de descrever o perfil dos professores e de responder aos objetivos propostos neste estudo. Essa organização permite uma visualização clara das informações, possibilitando uma análise detalhada que conecta os dados levantados às questões centrais investigadas. Assim, buscamos compreender as respostas dos participantes em relação ao tema abordado, contribuindo para uma discussão fundamentada e alinhada aos propósitos da pesquisa.

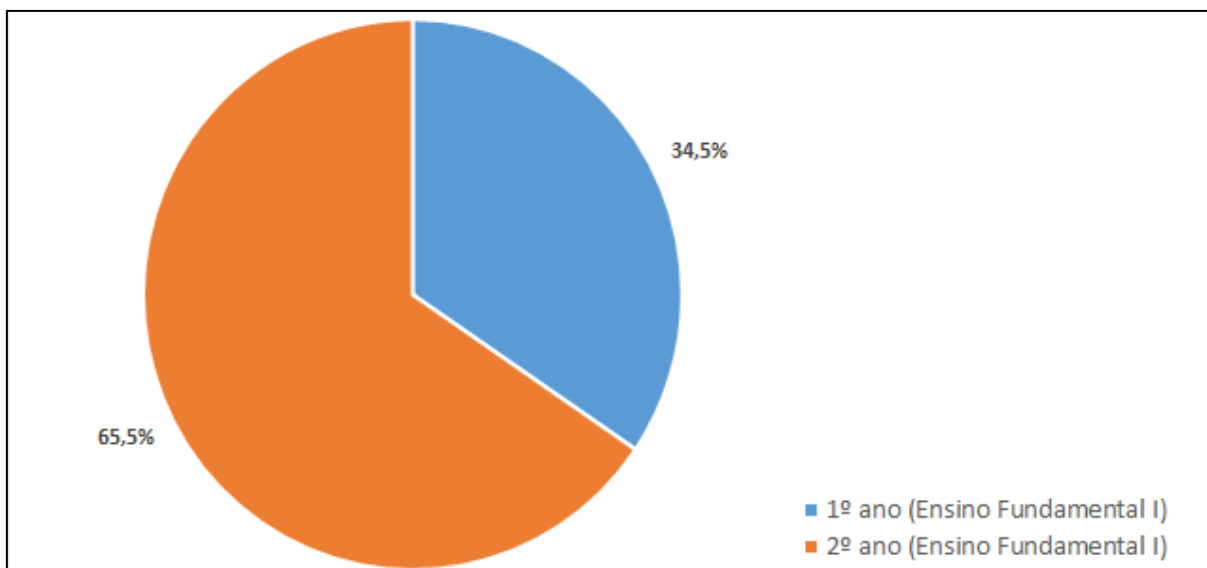
5.1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES

Segundo as informações do Departamento de Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação de Uberaba, são 114 professores alfabetizadores no primeiro ano do Ensino Fundamental e 114 professores alfabetizadores no segundo ano do Ensino Fundamental, totalizando 228 professores alfabetizadores. Responderam ao questionário 29 participantes, o que representa cerca de 11%.

A seguir, apresentamos os gráficos com dados sobre os professores participantes do estudo.

5.1.1 Unidade de análise Perfil profissional dos professores participantes

Gráfico 1 – Atuação dos professores participantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental



Fonte: elaborado pela pesquisadora, 2023.

O gráfico 1 mostra que dos 29 professores alfabetizadores participantes do estudo, 19 atuam no primeiro ano do Ensino Fundamental e 10 no segundo ano do Ensino Fundamental. O número de professores alfabetizadores do segundo ano do Ensino Fundamental é praticamente o dobro em relação ao número de professores alfabetizadores do primeiro ano do Ensino Fundamental.

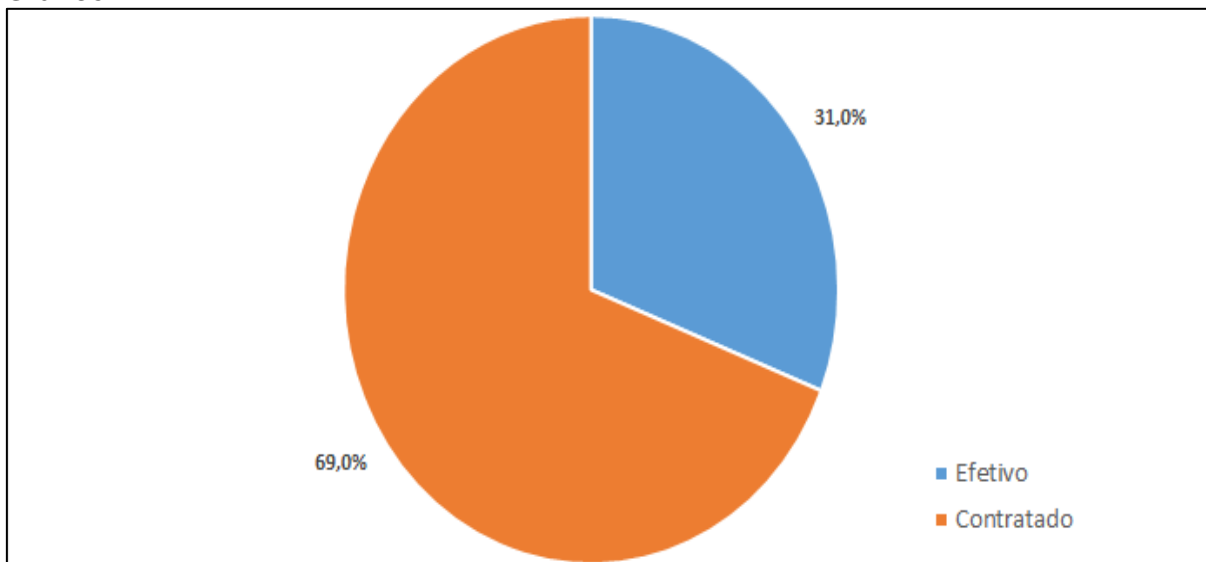
Reiteramos que a política pública de alfabetização não discute questões relacionadas à organização pedagógica, às demandas específicas e aos desafios enfrentados nos diferentes anos iniciais do Ensino Fundamental. Essa ausência reflete uma falta de atenção às particularidades de cada etapa, o que inclui considerar o desenvolvimento dos alunos.

Além disso, não há práticas pedagógicas que sejam diferenciadas e estruturadas de maneira a atender essas demandas específicas, o que compromete o processo de alfabetização. Em vez de adaptar as estratégias e metodologias às características e dificuldades próprias de cada ano, a política tende a adotar uma abordagem uniforme, que não contempla as realidades e necessidades dos alunos em seus distintos níveis de desenvolvimento e aprendizagem.

Essa abordagem uniforme na política educacional não assegura a igualdade e não contempla a complexidade dos processos de aprendizagem individuais. Também limita a autonomia dos professores, os conteúdos e as metodologias de ensino para responder às diferentes necessidades das crianças.

Conforme apresentado no Gráfico 2, a seguir, dentre os 29 professores participantes, 20 possuem contrato temporário, enquanto apenas 9 são efetivos.

Gráfico 2 – Professor efetivo ou contratado



Fonte: elaborado pela pesquisadora, 2023.

A predominância de professores contratados pode trazer diversas desvantagens que comprometem o processo de alfabetização. A alta rotatividade — característica comum de vínculos temporários — resulta em descontinuidade no ensino.

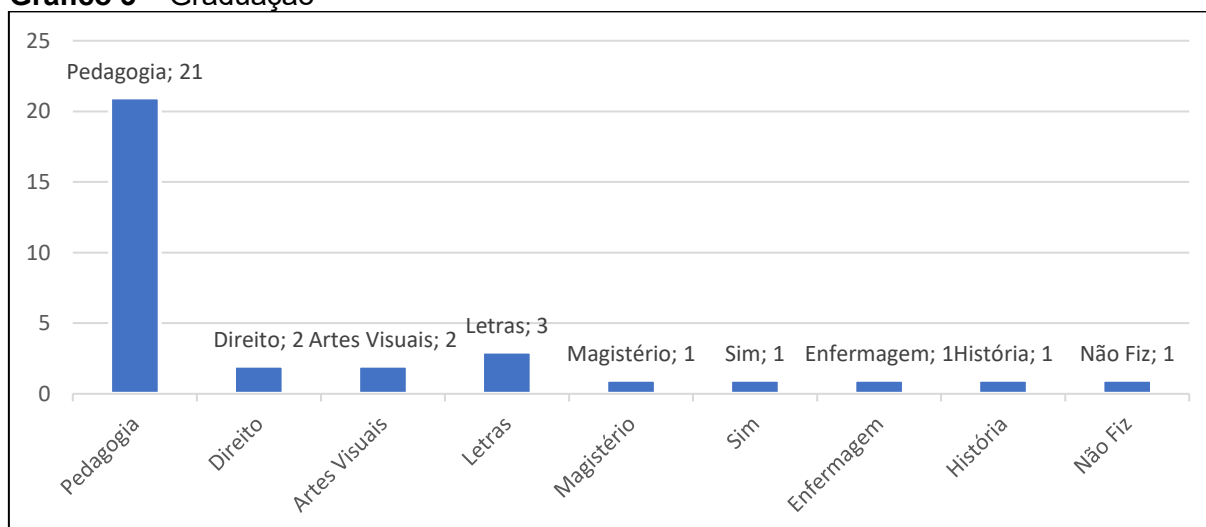
Outro ponto crítico é a desmotivação causada pela precariedade dos contratos temporários. Esse tipo de vínculo pode gerar insegurança, afetando o engajamento e a qualidade das práticas pedagógicas. Professores contratados também tendem a ter menor envolvimento com a escola, já que sua atuação é muitas vezes limitada a prazos curtos, dificultando sua participação em projetos de longo prazo e sua integração com a equipe pedagógica. A alfabetização requer acompanhamento e pode ser diretamente impactada quando um professor contratado é substituído, causando rupturas no processo de ensino.

A presença de professores efetivos no processo de alfabetização pode resultar na busca do desenvolvimento profissional, o que contribui para sua formação como professor alfabetizador. A maior probabilidade de permanecer na mesma turma ao longo dos anos permite a continuidade do planejamento e a execução das práticas pedagógicas específicas para o processo alfabetizador.

Um aspecto relevante é o comprometimento institucional dos professores efetivos. Por fazerem parte do quadro permanente, eles estão mais integrados aos seus pares, à escola e à comunidade escolar, contribuindo para o alinhamento dos projetos pedagógicos e dos objetivos educacionais. Esse vínculo também reforça a identificação com os objetivos da instituição, promovendo um ambiente mais colaborativo. Além disso, a menor rotatividade entre professores efetivos reduz as rupturas no processo de ensino-aprendizagem, o que é especialmente importante na alfabetização.

Desse modo, a presença de professores efetivos no processo de alfabetização é crucial para garantir a qualidade no ensino. Enquanto os professores efetivos oferecem uma base sólida para o desenvolvimento pedagógico, a predominância de profissionais contratados pode comprometer o sucesso dessa etapa essencial, devido à alta rotatividade, ao menor acesso à formação e à desmotivação.

Gráfico 3 – Graduação



Fonte: elaborado pela pesquisadora, 2023.

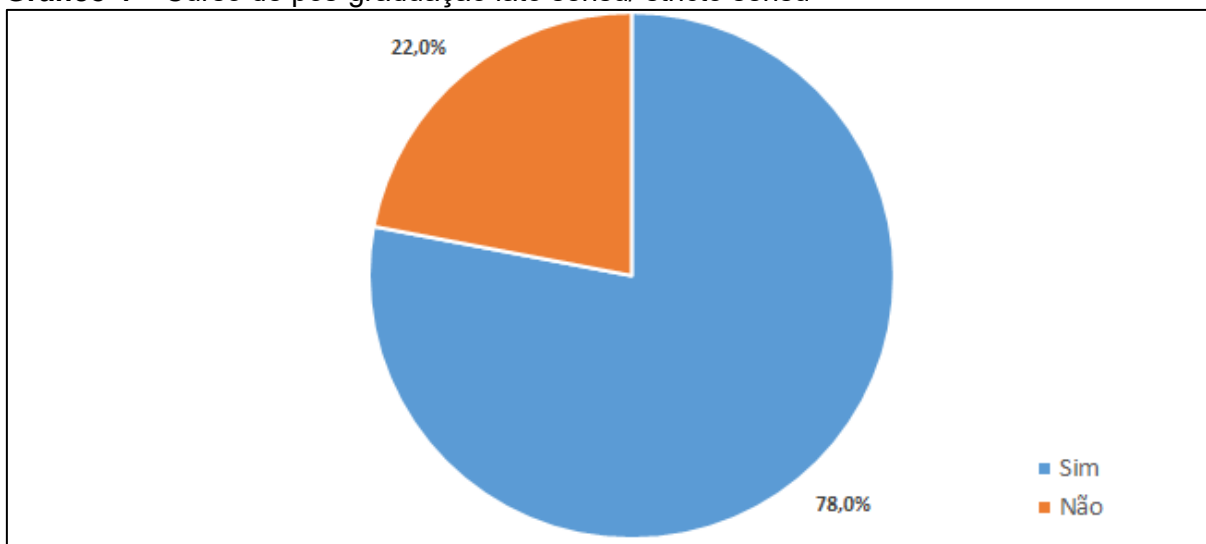
Os dados do quadro de professores alfabetizadores demonstram uma preocupação significativa com a falta de formação inicial específica para o processo de ensino e aprendizagem da linguagem. Entre os 29 professores participantes, 9 possuem formação em áreas distintas da pedagogia, enquanto 1 tem apenas o magistério de nível médio. Esses números evidenciam que muitos dos profissionais responsáveis pela alfabetização não possuem uma formação inicial direcionada para atender às demandas específicas dessa etapa.

Esse cenário revela uma lacuna na formação de professores alfabetizadores. A ausência de uma formação específica resulta em práticas pedagógicas que podem carecer de fundamentação teórico-metodológica, prejudicando o processo de alfabetização.

Esses dados apontam para uma precariedade estrutural na formação de professores alfabetizadores, que reflete não apenas na qualidade do ensino, mas também na valorização da profissão. A falta de políticas públicas que assegurem a formação inicial específica e continuada para esses profissionais dificulta ainda mais a situação.

