



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
NÚCLEO DE ESTUDOS TRANSDISCIPLINARES EM EDUCAÇÃO BÁSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CURRÍCULO E GESTÃO DA ESCOLA
BÁSICA/PGCGEB - TURMA 2020

JORGE ANTONIO LIMA DE JESUS

**A POLÍTICA NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO APROVADA EM 2019:
IMPLICAÇÕES PARA O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL**

BELÉM-PA

2022

JORGE ANTONIO LIMA DE JESUS

**A POLÍTICA NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO APROVADA EM 2019:
IMPLICAÇÕES PARA O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL**

Dissertação de Mestrado apresentado como requisito parcial para à conclusão do curso de Mestrado em Gestão e Currículo da Educação Básica, ao Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica - PGCGB, do Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica - NEB, da Universidade Federal do Pará - UFPA, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Celita Maria Paes De Sousa.

Área de Concentração: Currículo da Educação Básica.

BELÉM-PA

2022

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)**

J58p Jesus, Jorge Antonio Lima de.
A POLÍTICA NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO
APROVADA EM 2019: : IMPLICAÇÕES PARA O CURRÍCULO
DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL / Jorge Antonio Lima
de Jesus. — 2022.
144 f. : il. color.

Orientador(a): Prof^ª. Dra. Maria Celita Paes de Sousa
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Núcleo
de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica, Programa de
Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica, Belém,
2022.

1. Políticas de Alfabetização. 2. Alfabetização de Crianças.
3. Currículo da Educação Infantil. 4. Política Nacional de
Alfabetização (PNA, 2019). I. Título.

CDD 379

JORGE ANTONIO LIMA DE JESUS

**A POLÍTICA NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO APROVADA EM 2019:
IMPLICAÇÕES PARA O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL**

Dissertação de Mestrado apresentado como requisito parcial para à conclusão do curso de Mestrado em Gestão e Currículo da Educação Básica, ao Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica do Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica, da Universidade Federal do Pará, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Celita Maria Paes de Sousa. Área de Concentração: Currículo da Educação Básica.

Avaliado em: ____/____/____.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a. Celita Maria Paes de Sousa
PPEB/NEB/UFPA
(Professora Orientadora)

Prof. Dr. Lourival José Martins Filho
PPGE/UEDESC/FAED
(Examinador Externo)

Prof.^a Dr.^a. Daniele Dorotéia R. da Silva de Lima
PPEB/NEB/UFPA
(Examinadora Interna)

Prof.^a Dr.^a. Mônica Correia Baptista
FAE/UFMG - PROMESTRE
(Examinadora Externa Suplente)

Prof. Dr. Fabrício Aarão Freire Carvalho
UFPA/NEB/PPEB
(Examinador Interno Suplente)

BELÉM-PA

2022

Dedico esta Dissertação de Mestrado aos grandes professores, mestres e doutores, que fizeram parte deste meu percurso até aqui, em especial, para minha inesquecível professora da Faculdade de Letras (FALE/ILC/UFPB). Prof^a. Dr^a. Vânia Maria do Socorro Alvarez (In Memoriam), que se tornou uma amiga ímpar e que partiu de forma inesperada devido à COVID 19 e ao negacionismo deste (des) governo. E também não poderia deixar de dedicar para minhas duas famílias: Família Lima de Jesus e Família Sodré e Silva: irmãs/os, companheiras/os e acima de tudo amigas/os especiais, que estiveram sempre presentes nos momentos de dificuldades, me apoiando e incentivando, para que eu não desistisse e me fizeram acreditar e perceber o grande potencial e capacidade que tenho dentro do campo da Educação.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente à Deus Pai, ao meu *Glorioso São Jorge Guerreiro* e à *Virgem Nossa Senhora de Nazaré* – nossa eterna Mãezinha, que nunca me abandonaram e sempre me mostraram o caminho a seguir, mesmo nos momentos mais difíceis de minha caminhada, sempre busquei forças para prosseguir na fé, e que me deram paciência para entender e aceitar que nem sempre as coisas são como nós queremos. ***Tudo acontece ao tempo de Deus. Obrigado, Pai.***

Aos meus saudosos pais: ***Sr. Álvaro Rodrigues de Jesus e Dona Olinda Lima de Jesus (In Memoriam).***

Para minhas duas famílias toda gratidão: ***Família Lima de Jesus e Família Sodrê e Silva***, pois é na família e na amizade verdadeira que tenho a certeza do companheirismo, da confiança, do apoio, do estímulo, da união, do afeto e do principal e verdadeiro sentimento de fraternidade e amizade. Sentimentos e valores profícuos que me ofereceram e me oferecem em todos os dias de minha vida. Gratidão!