Portanto, o quadro apresentado não apenas ilustra a diversidade de formações entre os professores alfabetizadores, mas também reforça a necessidade de uma formação específica para atuar nessa etapa de ensino.

Gráfico 4 – Curso de pós-graduação lato sensu/ stricto sensu



Fonte: elaborado pela pesquisadora, 2023.

Ao analisar as respostas referentes à formação docente, verifica-se que 22 cursaram pós-graduação lato sensu e apenas 1 tem mestrado. Desses 22 professores pós-graduados, somente 3 são da área específica da alfabetização. Considerando a importância da formação dos professores, dentre os 22 que têm pós-graduação, chama nossa atenção o fato de apenas 3 terem formação específica na área de alfabetização.

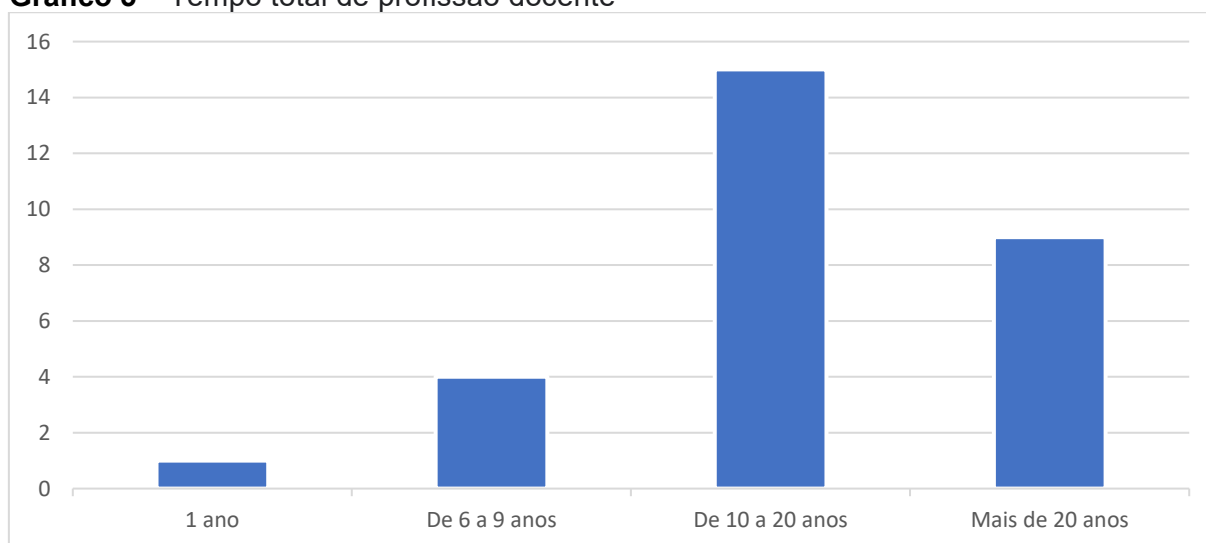
A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/1996, estabelece diretrizes e fundamentos para a educação no Brasil, especificando normas

para a formação inicial e continuada de professores (Brasil, 1996), nas quais está inserida a formação de professores alfabetizadores — tanto inicial quanto continuada — baseada em fundamentos filosóficos, teóricos e metodológicos para a apropriação de conhecimentos, compreensão da especificidade e da dimensão política que permeiam o ato de ensinar a ler e escrever no processo alfabetizador.

De acordo com a LDBEN (Brasil, 1996), a formação docente tem o objetivo de assegurar a qualidade da educação, promovendo a atualização e o desenvolvimento contínuo dos profissionais da área, para que os professores estejam bem preparados e atualizados para o enfrentamento dos desafios da prática docente.

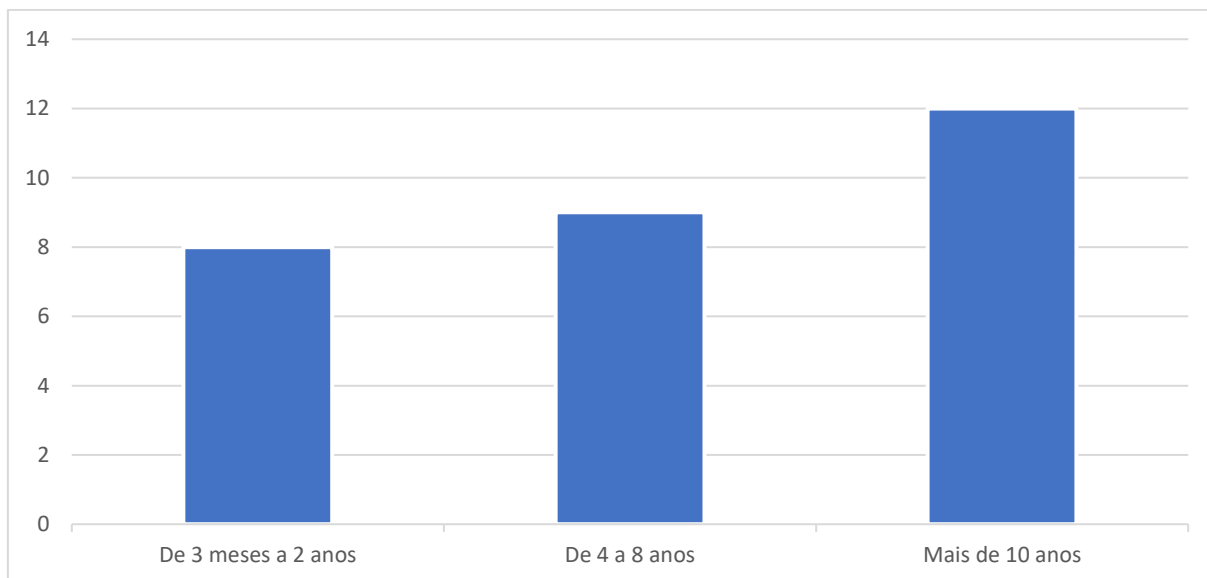
De acordo com Saviani (2014), a formação de bons professores demanda empenho sério nos estudos, sólida fundamentação teórica e esclarecida instrumentação técnica; afinal, ser exímio ou péssimo professor não é algo inato, uma vez que não nascemos prontos para o exercício docente.

Gráfico 5 – Tempo total de profissão docente



Fonte: elaborado pela pesquisadora, 2023.

Gráfico 6 – Tempo de docência dos professores na alfabetização



Fonte: elaborado pela pesquisadora, 2023.

Os dados acerca do tempo de profissão docente, tanto total quanto específico, contribuem para a constituição do perfil profissional do educador e influenciam tanto no processo de formação quanto na organização do trabalho docente. Há 12 professores alfabetizadores que atuam há mais de dez anos e esse dado aponta que esse número é pequeno, tendo em vista os 29 professores participantes da pesquisa.

A unidade de análise sobre o perfil dos professores revela um quadro de professores alfabetizadores marcados pela educação neoliberal, cuja mola propulsora é a lógica do mercado. Como já discutimos na seção 3 — *Educação, neoliberalismo e o paradigma da racionalidade técnica na educação* — o neoliberalismo se infiltra nas escolas por meio das políticas públicas do sistema capitalista em que estamos inseridos e usam o professor e sua força motriz para o desenvolvimento econômico, na perspectiva da lógica do mercado: formar mão de obra de trabalho rentável.

Ao mercadologizar a escola, tanto o professor quanto o aluno, na educação neoliberal, torna-se produto a ser quantificado e comercializado sofrendo a ingerência de instituições, fundações e empresas privadas o que impacta diretamente a qualidade da educação avaliada por critérios e indicadores econômicos. Os critérios pedagógicos são abandonados e o professor se torna um tarefeiro perante os interesses em jogo na educação capitalista.

Isso demanda do professor alfabetizador ter consciência dos desafios postos no contexto de uma educação neoliberal, em que a racionalidade técnica simplifica e esvazia o processo alfabetizador e concebe uma alfabetização humanizadora.

Passamos às outras análises de unidades temáticas de significação, considerando que no processo de desenvolvimento da linguagem e do pensamento constitui-se o significado como unidade indecomponível – a palavra viva, fenômeno do pensamento e da linguagem que se materializa na linguagem verbal.

Desse modo, para a análise dos dados decompõe-se a totalidade complexa em unidades temáticas que contêm as propriedades da totalidade como unidade viva de significação (Vigotski, 2009). Os números à esquerda no quadro indicam os professores participantes (29) e suas respostas.

5.1.2 Unidade de análise: concepções sobre alfabetização

Para analisarmos esta unidade temática de significação, mais uma vez recorremos a Mello (2012), para reafirmar a escrita como instrumento cultural complexo no mundo da cultura historicamente acumulada. Portanto, para alfabetizar faz-se necessário que o professor compreenda que o processo alfabetizador para a criança descortina um mundo de apropriações dos conhecimentos.

O quadro apresentado nesta seção revela uma lacuna preocupante nas concepções de alfabetização dos professores, evidenciando que não foram identificadas visões que compreendam a complexidade desse processo. A alfabetização, enquanto ato de ler e escrever, trata-se de um processo humanizador que envolve a construção de significados, o desenvolvimento da consciência crítica e a interação dos alunos em práticas sociais que utilizam a linguagem escrita de forma significativa.

A ausência de concepções que abordem a complexidade desse processo materializadas em atos de ler e escrever pode indicar uma visão reducionista da alfabetização, focada apenas em aspectos técnicos, como o ensino mecânico de letras, sílabas e palavras fora do seu contexto. Essa abordagem desconsidera que a alfabetização deve estar integrada a práticas sociais e culturais que deem sentido ao ato de ler e escrever, permitindo que os alunos se apropriem da linguagem escrita como instrumento para a compreensão e transformação da realidade.

Essa limitação também reflete possíveis falhas na formação inicial e continuada dos professores, que não se desenvolvem profissionalmente para compreender e aplicar metodologias que reconheçam a alfabetização como um processo interligado ao desenvolvimento cognitivo, cultural e social dos alunos. A formação docente

considera as políticas públicas para a alfabetização, que privilegiam métodos tradicionais e fragmentados, sem oferecer uma visão ampla e integrada da alfabetização.

O fato de não identificarmos concepções que considerem a alfabetização em sua complexidade compromete a qualidade de práticas pedagógicas. Essa desconexão pode resultar em práticas pedagógicas pouco assertivas e descontextualizadas, afastando os alunos da construção de uma relação significativa com a leitura e a escrita.

O próximo quadro expõe um ponto crítico que demanda atenção: a falta de conhecimentos científicos nas concepções de alfabetização dos professores. É fundamental que essas concepções considerem a alfabetização como um processo complexo e dinâmico, capaz de formar alunos leitores e autores, inseridos nas práticas sociais da linguagem. Para isso, torna-se urgente que o trabalho pedagógico seja autônomo, criativo, crítico, reflexivo e sustentado por fundamentos teórico-metodológicos.

Quadro 7 – Respostas à questão: Quais concepções de alfabetização guiam a sua prática pedagógica?

Quais concepções de alfabetização guiam a sua prática pedagógica?
1 Psicopedagogia clínica institucional. (Professor 1).
2 Lúdico. (Professor 2).
3 Normal. (Professor 3).
4 Ser mediador no processo de alfabetização, iniciar com processos de leitura e escrita dos alunos a partir do conhecimento que eles trazem de casa. Teoria da psicogênese da língua escrita, as pesquisas que examinam as relações entre consciência metafonológica e alfabetização e os estudos que teorizam o letramento. (Professor 4).
5 Alfabetização e a escrita. (Professor 5).
6 Liberal, renovadora, progressista. (Professor 6).
7 Aquelas que envolvem o letramento. (Professor 7).
8 Acredito que alfabetização é a apropriação do sistema de leitura e escrita. (Professor 8).
9 Pela inserção no ano de 2023 na alfabetização estou a trilhar caminhos e buscando por concepções que ancorem minha prática. Contudo, o fazer do dia a dia mostra caminhos para investigações conforme as necessidades dos estudantes. (Professor 9).
10 Atividades de letramento relacionando fonema grafema. (Professor 10).
11 Método construtivista, em que a criança tem contato com diversos portadores de textos, associação de som, práticas que a criança participa ativamente do processo. (Professor 11).
12 Sempre partindo da realidade do aluno, das vivências dos alunos para mediar o ensino da leitura e da escrita. (Professor 12).

13 Cada criança é única, respeitar o tempo de cada uma, fazer com que o processo seja agradável, rico em aprendizado e de boa convivência. (Professor 13).
14 Levar o aluno a ler, entender e interpretar. (Professor 14).
15 Teoria da psicogênese da língua escrita, as pesquisas que examinam as relações entre consciência metafonológica e alfabetização e os estudos que teorizam sobre letramento. (Professor 15).
16 Escrita e Leitura. (Professor 16).
17 É período de apropriação da escrita e da leitura de cada criança cada um no seu tempo. (Professor 17).
18 Psicogênese da escrita, consciência fonológica e o letramento. (Professor 18).
19 Protagonismo infantil. (Professor 19).
20 Sim. (Professor 20).
21 Teoria, pesquisa e os estudos. (Professor 21).
22 Aprender a codificar e decodificar. (Professor 22).
23 Interpretação de texto, ampliar o senso crítico, criatividade (criar suas próprias histórias) ampliar vocabulário. (Professor 23).
24 Facilitar ao máximo o aprendizado. (Professor 24).
25 É a integração entre o que o aluno traz consigo e o instrutivo, juntamente com o educativo que tem como finalidade, contribuir para a formação do aluno. (Professor 25).
26 Global. (Professor 26).
27 Através de pesquisa e material pedagógico específico. (Professor 27).
28 A alfabetização é um processo contínuo de aprendizagem. É importante ressaltar as pesquisas realizadas por Piaget, Vygotsky, Montessori, Emilia Ferrero, Magda Soares, dentre outros que pontuam o tempo de aprendizagem e o desenvolvimento infantil. Assim a prática docente deve permear as teorias do desenvolvimento infantil aliadas às concepções pedagógicas levando em conta o tempo de aprendizagem individual. (Professor 28).
29 O aluno precisa ser um protagonista na aprendizagem dele. (Professor 29).

Fonte: elaborado pela pesquisadora, a partir dos dados da pesquisa, 2023.

Os dados do quadro 6 — sobre as concepções dos professores sobre a alfabetização — revela em primeiro lugar que a maioria dos professores não tem uma concepção clara de alfabetização, ao misturar teorias e métodos demonstrando ideias generalizadas, confusas e inconclusas sobre o processo alfabetizador. As respostas assinaladas na cor laranja (17) como “psicopedagogia clínica institucional”; “lúdico”; “normal” fogem à questão perguntada. As respostas dos professores 9, 12, 13, 19, 21, 24, 25 e 27 são evasivas, soltas, distantes do que seria uma concepção de alfabetização.

Ao analisar as respostas (11) assinaladas no quadro em azul, o que inferimos é a ausência de uma concepção teórica sobre o objeto de ensino desses professores

participantes. Constatamos que respostas adjetivadas como “lúdico”, “normal”, “renovadora”, “progressista” apenas qualificam a palavra alfabetização, mas não a conceituam. Outras expressões como “partindo da realidade do aluno, das vivências dos alunos para mediar o ensino da leitura e da escrita”; “cada criança é única, respeitar o tempo de cada uma”; “fazer com que o processo seja agradável, rico em aprendizado e de boa convivência”; “através de pesquisa e material pedagógico específico”; e “O aluno precisa ser um protagonista na aprendizagem dele” indicam o processo de aprendizagem, mas também não conceituam alfabetização.

As respostas que trazem alguma consistência teórica sobre a concepção de alfabetização seriam “Teoria da psicogênese da língua escrita”; “as pesquisas que examinam as relações entre consciência metafonológica e alfabetização”; “os estudos que teorizam o letramento”, “Psicogênese da escrita, consciência fonológica e o letramento”, “global”; “importante ressaltar as pesquisas realizadas por Piaget, Vygotsky, Montessori, Emilia Ferrero, Magda Soares, dentre outros que pontuam o tempo de aprendizagem e o desenvolvimento infantil” e “Assim a prática docente deve permear as teorias do desenvolvimento infantil aliadas às concepções pedagógicas levando em conta o tempo de aprendizagem individual”. Porém, essas respostas apresentam-se misturadas e com certa incoerência teórica.

As respostas sinalizam a influência da racionalidade técnica nas concepções dos professores alfabetizadores, focadas na aplicação, transmissão e reprodução do processo alfabetizador esvaziado de significado, de forma que alfabetizar constitui-se como uma tarefa mecânica, repetitiva e sem sentido para os professores alfabetizadores, ainda que um ou outro professor esteja atento para a questão do significado dessa tarefa.

Assim, a prática é vista como mera aplicação de teorias e técnicas científicas, de acordo com Schön (2000), retirando o grau de complexidade, de singularidade e de dinamicidade do processo alfabetizador, pois o profissional competente na educação liberal responde apenas aos problemas instrumentais, ou seja, é um mero repetidor dos currículos homogeneizados e distante das necessidades dos alunos. Os métodos de alfabetização ditados pelas políticas públicas, baseados em técnicas e procedimentos, tiram a autonomia docente fazendo do professor alfabetizador um simples executor de técnicas.

As respostas evidenciam diferentes momentos cruciais dos métodos de alfabetização historicamente dados pelas políticas públicas, as múltiplas tentativas de

implantar diferentes técnicas de ensino, de desmetodizar o processo alfabetizador, todos eles com algumas semelhanças entre si, vestindo novas roupagens do método tradicional. Para completar esse mix de métodos e técnicas de alfabetização, em 1997, Magda Soares apresentou o conceito de letramento abrindo-se um outro espaço para pensar a alfabetização: alfabetizar letrando.

Constatamos nas respostas dos professores participantes a presença dessas concepções e dos métodos direcionados pelas políticas públicas que chegam até os professores sem uma formação continuada adequada, influenciando diretamente nas concepções de alfabetização que guiam suas práticas pedagógicas. Isso fica visível nas respostas dadas pelos professores participantes do estudo que são influenciados pelas políticas públicas de alfabetização historicamente postas, bem como pela repetição dos modelos pelos quais foram alfabetizados e até mesmo pela influência de colegas professores alfabetizadores que reproduzem suas concepções e práticas alfabetizadores, o que perpetua as concepções mais tradicionais de alfabetização.

As respostas mostram que os professores não têm claro qual é o objeto de ensino na alfabetização, acabam reduzindo o processo de alfabetização ao sistema alfabético de natureza fonética. Sabemos que $F + A = FA$ não tem significado na linguagem escrita, pois esta se materializa nas trocas e interações, embora nas trocas orais entre os falantes tenha sentido, pois, nessa situação, o som tem significado no conjunto do enunciado, enquanto, na escrita, os caracteres, as letras e os sinais gráficos são os elementos fundamentais.

Trazemos Hernandez, que no Boletim 2 do Nahum (2021) para mostrar que,

Às vezes a linguagem escrita tem deixado de ser ensinada porque a mecânica de transformar letras em sons tem ocupado o seu lugar. Como consequência, temos que a tradição pedagógica, quando coloca ênfase nas palavras soltas e nas convenções ortográficas, tem reduzido a alfabetização a uma mera aprendizagem de um sistema de escrita de base alfabética, que ao invés de contribuir para a humanização dos indivíduos, dificulta o percurso até ela. Sendo assim, defendemos ser preciso redefinir o conteúdo da alfabetização, com ênfase nos atos sociais de escrita, nos mais diversos contextos em que se apresenta no mundo letrado (Hernandez, 2021, p. 1).

Tendo em vista a concepção que o ato de “ler é tomar conhecimento de um texto gráfico” (Bajard, 2007, p. 24), e que “[...] a forma é orientada pelo contexto” (Volochninov, 2017, p. 179). Abreu (2021, p. 3) esclarece que o ato de ler não se limita ao ensino de uma técnica do sistema de escrita, como observamos nas respostas de vários professores. Trata-se de ensinarmos a usar a linguagem escrita por meio de enunciados em situações concretas, em diferentes funções e inúmeros gêneros.

5.1.3 Unidade de análise: organização das atividades de leitura e escrita em sala de aula

Neste tópico destacamos a importância de nos atentarmos para o conceito de atividade no ensino da leitura e da escrita. Marino Filho e Peixoto (2014) detalham “o papel dos significados sociais na atividade que produzem um sentido orientador das ações segundo finalidades e valorações dadas nas atividades”. Prosseguem os autores afirmando que o “produto das ações deve corresponder às expectativas sociais, segundo os seus objetivos”. Os significados, portanto, conectam as ações e operações, o uso dos instrumentos e o objetivo das atividades.

Assim, a significação da atividade que produz um sentido social orientador do sujeito da atividade traz também um sentido pessoal. Na atividade de alfabetização, inferimos a importância da presença dos elementos essenciais da atividade: necessidade, objeto que representa o motivo, meios e instrumentos, ações e finalidades cujos sentidos (pessoais e sociais) tenham condições para transformar a realidade de maneira a alcançar o objetivo proposto.

Quadro 8 – Respostas à questão: como você organiza as atividades para leitura e escrita na sala de aula?

Como você organiza as atividades para leitura e escrita na sala de aula?
1 Em grupos
2 Texto que despertam o interesse das crianças e que seja do meio social desenvolve atividades que envolvem as temáticas
3 Flexibilizado as atividades
4 Atividades lúdicas, letra/som. Leitura colaborativa onde as crianças participam da construção de frases e pequenos textos, construindo perguntas, leituras em computadores, YouTube ou seja uso a tecnologia para alfabetização.
5 Contação de história, leitura em sala ou na biblioteca. Atividades diversas para estimular a leitura e a escrita.
6 Planejamento, textos curtos, leitura individual e coletiva. Tenho uma caixa de leitura com diversos textos.
7 A partir do que é significativo e do entendimento da criança.
8 O programa tempo de aprender do MEC disponibilizou um material riquíssimo e auxilia o trabalho do professor alfabetizador. É preciso que tenhamos consciência que as práticas de leitura e escrita devem ser diárias perpassando todos os conteúdos programados. Atividades lúdicas e prazerosas de leitura e escrita fazem com que o aluno se aproprie do sistema de escrita e leitura de forma dinâmica e interativa, alcançando os objetivos propostos com relativa facilidade.
9 Por meio de atividades fotocopiadas, uso do livro didático, leitura de livros infantis.
10 De acordo com a dificuldade de cada aluno.

11	Atividades dinâmicas que buscam o interesse do aluno no processo de leitura e escrita, jogos, nada de muitas cópias, as crianças constroem suas atividades.
12	Gosto de planejar atividades que levam os alunos a pensar, evito atividades de preenchimento de xerox, então fazemos muita pesquisa em revistas e jornais, discriminamos som de letras observando imagens diversas etc. Sempre temos momentos de escrita coletiva e depois em outro momento escrita espontânea.
13	A organização é pautada na necessidade de cada um. Trabalho individual para atender a individualidade dos alunos.
14	De acordo com o guia de planejamento.
15	Monólogo dramatizado. ... Roda de leitura. ... Jogo de identificação de palavras e interpretação. ... Leitura com caça-palavras. ... Desenho dos personagens. ...
16	É preciso está de acordo com a idade e desempenho da sala
17	De acordo com meu planejamento sempre levando em conta os cursos de alfabetização que faço
18	Leitura deleite diariamente, fichas de leituras diversas, atividades com rimas e alteração, poemas, trava-língua, escrita espontânea...
19	A partir das experiências, vivências e a leitura deleite
20	Faço fichas e leitura de pequenos textos
21	Material lúdico, música e registro
22	De acordo com a BNCC, currículo referência de Minas Gerais e com meu planejamento anual
23	Trabalhando com gêneros textuais
24	Faço um caderno individual de leitura. Para estudar em sala e em casa com a família
25	Roda semanal de leitura – Os alunos selecionam, de própria escolha de livros, textos, gibis para ler em dias e horários predeterminados. Uma vez por semana vamos até a biblioteca, temos um horário para a ouvir histórias e escolha de livros.
26	Sim
27	Com uma rotina, sequência.
28	Tenho o cantinho da leitura em sala de aula e atividades direcionadas às práticas leitoras diariamente. Também, de maneira lúdica e também sistêmica as práticas de escrita acontecem diariamente
29	Organizo a partir de uma avaliação diagnóstica e posteriormente de acordo com as necessidades dos alunos, utilizando jogos, brincadeiras.

Fonte: elaborado pela pesquisadora, a partir dos dados da pesquisa, 2023.

Os professores 1,2,3,7,10,13,14,16,17,19,22, 24, 26 e 27 mostram respostas que se distanciam da unidade de análise: organização das atividades de leitura e escrita. Os professores 4, 5, 6, 8, 9, 11, 12, 15, 18, 20, 21, 23, 24, 25, 28 e 29 indicam diferentes respostas que, parcialmente, respondem à pergunta apontando algumas ações, embora não considerem a atividade do professor.

As respostas das professoras 4 e 12 mostram uma concepção tradicional de ensinar a ler e escrever por meio da correspondência entre sons e letras, embora acrescentem outras ações, o quê, de certo modo, constitui um paradoxo. Para Vigotski (2001), quando o professor alfabetiza com letras e sons reduz o processo alfabetizador a um treinamento mecânico e artificial, sem significado para a criança.

A organização de ações com treino do código alfabético, o método fônico e o silábico desconsideram que a linguagem escrita se materializa na atividade humana quando a criança fala e escreve textos significativos para se expressar, pois a escrita é um sistema de signos complexos que possibilitam o desenvolvimento do pensamento abstrato na criança, enquanto elas se apropriam e produzem formas de relação com a cultura, com o outro e consigo mesmas.

As respostas das professoras 5, 6, 15, 18, 20, 21, 23, 24 apontam para o ensino da leitura e da escrita por meio de ações, embora não expliquem objetivamente como organizam as atividades de ler e escrever, citando apenas o tipo de ações que utilizam no ensino na leitura e da escrita.

A resposta da professora 8 baseia-se no Programa “Tempo de Aprender”, do governo Bolsonaro, muito criticado pelos pesquisadores da área de alfabetização. A resposta da professora 9 indica o uso de livro didático e atividades xerocopiadas para buscar ações já prontas. A resposta da professora 25 mostra que ela faz uma separação entre alfabetizar e ensinar a ler e a escrever.

A análise dos dados sugere que os professores participantes do estudo não veem a organização das atividades de leitura e escrita como atividades dos atos de ler e escrever em seus usos e funções. Essa visão indica uma abordagem pedagógica que desvincula o ensino da leitura e da escrita de seus contextos sociais, culturais e enunciativos.

Os professores não citaram a importância de criar, intencionalmente, situações para que a criança tenha necessidade ler e escrever. A leitura e a escrita exigem uma organização pedagógica consciente em criar o interesse e a curiosidade dos alunos, haja vista que não acontece de forma espontânea pela criança. Vigotski (2001) esclarece que é preciso organizar as atividades de ensino da leitura e da escrita de maneira que criem necessidades nas crianças por meio de atos de ler e escrever acerca das tarefas cotidianas e da necessidade de comunicação com o outro.

Isso reflete, em parte, uma possível falta de formação específica sobre metodologias que integrem a alfabetização como um processo humanizador. Ensinar leitura e escrita como atos que possuem usos e funções reais significa apresentar às crianças situações reais, tais como: expressar ideias, sentimentos, interpretar placas, avisos, escrever bilhetes, compreender textos e informações em diferentes contextos sociais e transformar a realidade.

Os dados indicam, portanto, a urgência de repensar as práticas pedagógicas relacionadas à alfabetização. É essencial que os professores compreendam que ensinar os atos de ler e escrever não é reproduzir técnicas, mas criar contextos e planejar situações que façam sentido para as crianças.

5.1.4 Unidade de análise: objetivos do trabalho pedagógico no ensino da leitura e escrita

Aprendemos com Saviani que o trabalho pedagógico ou educativo é uma atividade dirigida por objetivos intencionais, diferentemente das formas espontâneas de educação que não reproduzem a humanidade no indivíduo. Na atividade intencional, o ato de educar é direto entre o professor e a criança, resultando dele a humanização de ambos.