Aos grandes mestres que se fizeram Mestres, por natureza ou por opção, é difícil de se ter; mas eu tive alguns professores-mestres, que me compreenderam e fizeram se compreende, mestres que apesar da pandemia da COVID 19, se interessaram mais, se responsabilizaram mais, buscaram e compartilharam seus conhecimentos, fizeram os discentes “a mão na massa”, trabalharam com afinco para a nossa formação, enquanto futuros professores-pesquisadores e mestres. A estes verdadeiros mestres que nos fizeram crescer e cresceram conosco. Esses são os verdadeiros professores. Para eles, é que dedicamos nosso carinho e gratidão, por terem sido verdadeiramente MESTRES:

Prof^a. Dr^a. Daniele Dorotéia Rocha da Silva de Lima.

Prof. Dr. Jacques de Lima Ferreira.

Prof. Dr. Jose Bittencourt da Silva.

Prof. Dr. José Carlos Martins Cardoso

Prof. Dr. Márcio Antonio Raiol dos Santos.

Prof. Dr. Lourival José Martins Filho.

Prof^a. Dr^a. Vânia Maria do Socorro Alvarez (In Memoriam).

E jamais poderia deixar de homenagear aqui, a minha orientadora, que me acompanhou desde o momento das disciplinas de *Educação Infantil: Concepções e Práticas, Infâncias e Currículo da Educação Infantil*, e foi a orientadora dos *Estágios na Educação Infantil I e II*, do curso de graduação Licenciatura em Pedagogia (FAED/ICED/UFGA), e que eu a escolhi ou ela

me escolheu para a orientação do curso de Mestrado, na Linha de Pesquisa em Currículo da Educação Básica, neste Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica - PGCGB, do Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica - NEB, da Universidade Federal do Pará - UFPA, **Prof.^a Dr.^a. Celita Maria Paes de Sousa**, minha eterna gratidão pela acolhida, pelos ensinamentos, pelos encontros e desencontros que fizeram eu amadurecer enquanto professor da Educação Básica e pesquisador. Agradeço de todo coração.

Aos colegas da turma do PGCGB – 2020, que nos vimos presencialmente somente na primeira aula de orientação acadêmica e apresentação do programa, e posteriormente, ficamos nos encontros virtuais, e cada dia era uma surpresa ou algo inesperado, mas fomos caminhando, estudando, pesquisando e vencendo os obstáculos. E para representar esta turma, encontrei dois **Anjos de Luz**, que desde o primeiro trabalho virtual, nossas energias se entrelaçaram. E parafraseando Ferrazo & Carvalho (2012), a nossa incorporação se deu neste “entrelugar” do cotidiano e das interlocuções que vivíamos, mesmo de forma virtual, em diálogo com o currículo, que tem possibilitado aos estudiosos entenderem a vida acadêmica como um “espaçotempo” antropológico onde/quando se vivem as práticas de experimentação. Vocês fizeram eu reviver experiências únicas. Muito obrigado, colegas: **Luana Carneiro Bezerra** e **Romário da Rocha de Sousa**.

Agradeço aos colegas do curso de Letras – Língua Portuguesa, que sempre se mostraram solícitos quando eu tinha que faltar às aulas devido ao Mestrado, e alguns se tornaram amigos especiais que levarei para sempre em minha vida, pois como dizia Clarice Lispector (1978): *“Sou o que quero ser, porque possuo apenas uma vida e nela só tenho uma chance de fazer o que quero. Tenho felicidade o bastante para fazê-la doce, dificuldades para fazê-la forte, [...] As pessoas mais felizes não tem as melhores coisas, elas sabem fazer o melhor das oportunidades que aparecem em seus caminhos.”*. E nós fizemos juntos o melhor que poderia ser feito naquele momento e fomos felizes, principalmente aos que me aturaram com carinho, companheirismo e conhecimentos: **Aline Santos, Dêbson Ramos, Edinaldo de Jesus, Greyce Farias, Izadora Soares, Karina Samille, Marcus Richene e Thiago Reis**. Os levarei e os guardarei para sempre em minhas memórias e em meu coração.