Para Duarte (1998) o trabalho da educação tem o objetivo de, intencionalmente, desenvolver em cada criança um indivíduo único e completo, ou seja, torná-la mais humana. Isso acontece quando a criança faz sua cultura que foi construída ao longo da história pela humanidade. Seguindo essa ideia, podemos dizer que o propósito da educação, e também da alfabetização, é permitir que a criança se aproprie dessa cultura para que se tornem humanas.

Na perspectiva de Vigotski (1993), o bom ensino deve focar naquilo que a criança ainda não é capaz de aprender sozinha e no que ela pode realizar com a ajuda de alguém mais experiente. Para o autor, a transmissão dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade e que são necessários à criança depende de como o professor organiza o trabalho educativo para ensinar a ler e a escrever. Isso significa que a criança começa a escrever mesmo que ainda não tenha todas as funções que permitam a ela a dominar a escrita.

No entanto, é justamente o ensino possibilita a desenvolver essas funções e a avançar no seu desenvolvimento. Em outras palavras, aprender a escrever não

espera que a criança esteja pronta, pois é o ensino em si que impulsiona o seu desenvolvimento.

Quadro 9 – Respostas à questão: Quais objetivos guiam seu trabalho pedagógico com o ensino da leitura e da escrita na sala de aula?

Quais objetivos guiam seu trabalho pedagógico com o ensino da leitura e da escrita na sala de aula?
1 No desenvolvimento da leitura das crianças
2 Todos estejam alfabetizados
3 Para crianças aprenderem a ler e escrever precisa de muitas técnicas diálogos
4 Conhecer o uso e função social da escrita e da leitura. Desenvolver comportamentos leitores e escritores dialogando como a leitura e escrita estão presentes em nosso cotidiano. Compreender e Interpretar o que está sendo lido. Que as crianças consigam ser alfabetizadas, através do lúdico sendo protagonistas na educação.
5 Desenvolver comportamentos leitores e escritores e dialogar sobre como a leitura e a escrita estão presentes em nosso cotidiano.
6 Consolidar as habilidades de leitura e escrita para o 2º ano com todos os alunos, previstas na BNCC e Currículo de Uberaba.
7 Compreender o que lê e escreve para ser compreendido. Saber interagir e expressar suas ideias... fazer uso da leitura e da escrita nos espaços sociais de vivências.
8 Fazer com que os alunos possam concluir o 1º ano do ensino fundamental, no nível alfabético, conseguindo ler, interpretar e escrever, sabendo comunicar ideias, pensamentos e argumentos. Fazer com, que os alunos se apropriem da leitura e escrita para utilizá-los em sua vida pessoal, construindo assim, a base para sua vida pregressa.
9 Que os estudantes cheguem ao final do ano letivo lendo e escrevendo fluentemente.
10 Concentração, memória, raciocínio, compreensão que estimulem a linguagem oral e a criatividade.
11 Alfabetizar é desafiador, a luta diária para formar um cidadão crítico e reflexivo, não apenas um copista. É nessa perspectiva que planejo minhas aulas.
12 Escrever espontaneamente, comparar palavras, criar listas de palavras
13 São inúmeros benefícios quando estimulada. Com leitura as crianças desenvolvem a concentração, memória, raciocínio e compreensão, a linguagem oral e a criatividade.
14 Levar o aluno a ler e escrever
15 Os objetivos principais serão: conhecer os usos e funções sociais da escrita e da leitura, desenvolver comportamentos leitores e escritores e dialogar sobre como a leitura e a escrita estão presentes em nosso cotidiano.
16 Compreensão de textos diversificados, produção, e interação do aluno na sua própria comunicação
17 Meu objetivo é que pelo menos 90% da minha turma saia no final do ano lendo e escrevendo sendo capaz de elaborar seus questionamentos sabendo interpretar pequenos textos
18 Meu objetivo é sempre que os alunos leiam e compreendam o que estão lendo. Prezo muito por interpretação de pequenos textos nesta faixa etária. As crianças estão recebendo muitas informações e não se atentam aos detalhes, não sabem interpretar. Precisam compreender para realizar as atividades em todos os conteúdos.
19 Maior objetivo é incentivar a leitura e a prática fomentando a criatividade com ludicidade
20 Que as crianças saiam lendo
21 Conhecer o uso da escrita e leitura

22	Ter 90% da minha turma alfabetizada no final do ano letivo
23	Produzir textos coerente e coeso de acordo com as características do gênero.
24	Meu objetivo é a médio prazo, do aluno sair no final do ano lendo e escrevendo palavras simples.
25	Por meio dela, as crianças desenvolvem a concentração, memória, raciocínio e compreensão, além de estimular a linguagem oral e ampliarem a sua capacidade criativa
26	Busco um trabalho para que os alunos tenham acesso a aquisição da habilidade de fazer uso da leitura e da escrita nos espaços sociais, bem como para o desenvolvimento integral do estudante.
27	Ter um aluno alfabético.
28	Que os alunos possam atingir os objetivos propostos, que ao final do 1º ano os alunos estejam no nível de escrita alfabética, sabendo ler e interpretar textos de acordo com a faixa etária em que estão.
29	Que os alunos sejam alfabetizados.

Fonte: elaborado pela pesquisadora, a partir dos dados da pesquisa, 2023.

Os significados atribuídos pelos professores aos objetivos que guiam seu trabalho pedagógico no ensino da leitura e escrita denotam que, embora a maior parte deles (21), tenham respondido à pergunta, suas respostas são frágeis, incompletas ou confusas, generalizadas, enfim, poucos professores têm clareza dos objetivos que guiam seu trabalho pedagógico para ensinar a ler e a escrever. Também não evidenciamos nas respostas o conceito de ensino da leitura e da escrita.

Os professores não enxergam os objetivos como respostas às necessidades reais de cada criança. Em vez disso, os objetivos são vistos como metas pré-definidas pelos documentos oficiais e desconectados das particularidades do desenvolvimento da criança.

Para Kohle (2021, p. 1), “Na organização do processo de ensino-aprendizagem da linguagem escrita, ao provocar situações de criação de enunciados escritos para um interlocutor, em que o ato de escrever se torne uma necessidade para a criança”, o professor alfabetizador garante “as condições propícias para ela considerar tal ato crucial para sua vida, encontrando motivo para agir e aprender”. Nessa perspectiva, “Trabalhar com os diversos gêneros do enunciado leva a criança a compreender a linguagem escrita como um processo de interlocução entre sujeitos”, de maneira a imergir “no fluxo infinito de encadeamento de enunciados trocados entre os participantes desse processo essencialmente humano”.

Quando o professor não relaciona os objetivos com as necessidades da criança, o processo de ensino torna-se mecânico e padronizado. Essa abordagem pode resultar em práticas pedagógicas que priorizam o cumprimento de metas

institucionais ou curriculares em detrimento do desenvolvimento da criança. O ensino acaba se voltando para o simples cumprimento de metas, sem considerar o contexto cultural, emocional e cognitivo que influencia a forma como cada criança aprende e se desenvolve.

Arena (2022, p. 2) alerta para “distanciamentos - no ensino do ato de ler os gêneros dos enunciados - entre as intenções do professor, a escolha do objeto a ser ensinado e as avaliações de desempenho dos alunos”. Com o objetivo de ensinar a ler, o professor organiza o quê e como ensinar e ainda avalia se seus alunos aprenderam o que ele ensinou.

Paradoxalmente, o autor aponta que

O modelo elaborado pela escola, contraditoriamente, é o de uma criança que olha as palavras dispostas em um suporte, sem intenção alguma, que não pensa, que pronuncia sem gaguejar, que escuta o que ela mesma pronunciou sem tropeços, e que ao final da tarefa sente estar cumprida a sua missão de ler, sem nada perguntar e nem respostas buscar (Arena. 2022, p. 2).

Assim sendo, o que vem sendo ensinado não é o ato de ler, mas é o ato de “vocalizar, oralizar, murmurar, ler em voz alta, pronunciar”, ações que não se traduzem por leitura (Arena, 2022, p. 2). É o que concluímos ao analisar as respostas deste tópico sobre a concepção do ato de ler, paradoxalmente empregada por vários professores participantes do estudo.

Em vez de simplesmente emitir sons ou palavras de forma repetitiva e descontextualizada ou de reproduzi-los automaticamente sem significado, a criança precisa participar de atividades que considere a linguagem de maneira ao que ocorre nas relações humanas, integrando pensamento e linguagem, atendendo às necessidades da criança e das relação em que ela participa.

Quando uma criança se envolve em atividades que fazem sentido com a vida, que se conectam com o mundo ao seu redor, ela tem a chance de entender o contexto em que as palavras são usadas. Isso faz interpretar o que lê e ouve, e a dar significado para essas palavras dentro da sua própria experiência. Esse tipo de envolvimento contribui para o seu desenvolvimento cognitivo e social.

5.1.5 Unidade de análise: documentos oficiais norteadores dos professores no ensino da leitura e da escrita

Nesta seção, a análise incide sobre os documentos oficiais que subsidiam o ensino da leitura e da escrita na sala de aula dos professores alfabetizadores. Buscamos identificar as diretrizes pedagógicas e as orientações destinadas aos professores. A intenção é compreender de que maneira esses documentos oficiais influenciam as práticas pedagógicas, identificando se essa influência se manifesta ou se, em certos aspectos, é ausente.

Quadro 10 – Respostas à questão: Que documentos oficiais subsidiam o ensino da leitura e da escrita na sala de aula?

Que documentos oficiais subsidiam o ensino da leitura e da escrita na sala de aula?
1 Livros pedagógicos
2 Currículo referência de Uberaba, matrizes Currículo de Uberaba e BNCC
3 O lúdico eu uso muito
4 Diretrizes e Base da Educação Nacional LDB e o Plano Nacional de Educação são os documentos que estão sempre presentes na alfabetização da minha sala de aula.
5 Projeto Político-pedagógico. Proposta Pedagógica Curricular.
6 BNCC, Currículo de Uberaba.
7 Aqueles que estão coerentes com o PNA.
8 As matrizes curriculares municipais, em consonância com a BNCC.
9 BNCC, Plano de Curso de Minas Gerais e Currículo de Uberaba
10 BNCC, Regimento escolar, projeto político pedagógico, LDB
11 Bncc, currículo de Minas gerais.
12 As matrizes feitas a partir da BNCC
13 Bncc
14 Bncc
15 a Lei nº 9.394, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e o Plano Nacional de Educação
16 Organização do ambiente (sala de aula) cartazes, livros didáticos e outros
17 BNCC, currículo referência de Minas Gerais curso ABC da Avamec
18 Bncc e no nosso município o Currículo Municipal de ensino de Uberaba
19 Matriz curricular BNCC
20 Nenhum
21 Livro e Bncc
22 Currículo referência MG, BNCC, curso ABC da avamec
23 PCNS E PARÂMETRO CURICULARES

24	O roteiro.
25	Projeto Político-pedagógico. Proposta Pedagógica Curricular. PCN.
26	Matrizes curriculares do município de acordo com a bncc
27	?
28	As matrizes curriculares da Rede Municipal de Ensino de Uberaba.
29	Livro didático

Fonte: elaborado pela pesquisadora, a partir dos dados da pesquisa, 2023.

Os participantes do estudo podiam citar mais de um documento. Dentre os 29 professores participantes, 14 citam a Base Nacional Comum Curricular, que predomina como órgão orientador para subsidiar o ensino da leitura e da escrita, ainda que o governo atual já tivesse lançado o programa *Compromisso Nacional Criança Alfabetizada*, com foco na alfabetização na idade certa: no primeiro e no segundo ano do Ensino Fundamental (Brasil, 2023).

Embora as matrizes curriculares da Rede Municipal de Educação não contemplem propostas voltadas para uma alfabetização humanizadora, elas se constituem em diretrizes para orientar o trabalho docente no município.

Os dados mostram que apenas 8 professores mencionam as matrizes curriculares da Rede Municipal de Educação como referência para o ensino da leitura e da escrita. Esse número revela uma desconexão preocupante entre os documentos normativos e as práticas pedagógicas adotadas pela maioria dos professores alfabetizadores participantes do estudo. As matrizes curriculares, disponibilizadas no site da prefeitura e fruto de fóruns de discussão, deveriam ser instrumentos amplamente consultados, pois oferecem diretrizes para o trabalho pedagógico, alinhado às políticas educacionais da rede.

A falta de utilização dessas matrizes pode indicar alguns problemas estruturais e formativos. Apesar de estarem acessíveis de diversas formas — pelo site, pelas instituições escolares e presentes em temas de cursos de formação continuada — o fato de a maioria dos professores não adotá-las como subsídio sugere um distanciamento na integração entre a formação docente, as orientações pedagógicas, a prática em sala de aula e as concepções.

Outro ponto relevante é que, sendo as matrizes fruto de discussões coletivas em fóruns municipais, representam uma construção colaborativa entre diferentes atores da rede de ensino. Essa característica deveria, teoricamente, aumentar sua legitimidade e aceitação entre os docentes.

Além disso, o fato de as matrizes serem tema de cursos de formação continuada da rede reforça a importância atribuída a esse documento pelas políticas públicas. Entretanto, a limitada utilização por parte dos professores alfabetizadores aponta para a necessidade de repensar como esses cursos estão sendo conduzidos. É crucial verificar se eles estão, de fato, promovendo a compreensão e o desenvolvimento das matrizes nas práticas de ensino ou se há uma desconexão entre o conteúdo das formações e a realidade dos professores em sala de aula.

Portanto, a baixa utilização das matrizes curriculares pelos professores alfabetizadores participantes do estudo evidencia um desafio significativo na articulação entre políticas públicas, formação docente e práticas pedagógicas.

Citam o Currículo de Minas Gerais 4 professores. Apenas 1 professor cita a Lei de Diretrizes e Base da Educação e dois citam o Curso ABC da Avamec. Tão somente 2 professores citam o Plano Nacional de Educação. O Regimento Escolar também é citado por 1 professor. Esse documento, porém, não é um subsídio para alfabetização.

O dado que se destaca nesse quadro é o fato de 7 professores alfabetizadores evidenciarem não saber o que é um documento oficial que norteia os subsídios para a alfabetização. Isso revela uma desconexão na formação e na compreensão das bases pedagógicas necessárias para o ensino da leitura e da escrita. Documentos oficiais, como matrizes curriculares, diretrizes e políticas públicas específicas, orientam o trabalho pedagógico.

Essa falta de conhecimento, por parte dos professores, pode ser resultado da falta de uma formação continuada articulada com o contexto e com as demandas atuais. E ainda: não discutem a importância desses documentos ou não ensinam de forma prática e reflexiva para o trabalho autônomo do professor.

Outro aspecto a considerar é que essa situação pode indicar um desafio maior relacionado à valorização e compreensão dos documentos oficiais, pelos professores. Mesmo quando esses materiais estão disponíveis e discutidos — como no caso de matrizes curriculares publicadas no site institucional ou distribuídas fisicamente — a falta de formação específica ou o excesso de demandas no ambiente escolar pode levar os professores a não os priorizarem.

A ausência de conhecimento sobre documentos norteadores também pode impactar diretamente o processo de alfabetização, pois as diretrizes orientam as práticas pedagógicas.

Portanto, a evidência de que 7 professores não sabem o que é um documento oficial norteador de subsídios para a alfabetização aponta para a necessidade de se atentar para a formação docente (inicial e continuada) e criar metodologias para a divulgação e para o uso desses documentos. Além disso, é imprescindível promover formações que considerem práticas e teorias e as documentações que norteiam o processo e, ainda que propiciem discussões críticas entre os professores alfabetizadores.

5.1.6 Unidade de análise: ideias sobre políticas públicas, racionalidade técnica, alfabetização emancipadora

A seguir, analisaremos as concepções e o que pensam as professoras alfabetizadoras sobre as atuais formas com que o governo planeja e implementa a alfabetização, identificando se estas estão mais alinhadas com a busca por eficiência, padronização e resultados mensuráveis – a racionalidade técnica – e com as demandas do sistema econômico – a lógica do mercado – do que com os princípios de uma alfabetização emancipadora.

Quadro 11 – Respostas à questão: As políticas públicas de alfabetização vêm atendendo à racionalidade técnica e à lógica do mercado, dificultando uma alfabetização emancipadora? O que você pensa sobre isso?

As políticas públicas de alfabetização vêm atendendo a racionalidade técnica e a lógica do mercado, dificultando uma alfabetização emancipadora? O que você pensa sobre isso?
1 Penso em desenvolvimento da leitura
2 Sim...pois os alunos não pensam para realizar as atividades
3 Não atende, pois as crianças estão passando sem saber nada.
4 Alfabetização é um processo que precisa ser trabalhado com dedicação, eu acredito que com formação continuada de professores tudo é possível, fazendo com dedicação e colaboração da família melhor ainda. Juntos somos mais.
5 Melhorar a qualidade da alfabetização nas escolas públicas e combater o analfabetismo no Brasil.
6 O esforço é grande. Porém precisamos elevar a qualidade da alfabetização, todos juntos, professores, família e poder público, cada um assumindo com responsabilidade seu papel.
7 Tudo é um processo que caminha para o ideal onde há acertos e erros. Corrige-se se o que não está dando certo e avança com o que está dando certo. Percebo o empenho de todos envolvidos com a alfabetização. É preciso não desistir! E tudo dará certo!
8 Acredito que as políticas públicas enquanto legislação fornecem uma educação de qualidade com equidade, é o que está posto no Plano Nacional de Educação, porém ainda se distancia da realidade vivenciada. Falta estrutura física, Formação de Professores, Incentivos financeiros e pedagógicos para o professor alfabetizador.

9	Estamos longe de uma educação emancipadora em que os governos fingem que investem em educação, mudando métricas de coletas de dados para camuflar a alfabetização.
10	Que diante dos avanços tecnológicos, devemos focar na formação integral dos nossos alunos, dentro dos princípios e valores que promovam a formação para a cidadania e a preparação para o vida. Algo que está sendo dificultado pelo número de inclusão é falta de preparo dos profissionais, alunos dispersos, etc.
11	Sim, pois por mais que as políticas trazem como lema uma educação de qualidade, isso não se implica na prática.
12	Sim.
13	Prefiro não opinar.
14	Não penso nada
15	em 11 de abril, o decreto nº 9.765, que instituiu a Política Nacional de Alfabetização (PNA). O objetivo é melhorar a qualidade da alfabetização no território brasileiro e combater o analfabetismo absoluto e o analfabetismo funcional.
16	Depende, o professor precisa estar em busca continua para que haja uma alfabetização para a vivência da ser humano
17	Penso que precisa pensar em alfabetização com mais apreço buscando formar turmas como menos alunos para que seja mais fácil alfabetizar os alunos pois assim é possível acompanhar mais de perto todo processo
18	Falta material didático efetivo para a alfabetização
19	Vem sim, servem para nortear
20	Sim
21	Penso que não!
22	Penso que precisa ter menos alunos em uma sala de aula para que seja mais fácil de alfabetizar e assim teremos melhores resultados
23	Não minha opinião as políticas públicas de alfabetização não vem atendendo a racionalidade técnica e lógica do mercado e dificulta sim a educação emancipadora. São anos e anos de tentativa de construção de uma escola democrática brasileira que ainda não se concretizou. É necessário investimento, construção de projetos e principalmente qualificação de professores (formações continuadas), para que de fato nosso país vença os desafios da alfabetização.
24	Sou meio à moda antiga, mesmo o sistema ditando regras, sigo meu roteiro da forma q sempre trabalho e dá certo.
25	O Sistema dificulta muito.
26	Sim. Principalmente no ensino público
27	Não, temos que adequar a nossa realidade, da escola, do aluno com sua família, material físico e pessoal.
28	Acredito que a proposta de alfabetização posta no PNE vem ao encontro dos pensamentos de vários estudiosos da alfabetização. a obrigatoriedade da criança ingressar na escola aos 4 anos facilita o processo de alfabetização, bem como faz com que as taxas de alfabetização possam se elevar já que o contato com o ambiente escolar propicia o aprendizado.
29	Visto que os alunos têm apresentado uma defasagem alguns alicerces precisam ser construídos

Fonte: elaborado pela pesquisadora, a partir dos dados da pesquisa, 2023.

Entre os 29 professores participantes do estudo, nenhum mencionou a relação entre políticas públicas e neoliberalismo, especialmente no que diz respeito ao impacto da lógica de mercado sobre a educação brasileira e, em particular, sobre a

alfabetização. Esse dado revela um distanciamento no entendimento crítico das forças políticas e econômicas que influenciam as práticas docentes e as políticas públicas no país.

O neoliberalismo, com seu foco na eficiência, produtividade e competição, frequentemente transfere esses princípios para o campo educacional, impondo uma perspectiva técnica e padronizada na alfabetização. A racionalidade técnica, característica central dessa lógica, reduz o ensino a etapas padronizadas e classificadas, desconsiderando as dimensões humanas, culturais e sociais. Nesse contexto, a alfabetização deixa de ser vista como um processo humanizado e se torna um mecanismo para atingir metas pré-estabelecidas, muitas vezes associadas a avaliações de desempenho e rankings internacionais.

O fato de nenhum professor ter abordado essa relação pode indicar uma ausência de formação crítica para identificar e discutir como as políticas públicas são influenciadas pelo neoliberalismo. E esse dado constitui-se em um alerta, pois os educadores desempenham um papel central na implementação dessas políticas e na resistência a práticas que desumanizam e instrumentalizam o ensino. Sem essa visão crítica, os professores acabam reproduzindo, mesmo que involuntariamente, práticas pedagógicas que priorizam resultados quantitativos em detrimento de uma alfabetização significativa e transformadora.

Além disso, essa falta de consciência crítica também sugere um distanciamento dos professores em relação ao debate político mais amplo sobre educação. Políticas públicas não são neutras: elas refletem disputas, escolhas políticas e ideológicas que impactam diretamente as condições de trabalho dos professores. Compreender essa relação é essencial para que os professores possam atuar de maneira mais consciente e crítica, buscando superar os limites impostos pela lógica de mercado na educação.

5.1.7 Unidade de análise: respostas dos professores sem pergunta dirigida

A análise que se segue dedica-se as respostas dos professores participantes na última questão livre do questionário. Essa seção descreveu uma diversidade de perspectivas e experiências, revelando diferentes olhares sobre a temática discutida. A questão livre permitiu que os professores participantes compartilhassem suas percepções e reflexões.

Quadro 12 – Respostas à questão: Sinta-se à vontade para escrever, argumentar, expressar dúvidas, opiniões, questionar e/ou deixar algum recado.

Sinta-se à vontade para escrever, argumentar, expressar dúvidas, opiniões, questionar e/ou deixar algum recado.
1 Quero saber mais sobre como desenvolver a leitura nas crianças especiais
2 Não tenho
3 Não tenho duvida
4 Estou sempre em aprendizado.
5 Obrigada.
6 Obrigada.
7 Parabéns a todos envolvidos nessa iniciativa rumo a uma educação de qualidade no Brasil! Com certeza um Brasil alfabetizado e letrado é um sonho que está se tornando uma realidade.
8 A alfabetização é a base para uma educação de qualidade. Por isso deveria ser a etapa mais valorizada, porém a realidade não é essa. Iniciamos na educação infantil com uma visão retrógrada de que os espaços escolares são mais para "cuidar" das crianças, (não deixar que se sujem, não deixar que ralem os joelhos), do que para estimular a criança a buscar construir aprendizagens com autonomia. E, avançando para o 1º ano do ensino fundamental, percebe-se uma quebra, um espaço grande entre a educação infantil e o ensino fundamental. Professores desmotivados, muitas vezes sem saúde e disposição para continuar o trabalho dinâmico e interativo que os alunos buscam. Alfabetizar é um processo lindo, que precisa de dedicação, disposição, acolhimento e muito amor para que possa fluir.
9 Sem mais.
10 Boa sorte na defesa de sua tese.
11 Perguntas muito pertinentes.
12 Infelizmente a nossa realidade dentro da escola está muito triste não só quanto as famílias mas também quanto aos profissionais que estão atuando, as famílias estão cada vez mais com os conceitos invertidos sobre educação, e estamos com uma grande parte de professores que não se dedicam ao aprendizado dos seis alunos, aulas cansativas, sem pensar no aluno, autoritarismo, etc.
13 É muito importante que as pessoas conheçam a alfabetização pelo olhar de quem está à frente.
14 Sem mais.
15 Obrigada
16 Obrigada
17 Alfabetização é muito gratificante quando você consegue atingir seu objetivo com as crianças
18 Obrigada!!
19 Nada
20 Obrigada
21 Infelizmente a realidade de nossas crianças não bate com a rotina diária escolar, o problema vai muito além da sala de aula.
22 Alfabetização é muito prazeroso porém muito trabalhoso
23 Parabéns minha amiga, sou sua admiradora.
24 Gosto muito de trabalhar com método Dom Bosco. Ba, Cá, Da, Fa.
25 Ótima pesquisa.

26	Diante das situações desafiadoras que enfrentamos em sala de aula, percebo que os profissionais da educação sempre se sobressaem e conseguem resultados satisfatórios com poucos recursos e o mínimo de apoio da família e da rede, ou seja do governo geral.
27	Precisamos urgentemente de parar de falar sobre e colocar em prática. Assim nosso trabalho tem valor. O valor (ser humano).
28	O currículo da rede municipal de ensino prioriza a alfabetização das crianças até os 7 anos, já que desde a pré-escola, quando a criança ingressa com 04 anos no ambiente escolar, as práticas leitoras e as práticas alfabetizadoras facilitam o processo de aprendizagem. As crianças que têm dificuldade na aprendizagem são estimulados a participar das atividades, e tem o profissional de apoio que está disponível para ajudá-lo. Ainda falta muito para que as práticas pedagógicas de muitos profissionais contribuam com o processo alfabetizador porque ainda vemos profissionais que não se envolvem, não se comprometem com o processo. Isso é triste, mas se cada profissional fizer sua parte, com certeza teremos mais facilidade no processo alfabetizador para colhermos bons frutos no ensino fundamental, médio e superior.
29	A educação precisa receber mais investimentos e os professores serem ouvidos quanto ao que deve ser trabalhado em sala muitas vezes parece tudo "engessado".

Fonte: elaborado pela pesquisadora, a partir dos dados da pesquisa, 2023.

Dentre as respostas, três professores (1, 4 e 13) destacaram a necessidade de subsídios que os auxiliem a planejar e ensinar a leitura e a escrita de maneira mais prática. Essa necessidade aponta, mais uma vez, para um distanciamento entre o que é abordado na formação inicial e na continuada e evidencia a importância de uma formação que alie teoria e prática e que permita aos educadores se apropriarem dos conceitos científicos que contribuem para a percepção das especificidades do processo de alfabetização.

Por outro lado, cinco professores (8, 12, 21, 28 e 29) expressaram sentimentos de queixa, desesperança e descrédito em relação à alfabetização. Esses relatos refletem uma visão sobre as condições atuais, possivelmente relacionadas a desafios estruturais, formação, falta de apoio ou descompasso entre as políticas educacionais e a realidade da sala de aula. No entanto, em contraposição a essa visão, três professores demonstraram que acreditam na possibilidade de alcançar uma alfabetização de qualidade, mesmo diante das dificuldades.

Poucos professores apresentaram uma visão crítica sobre a alfabetização. Um deles afirma que as discussões sobre alfabetização não trazem contribuições significativas para o processo alfabetizador em sala de aula. Apenas um professor (28), mencionou o currículo municipal e compartilhou suas impressões e a relação com o processo de alfabetização, indicando um possível alinhamento entre a diretriz e sua prática pedagógica.

Por fim, um professor (24) relatou que utiliza o método Dom Bosco para alfabetizar, demonstrando apreço por essa abordagem específica. Esse método conta

com um Manual — criado em 1993, por padres da Congregação Salesiana no Colégio Ateneu Dom Bosco, em Goiânia — e é um guia voltado para professores que atuam na alfabetização de jovens e adultos. Ele apresenta orientações pedagógicas detalhadas, com instruções práticas sobre como ensinar de maneira eficaz.

Essas respostas revelam concepções e percepções dos professores alfabetizadores, destacando desafios, insatisfações e possibilidades dentro do processo de alfabetização. A análise desse quadro, mais uma vez, aponta para a necessidade de formações mais práticas e contextualizadas com as especificidades desse processo para que o professor consiga ir além da teoria, desenvolvendo os conhecimentos necessários para lidar com a complexidade e a diversidade do processo de alfabetização de forma significativa para as crianças.