Finalizo, estes agradecimentos com algumas afirmações de Freire (1985): A educação é possível para o homem, porque este é inacabado e sabe-se inacabado. Isto leva-o à sua perfeição. A educação implica uma busca realizada pelo homem, onde ele não pode ser o objeto dela. A Educação é um ato de amor, por isso um ato de coragem. *“Ninguém educa ninguém, como tão pouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo.”*

RESUMO

Este trabalho dissertativo discute a implementação da Política Nacional de Alfabetização (PNA) aprovada pelo governo brasileiro por meio do Decreto Nº 9.765, de 11 de abril de 2019, valendo-se de um discurso “progressista” e das contribuições da Ciência Cognitiva, a partir de “evidências científicas” contidas no relatório do *National Early Literacy Panel* (2009) e que traz prescrições acerca do processo de alfabetização de crianças no Brasil. As propostas de mudança na Educação Brasileira, a fim de se enfrentar, particularmente, o fracasso da escola na alfabetização de crianças, por meio da busca de soluções para este problema da alfabetização veio romper com o debate e com as políticas implementadas desde a década de 1990. As ações sobre as diversificações de políticas engendradas, a partir dos programas de alfabetização voltados para a Educação Infantil e suas interfaces com o currículo para as redes de ensino, focalizadas na última Política Nacional de Alfabetização (BRASIL, 2019) devem ser problematizadas e trazidas à reflexão. Neste preâmbulo, o objetivo deste estudo foi o de analisar a PNA aprovada em 2019, suas repercussões e implicações para o currículo da Educação Infantil; a partir de dois objetivos específicos: 1. Identificar as concepções de currículo que se apresentam na Política Nacional de Alfabetização de 2019 em relação à Educação Infantil, e 2. Analisar as principais implicações da Política Nacional de Alfabetização de 2019 impostas nas propostas pedagógicas do currículo da Educação Infantil e na alfabetização de crianças no Brasil. Este estudo se ancorou na pesquisa de abordagem qualitativa do tipo documental de natureza interpretativa, utilizando como instrumentos de coleta de dados para a análise, o documento da PNA (BRASIL, 2019) e o Caderno da PNA 2019, produzido pelo Ministério da Educação; os dados coletados foram analisados a partir da análise interpretativa da abordagem qualitativa e reflexão do pesquisador. Para a construção desta dissertação foi realizada uma pesquisa de levantamento de dados no banco de teses e dissertações da CAPES, no diretório da SciELO Brasil e nos periódicos da Revista da ABAIf no período de março de 2020 a julho de 2021, dialogando com quatro descritores: 1. Política Educacional e de Alfabetização – Mainardes (2006), Mortatti (2010), Viegas; Scaff (2015), Abuchaim (2018), Maciel (2019), Santos (2020); 2. Alfabetização de Crianças – Ferreiro; Teberosky (1985), Ferraro (2011), Baptista (2006, 2015), Souza (2009), Soares (1998, 2002, 2016); 3. Currículo da Educação Infantil – Kramer (1994, 2020), Craidy; Kaercher (2001), Oliveira (2010), e 4. Política Nacional de Alfabetização – Bunzen (2019), Frade; Monteiro (2019), Gontijo; Antunes (2019), e com os documentos regulatórios da Educação, como: BNCC (2017), PNE (2014), DCNEI (2010), LDBEN (1996), que referenciam o currículo da Educação Infantil e a Alfabetização no país. Assim, a partir dos documentos analisados à luz da abordagem qualitativa diante da interpretação e reflexão do pesquisador, identificamos algumas evidências e implicações que a PNA (BRASIL, 2019) traz para o currículo da Educação Infantil, destacando que o documento vem na contramão das legislações existentes ao prescrever para a Educação Infantil o início da alfabetização no Brasil; demanda a volta do uso de cartilhas de alfabetização, ao ser proposto pelo MEC a introdução do Livro Didático para a Educação Infantil; prescreve uma alfabetização moldada em técnicas tradicionais ultrapassadas, baseada no método fônico como único modelo; apresenta um currículo de forma tecnicista e mecânica, formalizante e apolítico; além de ratificar uma política, que adota um projeto de desmonte do Estado Brasileiro com um discurso "negacionista" que vem precarizando a Educação no país.