A seguir, na seção 6, considerações finais, serão discutidas as implicações dos resultados obtidos nesta pesquisa em relação ao objeto de estudo. Será explorada a relevância dos resultados para uma alfabetização humanizadora. Nesse contexto, as considerações finais apresentarão reflexões críticas e serão discutidos os limites e os alcances do estudo, apontando caminhos para futuras investigações e práticas pedagógicas para uma alfabetização mais consciente, crítica e transformadora.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciamos essas considerações finais partindo do problema de pesquisa desta tese: Em que medida a racionalidade técnica, como aspecto da lógica de mercado neoliberal que permeia as políticas públicas de alfabetização, influencia as concepções na alfabetização?

Delineamos como objetivo principal deste estudo analisar os impactos das políticas públicas de alfabetização nas concepções dos professores participantes do estudo; evidenciamos a influência que exercem no processo alfabetizador, embora os professores demonstrem não ter consciência sobre a racionalidade técnica como aspecto de lógica de mercado neoliberal presente em suas ideias fragmentadas, confusas, parciais e até mesmo contraditórias sobre o processo alfabetizador, ainda que haja outras variáveis que marcam suas concepções.

Aprendemos com Vigotski que a análise de dados percorre três momentos: a análise do processo e não do objeto estável decomposto em elementos; a superação da análise descritiva por uma análise explicativa; e a busca da análise genética do objeto como fenômeno histórico-social em sua essência. Para isso, procedemos a análise por meio de unidades de significado. O autor esclarece ainda que precisamos realizar análise das unidades. Foi esse o percurso metodológico que adotamos durante o processo de análise dos dados. Os instrumentos empregados foram o questionário e a análise de documentos oficiais.

O processo de pesquisar foi se constituindo a cada dia num ato político de coragem, não pelo discurso, mas pela politicidade que envolveu este estudo, fazendo com que eu, pesquisadora e professora, ganhasse mais consciência do significado freiriano do ato político de educar e pesquisar.

Nessa direção, salientamos a importância de os professores assumirem um posicionamento político, de modo a priorizar uma educação humanizadora e, como parte dela, uma alfabetização voltada para a humanização em oposição à alienação, como nos ensina Saviani. Aprendemos com Leontiev que a alfabetização comprometida com o desenvolvimento da consciência de cada criança, inserida na cultura humana por meio da linguagem, pode promover seu desenvolvimento pleno.

Destacamos que a opção por nos apoiarmos na teoria histórico-cultural se explica pela sua essência — o processo de humanização do indivíduo é o desenvolvimento de suas funções psíquicas superiores, cuja gênese é cultural. Nessa

perspectiva teórico-metodológica, a educação é um processo que desenvolve a personalidade do aluno como sujeito sociocultural, humanizando-o.

Portanto, o ambiente tem um papel importante para o desenvolvimento da criança por meio de suas vivências. Isso implica que a escola e o processo alfabetizador que se realiza no meio escolar são fundamentais para o desenvolvimento pleno da criança, isto é, sua humanização.

No desenvolvimento de suas funções psicológicas, duas funções são essenciais para que a criança se aproprie da leitura e da escrita: o pensamento e a linguagem. O conhecimento sobre as funções do pensamento e da linguagem, tendo como unidade indecomponível o significado como fenômeno presente em ambas as funções, são importantes para os professores alfabetizarem seus alunos. Também é importante que eles compreendam que o significado adquire diferentes sentidos em cada idade da criança, pois ele vai mudando no processo de formação dos conceitos.

No processo alfabetizador, a criança aprende a escrever e já domina com proficiência a linguagem oral e a interna — a fala para si — e a aprendizagem da escrita marca uma involução na fala que ela já dominava. Isso acontece devido à complexidade da função da escrita no processo de apropriação. Assim, cabe aos professores compreenderem que esse processo complexo de apreender a escrita traz, momentaneamente, dificuldades para a fala, ainda que a criança já seja um falante competente. Em resumo, a linguagem interna da criança funciona como um rascunho da linguagem escrita — conhecimento esse que é importante para os professores durante o processo alfabetizador de seus alunos.

Isso posto, acrescentamos que a linguagem tem um papel fundamental na moldagem da consciência da criança, uma vez que, por meio dela, a criança pode refletir sobre o mundo e sobre si mesma, o que explica a essencialidade da palavra no desenvolvimento do pensamento da criança e na formação da consciência humana. Esse conhecimento dá ao professor a dimensão da importância do processo alfabetizador para o desenvolvimento pleno da criança.

As implicações epistemológicas da concepção de linguagem — linguagem falada, linguagem interna e linguagem escrita — são imprescindíveis para a alfabetização e uma ferramenta fundamental para as práticas alfabetizadoras. Esses conhecimentos que devem ser adquiridos pelos professores mostram que o ensino da leitura e da escrita se apoia na linguagem viva, em movimento, como processo que

se realiza nos primeiros anos do ensino fundamental, a fim de que todas as crianças possam verdadeiramente apropriarem-se da cultura construída historicamente, inserindo-se nela por meios das interações sociais na escola e na sociedade. Não se trata de ensinar o código alfabético, mas de levar para a sala de aula a linguagem viva como principal instrumento na alfabetização. A utilização da escrita pela criança, em suas funções sociais, implica que ela reconheça de que forma ela é utilizada na sociedade, de maneira que ela possa interagir, mobilizando ideias, sentimentos e informações.

Cabe aos professores organizarem o ensino da leitura e escrita para que as crianças percebam a necessidade de aprender a ler e a escrever, o que demanda concepções e práticas alfabetizadoras como atividades necessárias do dia a dia. Além disso, é preciso que os professores saibam que ler e escrever são atividades iniciais no processo da alfabetização — e não finais, como a análise de dados mostrou. As concepções tradicionais já cristalizadas pela racionalidade técnica devem dar lugar ao trabalho pedagógico autônomo, criativo e crítico, sustentado em fundamentos teórico-metodológicos sobre as relações entre alfabetização, desenvolvimento da criança e formação do professor.

Evidenciamos a influência da racionalidade técnica como aspecto da lógica do mercado neoliberal que permeia as políticas públicas de alfabetização no país, embora tenha sido demonstrado que os professores participantes da pesquisa não identificaram essa influência. No entanto, as marcas se fazem presentes em suas ideias fragmentadas, confusas, parciais e até mesmo contraditórias sobre o processo alfabetizador — sem desconsiderar outras variáveis que marcam suas concepções e não foram objeto de análise do estudo.

Descrevemos como as ideias neoliberais transformaram o cenário educacional, priorizando abordagens que enfatizam a eficiência, a mensuração do desempenho e a competitividade. Analisamos também como a racionalidade técnica influencia a prática pedagógica, impondo métodos e técnicas de ensino para uniformizar a educação às demandas da lógica do mercado.

Identificamos concepções, métodos e técnicas na alfabetização de crianças, historicamente construídos em nosso País, que revelam os aspectos históricos e metodológicos dos métodos tradicionais de alfabetização, assim como o papel do livro “Psicogênese da Língua Escrita”, de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, na história da

alfabetização brasileira. E, ainda: a concepção de letramento de Magda Soares foi um importante divisor de água em relação ao conceito de alfabetização.

Em relação aos métodos tradicionais de alfabetização, alicerçados em técnicas e procedimentos inflexíveis, podemos afirmar que limitaram a autonomia dos professores cabendo-lhes apenas executar o que as políticas públicas ditavam. E isso os impediu de assumir seu papel no processo alfabetizador: mediar a escrita como instrumento cultural complexo que se realiza na vida cotidiana, na escola e fora dela, por meio de textos que façam sentido para os alunos.

Essas políticas públicas, ao ditarem um modelo homogêneo de alfabetização, tendem a reforçar a ideia de que a eficácia do ensino pode ser mensurada e controlada, promovendo, em muitos casos, uma prática pedagógica mecanicista. Contudo, ao aplicar esses princípios no contexto educacional, percebe-se que essa padronização pode resultar em efeitos contraproducentes para o desenvolvimento do pensamento crítico e da autonomia pedagógica dos professores alfabetizadores.

Observa-se, então, que as políticas públicas influenciam diretamente o modo como esses professores organizam e pensam o processo de alfabetização, gerando concepções fragmentadas e contraditórias. Os professores, ao tentarem equilibrar as exigências técnicas com as necessidades práticas de seus alunos, acabam adotando práticas que refletem uma compreensão superficial sobre o processo de alfabetização visto como ensino do código linguístico. Esse resultado aponta para práticas pedagógicas influenciadas por diretrizes políticas descoladas da realidade do aluno, por isso, frequentemente desalinhadas com as reais necessidades humanas.

Além disso, as políticas que adotam uma lógica de mercado, em que a educação é vista como um meio de alcançar padrões de qualidade, acabam por negligenciar a complexidade do processo educativo, reduzindo-o a um conjunto de técnicas e procedimentos. Em consequência, essa abordagem ignora a subjetividade dos alunos e a diversidade de contextos em que a educação acontece. Para os professores, essa imposição de uma lógica tecnicista e neoliberal pode gerar um ambiente de insegurança e incerteza, dificultando a criação de uma prática pedagógica coerente e bem fundamentada.

Conclui-se, portanto, que as políticas públicas de alfabetização, ao priorizarem a eficiência e o controle, podem levar a um impacto negativo nas concepções dos professores, contribuindo para uma prática pedagógica desalinhada, repleta de

contradições e ambiguidade. Dessa forma, repensar essas políticas sob uma perspectiva que valorize a experiência e o contexto dos educadores, considerando as necessidades reais de cada aluno, pode favorecer uma prática pedagógica mais reflexiva, significativa e eficaz.

A seguir, enumeramos várias questões ausentes e/ou fragmentadas nos dados levantados e analisados que precisam constar na formação de professores alfabetizadores e no processo alfabetizador, sendo elas:

- a) a participação da escola no processo alfabetizador, em que todos da comunidade escolar devem estar envolvidos, desde a formulação até a avaliação desse processo;
- b) lacuna na formação de professores alfabetizadores. Essa ausência de uma formação específica resulta em práticas pedagógicas que advêm da falta de fundamentação teórico-metodológica. Por isso, a importância de uma formação profissional que contemple todos os aspectos da alfabetização, seu contexto e suas diretrizes políticas em relação ao desenvolvimento pleno da criança, na qual a linguagem desempenhe um papel fundamental no cotidiano;
- c) as concepções de alfabetização dos professores participantes evidenciam diferentes maneiras de conceber o ato de ensinar a ler e escrever, apontando para diferentes objetos de conhecimento e modos de como as crianças se apropriam desse conhecimento no processo alfabetizador. Dentre as diferentes formas de olhar para o processo alfabetizador, a maioria dos professores participantes da pesquisa revela um olhar tradicional, voltado para a alfabetização como transcrição dos sons da fala em letras, na escrita. Isso demonstra um olhar para o processo alfabetizador como simples acúmulo de informações calcadas no código alfabético, o qual o aluno deve adquirir nos primeiros anos do ensino fundamental, passivamente, por meio de repetições e memorizações. Poucos professores aproximaram-se da concepção de alfabetização;
- d) em relação à ausência de concepções sobre a alfabetização e o processo alfabetizador, os dados analisados evidenciam uma visão reducionista da alfabetização, com foco nos aspectos técnicos da língua escrita, desconsiderando que a alfabetização como processo de aprender os atos de ler e escrever precisa integrar-se a práticas sociais e culturais da escrita

viva, em movimento, no cotidiano, que possibilitem aos alunos aprenderem a linguagem escrita como instrumento para a compreensão e transformação da realidade, do outro e de si mesmo;

e) identificamos ainda certa precariedade estrutural na formação de professores alfabetizadores, afetando diretamente a qualidade do ensino, somada à desvalorização da profissão. Faltam políticas públicas de formação dos professores que incidam diretamente na formação de professores alfabetizadores, tendo em vista a superação dos baixos índices alcançados em testes que medem as habilidades de leitura e escrita dos alunos;

f) o perfil dos professores participantes do estudo aponta para profissionais marcados pela educação neoliberal, infiltrado nas escolas por meio das políticas públicas e pela formação inicial e continuada dos professores, que vêm fazendo do professor um instrumento do desenvolvimento econômico capitalista, a fim de formar o aluno para mão de obra de trabalho rentável. Isso implica que o professor alfabetizador precisa tornar-se consciente dos desafios postos/impostos pela racionalidade técnica, responsável pela simplificação e pelo esvaziamento do processo alfabetizador;

g) quanto à organização das atividades de leitura, assinalamos a desvinculação da abordagem pedagógica das atividades de alfabetização de seus alunos e dos contextos sociais, culturais e enunciativos em que estes vivem. Revelam a urgência — que podemos chamar de pedagógica — de se repensar as práticas pedagógicas relacionadas à alfabetização. É essencial que os professores compreendam que ensinar os atos de ler e escrever não é reproduzir técnicas, mas criar contextos e planejar situações que façam sentido para as crianças;

h) o trabalho pedagógico dos professores demonstra também distanciamento dos atos de ensinar a ler e a escrever, por meio de enunciados que se constituem nas trocas entre alunos e professor, o que evidencia, de um lado, as intenções do professor isoladas da escolha do objeto “escrita” a ser ensinado; isto é: o quê e como ensinar e o que os alunos aprenderam. Nessa direção, deduzimos que o ato de ler e escrever não são ensinados, mas apenas ações pontuais da língua escrita;

- i) já a utilização de Matrizes Curriculares e de outros documentos oficiais indica alguns problemas estruturais e formativos. Apesar de estarem acessíveis de diversas formas, a maioria dos professores não os utiliza como guia no processo alfabetizador, ou os utiliza em parte ou nem os compreendem, claramente;
- j) essa falta de conhecimento por parte dos professores pode ser resultado da falta de uma formação continuada articulada com o contexto e com as demandas atuais, que não discutem a importância desses documentos ou não contribuem de forma prática e reflexiva para o trabalho autônomo do professor. À vista disso, entendemos que é imprescindível oferecer formações adequadas aos professores no sentido de viabilizar estudos e práticas alfabetizadoras exitosas;
- k) um dado que nos despertou atenção é a não conexão de todos os professores participantes do estudo entre políticas públicas e neoliberalismo, pois o impacto da lógica de mercado sobre a educação brasileira e, em particular sobre a alfabetização, é um fato. Esse dado parece entrever a distância dos professores frente às forças políticas e econômicas que, de certa forma, pesam sobre a educação, e especialmente neste estudo, sobre a alfabetização. A racionalidade técnica — característica central da lógica do mercado que limita o ensino ao tecnicismo padronizado esvaziando as dimensões humanas, culturais e sociais — não foi percebida pelos professores do estudo. Para esses professores a alfabetização não é vista como um processo de humanização do aluno.

E, por fim, apresentamos possibilidades de uma alfabetização humanizadora para a superação de práticas docentes que reproduzem teorias e técnicas que racionalizam, mecanizam e esvaziam as práticas alfabetizadoras.

Ao conceber a alfabetização, é preciso entender que as práticas pedagógicas para o ensino da linguagem escrita não estão isoladas e descontextualizadas das relações humanas. Pelo contrário: a alfabetização é uma prática social e cultural que envolve os atos de ler e escrever presentes na vida cotidiana. Esses atos são, em essência, maneiras pelas quais os indivíduos humanizam, são humanizados, socializam, interagem, constroem conhecimento e se expressam, para compreenderem e participarem das relações humanas por meio da linguagem escrita.

A linguagem escrita, nesse sentido, não é código nem técnica mecanizada e padronizada: ela expressa e comunica as experiências e os significados que nos permitem sermos inseridos no mundo. Ao ensinar a ler e a escrever, o professor alfabetizador precisa considerar que a aprendizagem da escrita não se limita à decodificação de palavras ou ao domínio das regras gramaticais, pois a alfabetização envolve o desenvolvimento de habilidades que permitam ao indivíduo compreender e interagir criticamente com a realidade, apropriando-se da escrita como uma ferramenta para participar ativamente nas diversas esferas sociais da sociedade.

Esse processo implica, portanto, um ensino voltado para a compreensão de como a escrita e a leitura se relacionam com a vida do aluno e com as práticas sociais que ele vivencia ou com as quais ele se relacionará no futuro. O processo alfabetizador desconectado dessas práticas perde a sua essência: a dimensão do significado como princípio condutor no ensino da escrita. A alfabetização como atividade mecânica não é atividade, mas simples ação de treino de sons e letras.

Ao vincular a leitura e a escrita a situações concretas de comunicação e expressão, o professor alfabetizador promove uma alfabetização crítica e emancipatória, que abre inúmeras possibilidades de os alunos aprenderem os atos de ler e escrever com propósito e autonomia.

Esse foco na prática social da linguagem valoriza a diversidade de contextos nos quais a escrita se materializa e reconhece que esta não se concretiza da mesma maneira em todas as situações, pois as situações e os contextos geram incontáveis gêneros textuais. Cabe ao professor alfabetizador organizar atividades de ensino dos atos de ler e escrever que transitem pela diversidade de gêneros textuais.

Podemos então afirmar que ensinar os atos de ler e de escrever são o caminho para o aluno adentrar ao mundo linguagem. Nessa direção, a alfabetização é um processo que desperta no aluno a criação, a reflexão e a potencialidade dos usos da linguagem escrita com diferentes funções para marcar seu lugar no mundo em relação a si e ao outro, posicionar-se, questionar-se e transformar a realidade.

Pensar a alfabetização a partir de uma perspectiva humanizadora é muito mais que ensinar a decodificar letras e sons: em primeiro lugar, trata-se de um compromisso com a construção de uma sociedade que respeita e valoriza a vida humana em sua totalidade, diferentemente de uma alfabetização alienadora que prioriza a formação do aluno para o mercado, deixando à margem a formação humana integral. Essa

abordagem assume o processo de alfabetização do aluno para além do aprendizado técnico, ao primar pela formação de indivíduos conscientes, críticos e participantes por meio dos atos de ler e escrever. Isso só pode ser realizado num processo alfabetizador guiado pelo significado das palavras.

À vista disso, na alfabetização humanizadora, a criança é vista em suas múltiplas dimensões — intelectual, emocional, social e cultural. Não se trata de o aluno apenas adquirir habilidades de leitura e escrita descontextualizadas, fragmentadas, por meio de frases prontas. Valoriza-se o desenvolvimento pleno do aluno por meio da alfabetização humanizadora, considerando suas experiências, seus valores e conhecimentos, de forma que a alfabetização se torna um processo de descoberta e construção da personalidade do aluno para a formação de sua consciência.

Assim, o ato de ler e escrever torna-se uma ferramenta para a formação da consciência, ao permitir que o aluno compreenda a realidade e atue sobre ela, transformando-a — e, ao mesmo tempo, transformando a si próprio. Nesse processo, a linguagem escrita deixa de ser apenas um instrumento de comunicação e passa a constituir-se como meio de emancipação intelectual, crítica e social, possibilitando a construção de sujeitos mais autônomos, participativos e comprometidos com a transformação do mundo em que vivem.

Em relação à alfabetização humanizadora no espaço escolar de convivência, um ambiente educacional organizado para essa finalidade desenvolve a empatia, o respeito e a inclusão entre os alunos, em que cada um é reconhecido como um ser único, com histórias, vivências e saberes próprios, propiciando trocas mútuas pelas quais o conhecimento do educador e as experiências dos alunos se complementam, agregam-se e dignifica a condição humana.

Enfim, pensar a alfabetização na perspectiva humanizadora é um ato político e ético. Ao alfabetizar pela humanização — diferentemente da alienação — o professor compromete-se com o aluno, com a escola, com a educação e com a sociedade, que tem o objetivo de formar seres humanos. Esse compromisso não percorre a visão tecnicista e mercantil da educação, que vê o aluno como mão de obra a ser formada para garantir o fortalecimento do mercado neoliberal; mas reafirma o papel da educação e o processo alfabetizador como um direito fundamental e uma ferramenta de humanização.

O contexto em que vivemos hoje nos convoca para uma luta política no campo educacional e, especificamente, na área da alfabetização, considerando que a escola reflete a sociedade em que vivemos. Nessa direção, a luta consiste em enfrentarmos as desigualdades impostas pela sociedade capitalista.

Os desafios são muitos se optamos por uma alfabetização humanizadora: elaborar programas de alfabetização em uma perspectiva de formação em rede; discutir as condições materiais e de trabalho dos professores alfabetizadores; apoiar as práticas pedagógicas dos professores alfabetizadores; acompanhar a aprendizagem das crianças no processo de alfabetização; rever currículos dos cursos iniciais e de pós-graduação para formação de professores alfabetizadores; debater políticas de alfabetização,

Esses desafios e tantos outros poderão abrir caminhos para a elaboração de políticas públicas de alfabetização exitosas, nas quais o ato de ler e escrever sejam conhecimentos fundamentais para o desenvolvimento da criança bem como um instrumento para conseguirmos reduzir as desigualdades educacionais que atualmente temos no país.

A apropriação da linguagem escrita por meio dos atos de ler e escrever deve direcionar a formação integral da criança e o desenvolvimento pleno de sua personalidade: seus pensamentos e suas emoções, seus sentimentos e desejos, sua inteligência e consciência, diferentemente da formação para o mercado que hoje marca o processo alfabetizador.

Reafirmamos Arena (A. P. B.) ao dizer que “palavras descoladas da vida não se afinam com a alfabetização humanizadora; elas são insignificantes, desinteressantes, descartáveis, ocas, estéreis”, são palavras que não possibilitam trocas, interações. Reiteramos as palavras da autora: “É tempo de trocas de palavras cheias de fatos e sentimentos da vida. Que as salas de alfabetização sejam espaços de vida, de projetos movidos pelas necessidades e por palavras portadoras de sentidos!”

Na finalização desta pesquisa constatamos que os estudos sobre a alfabetização ainda se fazem necessários, pois o processo alfabetizador é um desafio para a escola pública brasileira, assim como para professores e gestores, para a sociedade e para as políticas públicas da área. Vimos o papel do governo federal ao propor políticas públicas educacionais que, por vezes, não respondem às

necessidades de alunos e professores, bem como não consideram as experiências pedagógicas nem a autonomia do professor.

O que vislumbramos é a necessidade de propostas — sejam elas federais, estaduais e/ou municipais — que dialoguem entre si, para que responsavelmente sejam propositoras e executoras de suas próprias políticas de alfabetização. Reafirmamos as palavras de Mainardes, Ferreira e Tello (2011) que apontavam, na década passada, a ausência de políticas públicas exitosas organizadas como um ciclo contínuo, considerando a complexidade desse processo.

O contexto em que vivemos hoje nos convoca para uma luta política no campo educacional e, especificamente, na área da alfabetização, considerando que a escola reflete a sociedade em que vivemos. A luta consiste em enfrentarmos as desigualdades impostas pela sociedade capitalista. Trata-se de reconhecer que a alfabetização não é um ato neutro, mas um processo historicamente situado, atravessado por relações de poder e marcado por profundas assimetrias sociais, culturais e econômicas.

Nesse cenário, defender uma alfabetização crítica é afirmar o direito à leitura e à escrita como instrumentos de emancipação, capazes de romper com as lógicas excludentes que perpetuam a marginalização de parcelas significativas da população. Assim, a escola assume um papel estratégico na construção de uma sociedade mais justa, igualitária e democrática.

Enfim, não é preciso esperar as condições ideais para nós, professores, optarmos por uma alfabetização humanizadora que privilegia a vida, o movimento, as trocas sociais no cotidiano. Ainda que a escola, a educação, as políticas públicas, a sociedade e demais instituições estejam impregnadas da racionalidade técnica posta/imposta pelo mundo capitalista, nós podemos, sim, plantar a semente da alfabetização humanizadora! Vamos semear?!

REFERÊNCIAS

ABREU, M. M. de O. Atos de leitura na alfabetização: ler para brincar. *In*: NÚCLEO DE ALFABETIZAÇÃO HUMANIZADORA. **Boletim 7**, nov/dez. 2021.

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: teorias e práticas. Conferência apresentada por Magda Becker Soares [S.l.: s.n.], 2020. 1 vídeo (2h 26min 15s), publicado pelo canal da Associação Brasileira de Linguística. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=UnkEuHpxJPs>. Acesso em: 26 out. 2024.

ALMEIDA, A. A. L.; DAMASCENO, M. F. O neoliberalismo e a educação brasileira: a qualidade total em questão. **Revista Educação**, Guarulhos, v. 10, n. 2, p. 40-46, 2015.

ARENA, D B; ARENA, A. P. B. Prefácio: entre Marília e Dufort: dois adolescentes sonhadores. *In*: BAJARD, É. **Eles leem, mas não compreendem**: onde está o equívoco? São Paulo: Cortez, 2021.

ARENA, D. B. Nem literacia, nem letramento, mas leituras escrita e escrever. **Revista Brasileira de Alfabetização**, São Paulo, n. 13, p. 71-87, 2020.

ARENA, D. B. Ensinar a ler: aparência e essência. *In*: NÚCLEO DE ALFABETIZAÇÃO HUMANIZADORA. **Boletim 6**, set./out. 2021.

ARENA, A. P. B. Editorial - Bendito aquele que provoca necessidade. Núcleo de Alfabetização Humanizadora, **Boletim 6**, p. 1

ARENA, A. P. B. Não soltem as mãos, se os pés não estiver em firmes! *In*: NÚCLEO DE ALFABETIZAÇÃO HUMANIZADORA. **Boletim 14**, jan. fev. 2023.

ARENA, A. P. B. Aprender a escrever enunciados no movimento e nos eventos da vida. NÚCLEO DE ALFABETIZAÇÃO HUMANIZADORA. **Boletim 17**, jul. ago. 2023.

ARENA, A. P. B. Pão, educação e igualdade! NÚCLEO DE ALFABETIZAÇÃO HUMANIZADORA. **Boletim 19**, nov. dez. 2023.

BAJARD, É. **Da escuta de textos à leitura**. São Paulo: Cortez, 2007.

BAJARD, É. **Eles leem, mas não compreendem**: onde está o equívoco?. Perdizes: Editora Cortez, 2021.

BAJARD, É. Mercadoria nova, embalagem antiga. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 493-507, set./dez. 2006.

BAJARD, ÉLIE. **À Procura da compreensão da língua escrita (ProCLE)**. Projeto de Formação de Professores realizado com professores da Rede Municipal de Educação de Uberaba. Inédito.

BEATÓN, G. A. La visión integral o de totalidad en el método dialéctico, su presencia en lo histórico cultural y sus proyecciones en la práctica educativa. *In*: MENDONÇA, S. G. L.; PENITENTE, L. A. A.; MILLER, S. (org.). **A questão do método e a teoria histórico-cultural**: bases teóricas e implicações pedagógicas. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2017.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Comissão de Educação. **Prêmio Darcy Ribeiro 2016**. Brasília: Câmara dos Deputados, 2016a. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/ce/outros-documentos/premiodarcyribeiro/arquivos-pdf/copy_of_LivretoDARCIRIBEIRO25OUT.pdf. Acesso em: 23 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Compromisso nacional**: criança alfabetizada. Brasília: Ministério da Educação, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/crianca-alfabetizada>. Acesso em: 3 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro de 2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Brasília: MEC, 2017a. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZEMBRODE2017.pdf. Acesso em: 3 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Governo Federal. **Base nacional comum curricular**. Brasília: MEC, 2017b. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 01 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Ministério da Educação, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 12 jul. 2024.

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

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019**. Institui a Política Nacional de Alfabetização. Brasília: Presidência da República, 2019b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/d9765.htm. 20 jun. 2023.

BRASIL. **Promulgada emenda constitucional do teto de gastos públicos**. Brasília: Senado Notícias, 2016b. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2016/12/15/promulgada-emenda-constitucional-do-teto-de-gastos>. Acesso em: ago. 2023.

BUNZEN JÚNIOR, C. Um breve decálogo sobre o conceito de 'literacia' na Política Nacional de Alfabetização (PNA, 2019). **Revista Brasileira de Alfabetização**, São Paulo, v. 1, n. 10, p. 44-51, 2020. Disponível em:

<https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/352>. Acesso em: ago. 2024.