Palavras-Chaves: Políticas de Alfabetização. Alfabetização de Crianças. Currículo da Educação Infantil; Política Nacional de Alfabetização (PNA, 2019).

ABSTRACT

This dissertation discusses the implementation of the National Literacy Policy (PNA) approved by the Brazilian government through Decree No. contained in the report of the National Early Literacy Panel (2009) and which provides prescriptions about the literacy process of children in Brazil. The proposals for change in Brazilian Education, in order to face, particularly, the failure of the school in the literacy of children, through the search for solutions to this problem about literacy came to break with the debate and with the policies implemented from the 1990s onwards. 1990. Thus, based on the assumptions that this was the moment when the school was consolidated as a necessarily institutionalized place for the preparation of the new generations, with a view to meeting the ideals of the republican State, guided by the need for instruction and literacy for the new political and social order; and for the universalization of the school as an instrument of modernization and progress of the Nation-State. In this preamble, the objective of this study was to analyze this PNA approved in 2019, its repercussions and implications for the Early Childhood Education curriculum; from two specific objectives: 1. Identify the curriculum concepts that are presented in the 2019 National Literacy Policy in relation to Early Childhood Education, and 2. Analyze the main implications of the 2019 National Literacy Policy imposed on the pedagogical proposals of the curriculum of Early Childhood Education and children's literacy in Brazil. This study was anchored in a qualitative research approach of the documentary type of an interpretive nature, using the PNA document as a data collection instrument for analysis (BRASIL, 2019). For the construction and theoretical foundation of this dissertation, a data collection survey was carried out in the CAPES theses and dissertations bank, in the SciELO Brasil directory and in the ABAIf journals from March to July 2021. dialoguing with four descriptors: 1. Educational and Literacy Policy – Mainardes (2006), Mortatti (2010), Silva; Scaff; Jacomini (2010), Viegas; Scaff (2015), Abuchaim (2018), Maciel (2019), Santos (2020); 2. Children's Literacy – Ferreiro; Teberosky (1985), Ferraro (2011), Baptista (2006, 2009, 2015), Batista (2012), Souza (2009, 2010), Soares (2002, 2016); 3. Early Childhood Education Curriculum – Kramer (1994, 2020), Craidy; Kaercher (2001), Kishimoto (2009), Oliveira (2010), Rosemberg (2010), and 4. National Literacy Policy – Bunzen (2019), Frade; Monteiro (2019), Gontijo; Antunes (2019), Morais (2020), Monteiro (2020), in dialogue with the regulatory documents of Brazilian Education, such as: BNCC (2017;2018), PNE (2014), DCNEI (2010), LDBEN (1996), among others that refer to the curriculum of Early Childhood Education and Literacy in the country. Thus, from the documentary research carried out, we identified some repercussions and implications that the PNA (BRASIL, 2019) brings to Early Childhood Education, such as: the document goes against all existing legislation by prescribing for Early Childhood Education, the beginning of literacy in Brazil; demands the return of the use of literacy booklets, when the MEC proposes the introduction of the Didactic Book for Early Childhood Education; prescribes a literacy modeled on outdated traditional methods, based on evidence of the phonic method as the only model, presents a curriculum in a technical and mechanical way, formalizing and apolitical; in addition to ratifying a policy, which adopts a project to dismantle the Brazilian State with a "denial" discourse that has been making Brazilian Education precarious with these practices.

Keywords: Literacy Policies. Children's Literacy. Early Childhood Education Curriculum; National Literacy Policy (PNA, 2019).