CARVALHO, K. S. de. Alfabetização e Letramento: de como se aprende e como se ensina. **Revista da Abralin**, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, p. 1-5, 2020.

CENTRO DE ALFABETIZAÇÃO, LEITURA E ESCRITA. **90 anos de Magda Soares: o que é letramento?** Belo Horizonte: Faculdade de Educação da Universidade Federal, UFMG, 2022. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/pages/view/90-anos-de-magda-soares-o-que-e-letramento.html>. 20 out. 2024.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO. **Documento final da Conae 2024 é oficialmente entregue ao ministro da Educação**. Brasília: CNTE, 2024. Disponível em: <https://cnte.org.br/noticias/documento-final-da-conae-2024-e-oficialmente-entregue-ao-ministro-da-educacao-9868>. Acesso em: jun. 2024.

CRUZ, D. U. da. Políticas sociais e agenda conservadora do Governo Bolsonaro: desdemocratização e degradação política. In: ZIMMERMANN, C. R.; Cruz, D. U. da (org.). **Políticas sociais no Governo Bolsonaro: entre descasos, retrocessos e desmontes**. 1. ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO; Salvador: Pinaúna, 2022.

DELARI JÚNIOR, A. **Introdução a princípios metodológicos de L. S. Vigotski: duas ou três sugestões para a pesquisa teórica em psicologia histórico-cultural**. Umuarama: Mimeo, 2009.

DUARTE, N. A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco: a dialética em Vigotski e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar. **Educação & Sociedade**, v. 21, n. 71, p. 79-115, jul. 2000.

DUARTE, N.; MARTINS, L. M. As contribuições de Aleksei Nikolaevich Leontiev para o entendimento da relação entre educação e cultura em tempos de relativismo pós-moderno. In: FERRO, O. dos R.; LOPES, Z. de A. (org.). **Educação e cultura: lições históricas do universo pantaneiro**. Campo Grande: UFMS, 2013. p. 43-79.

DUARTE, N. Por que é necessária uma análise crítica marxista do construtivismo? In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. (org.). **Marxismo e educação: debates contemporâneos**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

DUARTE, N. Concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 19, n. 44, p. 85-106, abr. 1998.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1996.

FICHTNER, B. A abordagem histórico-cultural no contexto alemão: a atualidade do reprimido problemas e perspectivas de recepção. **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 27, n. 1, jan-abr. 2015.

FILARDI, A. M. B. **Educação como mercadoria**: análise das políticas de mercado na educação. São Paulo: Editora Dialética, 2022.

FONTES, F. F.; FALCÃO, J. t. da R.; ANDRADE, L. R. M. de.; SOUZA, P. C. A. de.; MARQUES JÚNIOR, J. A. Psicologia histórico-cultural, perezhivanie e além: uma entrevista com Nikolai Veresov. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 40, p. 8, 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1970.

FREIRE, P. **Política e educação**: ensaios. São Paulo: Cortez, 1995.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000. 165 p.

FREITAS, L. C. de. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Cortez, 2018.

FREITAS, M. T. de A. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, p. 21-39, jul. 2002.

FINO, C. M. N. **Novas tecnologias, cognição e cultura**: um estudo no primeiro ciclo do ensino básico. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2000.

GADOTTI, M. **Perspectivas atuais da educação**. Petrópolis: Editora Vozes, 1998.

GASTALDO, D., HAUBERT, G.; ZANON, L. Educação e racionalidade técnica: elementos para a compreensão das políticas de educação contemporâneas. **Educação & Realidade**, v. 45, n. 1, 2020.

GERALDI, J. W.; BENITES, M.; FICHTNER B. **Transgressões convergentes**: Vigotski, Bakhtin, Bateson. Campinas: Mercado das Letras, 2006.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

GOUVEIA, A. B.; AZEVEDO, M.; LUNARDI-MENDES, G. A pós-graduação e a internacionalização da educação superior: tendências e problemas (o lugar da ANPed). **Plurais Revista Multidisciplinar**, Salvador, v. 2, n. 2, p. 10-26, abr./ago. 2017.

GOVERNO deve investir R\$ 3 bilhões para alfabetização na idade certa. **Correio Braziliense**, Brasília. 16 jun. 2023. Caderno Educação. Agência Brasil. Disponível em: <https://www.correiobraziliense.com.br/euestudante/educacao-basica/2023/06/5101184-governo-deve-investir-rs-3-bilhoes-para-alfabetizacao-na-idade-certa.html>. Acesso em: out. 2024.

GRASS, I. B. O método nas pesquisas educacionais: uma aproximação metodológica ao estudo do desenvolvimento cultural. In: MENDONÇA, S. G. de L.; PENITENTE, L. A. A.; MILLER, S. (org.). **A questão do método e a teoria**

histórico-cultural: bases teóricas e implicações pedagógicas. Marília: Oficina Universitária, São Paulo: Cultura Acadêmica, 2017. p. 39-62. DOI: <https://doi.org/10.36311/2017.978-85-7983-879-8>.

HERNANDEZ, E. D. K. **Por que adjetivar a alfabetização?** In: NÚCLEO DE ALFABETIZAÇÃO HUMANIZADORA. Boletim 3, mar./abr, 2021.

HERNANDEZ, E. D. K. Editorial – **Voz e Vez às crianças. Por quê?**. In: NAHUM, Boletim 10, mai/jun 2022.

KOHLE, E. C. **Por um ensino inserido na linguagem viva!** In: Núcleo de Alfabetização Humanizadora, **Boletim 5**, jul/ago 2021.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. 7 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

LAVAL, C. **A Escola não é uma empresa:** o neoliberalismo em ataque ao ensino público. São Paulo: Editora Boitempo Editorial, 2019.

LEITE, É. A. S. **Alfabetização e letramento:** desafios e possibilidades de uma escola pública municipal a partir do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. 2014. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação em Educação Pública) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2014. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFJF_f5bd305268d456df2b78b06114be48ac. Acesso em: 16 out. 2024.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte, 1978.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Centauro, 2004.

LURIA, A. R. **Curso de psicologia geral**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979. v. 4.

LURIA, A. R. Vigotski. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1988.

Mainardes, J.; Ferreira, M. S.; Tello, C. Análise de políticas: fundamentos e principais debates teórico-metodológicos. In: Ball, S. J.; Mainardes, J. Políticas educacionais: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011. p. 222-247.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARINO FILHO, A.; PEIXOTO, N. **Afeto e significação na atividade de estudo:** a produção de sentido e vinculação a atividade escolar. In: CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL, 2.; JORNADA DO NÚCLEO DE ENSINO DE MARÍLIA, 13. 2014, Marília. Anais [...]. Marília: Universidade Estadual Paulista, 2014.

MARSIGLIA, A.; MARTINS, P. A natureza contraditória da educação escolar: tensão histórica entre humanização e alienação. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n. esp. 1, p. 0605-0613, mar. 2022.

MARSIGLIA, A. C. G.; MARTINS, L. M. A natureza contraditória da educação escolar: tensão histórica entre humanização e alienação. **Revista Ibero Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 13, n. 4, p. 1697-1710, out./dez. 2018.

MARTINS, L. **Neoliberalismo e a política educacional brasileira**: desafios para a gestão da educação, 2018.

MELLO, S. A. Letramento e alfabetização na Educação Infantil, ou melhor, formação da atitude leitora e produtora de textos nas crianças pequenas. *In*: VAZ, A. F.; MOMM, C. M. (org). **Educação infantil e sociedade**: questões contemporâneas. Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2012. p. 75-87. Disponível em: <https://ndi.ufsc.br/files/2013/08/Educa%C3%A7%C3%A3o-e-Sociedade.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2024.

MÉSZÁROS, I. **Para além do capital**: rumo a uma teoria da transição. São Paulo: Boitempo Editorial, 1995.

MILLER, S. Alfabetização humanizadora: vez e voz às crianças. *In*: NÚCLEO DE ALFABETIZAÇÃO HUMANIZADORA. **Boletim 2**, nov/dez 2020.

MILLER, S.. *In*: Por que um “núcleo de alfabetização humanizadora”? ALFABETIZAÇÃO HUMANIZADORA. **Boletim 1**, nov/dez 2020.

MINAYO, M. C. de S.; DESLANDES, S. F.; CRUZ NETO, O. (org.). **Pesquisa social**: teoria; método e criatividade. 21. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MORTATTI, M. R. L. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 44, p. 329-410, maio/ago. 2010.

MORTATTI, M. R. L. **Função social da escola**: aspectos históricos e metodológicos da alfabetização *In*: CHAVES, M.; SETOGUTI, R.; VOLSI, M. A função social da escola: das políticas públicas às práticas pedagógicas. Maringá: Editora da UEM, 2011.

MORTATTI, M. R. L. **Métodos de alfabetização no Brasil**: uma história concisa. São Paulo: Editora UNESP digital, 2019. *E-book*. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/fqrmr/pdf/mortatti-9788595463394.pdf>. Acesso em: jul. 2023.

MORTATTI, M. R. L. Os órfãos do construtivismo. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 11, n. 4, p. 2267-2286, 2016. DOI: 10.21723/riaee.v11.n.esp4.9193. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/9193>. Acesso em: 23 set. 2023.

MORTATTI, M. R. L. **Os sentidos da alfabetização**. São Paulo: Editora da UNESP, 2000.

MOTA, C. B.; SILVA, P. M. S. da; PIMENTA, M. A. de A. Competência e educação: equívoco ou necessidade?. **Quaestio**: Revista de Estudos em Educação, Sorocaba, v. 24, p. e022017, 2022. DOI: 10.22483/2177-5796.2022v24id4914. Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/quaestio/article/view/4914>. Acesso em: 1 out. 2024.

OLIVEIRA, J. B. A. e. Introdução. *In*: BEARD, R. OLIVEIRA, J. B. A. (org.). **Ensino da língua**: o que dizem as evidências. Uberlândia: Instituto Alfa e Beto, 2015. *E-book*. (Coleção IAB de Seminário Internacional). Disponível em: https://www.alfaebeto.org.br/wp-content/uploads/2015/12/Instituto-Alfa-e-Beto_Ensino-da-Lingua.pdf. Acesso em: 23 out. 2024.

PELISSARI, L. Apointamentos para uma análise da correlação de forças no Ministério da Educação do Governo Lula. **Jornal Brasil de Fato**, Curitiba, 23 maio 2023a. Paraná. Disponível em: <https://www.brasildefatopr.com.br/2023/05/23/apontamentos-para-uma-analise-da-correlacao-de-forcas-no-ministerio-da-educacao-do-governo-lula>. Acesso em: 10 nov. 2024.

PELISSARI, L. Qual a correlação de forças no Ministério da Educação do governo Lula?. **Jornal Brasil de Fato**, Curitiba, 04 jun. 2023b. Opinião. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2023/06/04/qual-a-correlacao-de-forcas-no-ministerio-da-educacao-do-governo-lula>. Acesso em: 10 nov. 2024.

PINO, A. L. B. Processos de significação e constituição do sujeito. **Temas psicol.**, Ribeirão Preto, v. 1, n. 1, p. 17-24, abr. 1993. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X1993000100004&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 28 dez. 2024.

PINO, A. L. B. Natureza e cultura. *In*: PINO, A. L. B. **As marcas do humano**: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev Vigotski. São Paulo: Cortez, 2005, p. 95-112.

SACRISTÁN, G. J. Diez tesis sobre la aparente utilidad de las competencias em educación. *In*: SACRISTÁN, G. J. (comp.); PÉREZ GÓMEZ, Á. L.; MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, J. B.; TORRES SANTOMÉ, J.; ÂNGULO RASCO, F.; ÁLVAREZ MÉNDEZ, J. M. **Educar por competencias**: o qué hay de nuevo? Madrid: Morata, 2008.

SACRISTÁN, G. J. **La pedagogia por objetivos**: obsesión por la eficiencia. Madrid: Morata, 1985.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, p. 152-180, jan./abr. 2007.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez Editora, 2008.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11 ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, D. **O lunar de sepé**: paixão, dilemas e perspectivas na educação. Campinas: Autores Associados, 2014.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2013. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5562413/mod_resource/content/1/Metodologia-Do-Trabalho-Cientifico-23%C2%AA-Edicao-Severino-EBOOK-Escolhido.pdf. Acesso em: 29 ago. 2024.

SILVA, R. L., RIBEIRO, P. R. de O.; ANDRADE, M. de O. O descaso com a política educacional no Governo Bolsonaro. *In*: ZIMMERMANN, C. R.; Cruz, D. U. da (org.). **Políticas sociais no Governo Bolsonaro**: entre descasos, retrocessos e desmontes. 1. ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO; Salvador: Pinaúna, 2022.

SILVEIRA, V. L. L.; DANTAS, B. R. de B.; XAVIER, G. C. da C.; BUENO, J. L. P. Capitalização da Educação Escolar: efeitos da racionalidade técnica na avaliação da aprendizagem. **Tear**: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia, v.11, n.2, p. 1-15, 2022. DOI: 10.35819/tear.v11.n2.a6282. Disponível em: <https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/tear/article/view/6282>. Acesso em: 1 fev. 2025.

TULESKI, S.; MARTINS, P. **Educação e neoliberalismo**: a experiência brasileira. São Paulo: Editora EduC, 2020.

VIEIRA, J. S.; FEIJÓ, J. R. de O. A base nacional comum curricular e o conhecimento como commodity. **Educação Unisinos**, v. 22, n. 1, p. 35-43, 2018.

VIEIRA, S. L. Políticas e gestão da educação básica: revisitando conceitos simples. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 23, n. 1, 2007. DOI: 10.21573/vol23n12007.19013. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpaee/article/view/19013/> Acesso em: 22 jun. 2024.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2 ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

VIGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**. Madri: Editora Distribuciones, S.A. 2001. v. 3.

VIGOTSKI, L. S. **Quarta aula**: A questão do meio na pedagogia. Trad. Maria Pileggi Vinha. Psicologia USP, São Paulo, v. 21, n. 4, p. 681-701, 2010.

VOLÓCHINOV, V. (Círculo de Bakhtin). **Marxismo e filosofia da linguagem:** problemas fundamentais do método sociológico. Ensaio introdutório Sheila Grillo. Tradução, notas e glossário Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2018.