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Síntese do Processo Teórico-Metodológico da Pesquisa.....	39
Quadro 2 - Dissertações e Teses Selecionadas na Base de Dados Capes / Sucupira Referentes ao Período de 2010 a 2020.....	48
Quadro 3 - Sistema Educacional Brasileiro.....	51
Quadro 4 - - Legislações da Educação Brasileira na Última Década Sobre a Alfabetização Até A Aprovação da PNA (BRASIL, 2019).....	71
Quadro 5 – Evidências de Conteúdo Progressista e Discurso Negacionista na Política Nacional De Alfabetização (BRASIL, 2019).	94
Quadro 6 - Implicações e Dissensos Para a Educação Infantil no Brasil.....	102

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABAlf	Associação Brasileira de Alfabetização
ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEALE	Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita
CEDECA	Centro de Defesa da Criança e do Adolescente
CF	Constituição Federal
COEDI	Coordenação-Geral de Educação Infantil
COVID	Corona Vírus Disease
CNE	Conselho Nacional de Educação
CAQ	Custo Alunos Qualidade
CAQi	Custo Alunos Qualidade Inicial
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
ECA	Estatuto da Criança e Adolescente
EI	Educação Infantil
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NEB	Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica
PNA	Política Nacional de Alfabetização
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
PGCGEB	Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
RCNEI	Referencial Curricular para a Educação Infantil
UFPA	Universidade Federal do Pará
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
1.1	VIVÊNCIAS E FORMAÇÃO ACADÊMICA E PROFISSIONAL.....	15
1.2	JUSTIFICATIVA.....	20
1.3	DELIMITAÇÃO DO PROBLEMA E OBJETIVO DA PESQUISA	26
2	METODOLOGIA DA PESQUISA	35
2.1	A ABORDAGEM DA PESQUISA	35
2.2	INSTRUMENTOS DA COLETA DE DADOS	40
2.3	O PROCESSO DE ANÁLISE DOS DADOS.....	42
3	POLÍTICAS DE ALFABETIZAÇÃO E A PRODUÇÃO ACADÊMICA NO BRASIL ..	49
3.1	AS POLÍTICAS E O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO PAÍS	49
3.2	MARCOS HISTÓRICO-LEGAIS DA POLÍTICA DE ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL	57
3.2.1	A POLÍTICAS DE ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL: Um diálogo com os Teóricos.....	58
3.3	OS DOCUMENTOS OFICIAIS DAS POLÍTICAS DE ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL E O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL (2010 A 2020).....	69
4	A POLÍTICA NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO APROVADA EM 2019 NO BRASIL: ANÁLISE E RESULTADOS	79
4.1	A PNA DE 2019 E O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	86
4.2	CONCEPÇÕES DE CURRÍCULO E DE ALFABETIZAÇÃO NA PNA 2019.....	88
4.2.1	A PNA de 2019: Evidências de Conteúdo "Progressista" e Discurso Negacionista.....	92
4.2.2	A PNA de 2019: Implicações e Dissensos para a Educação Infantil no Brasil.....	100
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	117
	REFERÊNCIAS	122
	APÊNDICES	132
	ANEXO 1 - DECRETO Nº 9.765, DE 11 DE ABRIL DE 2019	132
	ANEXO 2 – CADERNO DA PNA 2019 (NOTA DO MINISTRO E APRESENTAÇÃO)	132

1 INTRODUÇÃO

Um estudo transformado num dossiê envolvendo docentes e discentes do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, bem como estudantes da graduação dos cursos de Pedagogia, Biblioteconomia e Educação do Campo culminou com publicação do livro “Os Rumos da Educação e as (Contra)Reformas: os Problemas Educacionais do Brasil Atual” (UFSC, 2019) apresentam os resultados dos debates, além de leituras, reflexões, discursos e pesquisas, em forma de artigos que trazem um cenário de desmonte e desvalorização da educação pública desde 2016¹ aos dias atuais.

Neste preâmbulo, a publicação aponta que o grande destaque da Educação Infantil (EI) está por conta da retirada definitiva da esfera da assistência social, inserindo as crianças – zero a seis anos – no âmbito da educação; no entanto, o desafio para com a faixa etária de zero a três anos de idade permanece. Aparentemente, a Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, que torna a educação básica obrigatória e gratuita a partir dos quatro anos, estendendo-se até os 17 anos de idade, poderia ter agravado este quadro de exclusão das crianças menores de quatro 4 anos, principalmente no processo de alfabetização destes sujeitos.

Vale destacar que para efetivação, na complexa e desafiadora organização federativa do Brasil por regime de colaboração, além de estar prevista a ação supletiva da União e dos Estados, os municípios podem optar por se integrar ao sistema estadual de ensino ou compor com ele um sistema único. Assim, constata-se que a maioria dos municípios permanecem integrados aos sistemas estaduais de ensino, o que significa que o estado tem competências normativas, de supervisão e assistência técnica em relação à educação infantil pública e privada no âmbito desses municípios (ABUCHAIM, 2018).

Estudos publicados pela Associação Nacional de Política e Administração da Educação - ANPAE e Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação ANPED verificaram um descompasso entre o estabelecido na lei e a realidade, pois ao pensar no desafio proposto para a EI, verifica-se a falta de políticas que garantem o direito à Educação Infantil de forma a atendê-las com qualidade, uma vez que podemos observar a discrepância entre o que é

¹ IMPEACHMENT DA PRESIDENTA DILMA ROUSSEFF: O Brasil sofreu, nos últimos anos, uma série de abalos políticos que afetou mortalmente a sua frágil democracia e conseqüentemente o Estado democrático de Direito, desde o Golpe de 2016, em que os representantes da classe dominante no parlamento cassaram o mandato da presidenta Dilma Rousseff por meio de um impeachment, resultando na cassação do mandato de Dilma Rousseff no dia 31 de agosto de 2016, (SILVA, 2018. ESTADO E LUTAS SOCIAIS NO BRASIL NO GOLPE DE 2016: o Estado de exceção avança).

destinado à educação por meio do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, com o que é proposto no PNE por intermédio do Custo Alunos Qualidade Inicial – CAQi e Custo Aluno Qualidade - CAQ. A garantia do direito à educação é uma constante luta no âmbito das políticas educacionais, na qual é imperioso um ensino público, gratuito e de qualidade, o que implica na garantia de maior investimento financeiro.

Outro questionamento se dirige à implementação da Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2017), em que esse (aparente) consenso foi construído e está presente na legislação como se esse fosse o único caminho e possibilidade para melhoria da qualidade da educação que funciona como inscrição de plenitude ausente (LOPES, 2018; MACEDO, 2018). Em outras palavras, a BNCC visa suprir a “falta de qualidade”. Essa contradição faz emergir antagonismos e discursos contrários, no interior do Movimento Inter fóruns de Educação Infantil do Brasil - MIEIB (e também fora dele) quando se trata desta qualidade e da emancipação dos próprios sujeitos que fazem a Educação Infantil - EI² (LACLAU, 2011).

Embora existam divergências, predominantes na BNCC sobre as concepções de EI contidas nas DCNEI; entretanto, reflete ainda na medida em que consolida a Educação Infantil como constitutiva da Educação Básica. Refrata quando propõe a “síntese de aprendizagem”. Essa “síntese” tem efeitos de normatividade interpelando mais fortemente os professores (MACEDO, 2018).

No contexto do (des) governo, a Educação Brasileira, especialmente aqui a Educação Infantil, vem sendo cada vez mais desconsiderada como prioridade nacional. Esta etapa é essencial para a articulação das políticas educacionais e do currículo capaz de enfrentar as dificuldades referentes ao acesso e à qualidade nas escolas brasileiras. Ainda que a Educação Infantil continue a ser oferecida em creches (0-3 anos) e em pré-escolas (4-6 anos) como ratifica as DCNEI (BRASIL, 2009).

A Educação Infantil no Brasil, sempre esteve relacionada às mudanças políticas, econômicas e culturais que aconteciam e ainda acontecem no país bem como a concepção de infância/criança. Vale ressaltar que a EI conquistou um importante papel na formação social da criança, sendo este um processo que vem sendo construído ao longo dos anos no Brasil, seu

² EDUCAÇÃO INFANTIL: EI - Educação Infantil será utilizada a expressão “EI” algumas vezes que nos referirmos à primeira etapa da Educação Básica; a Educação Infantil – EI.

atendimento aconteceu de forma gradativa, percorrendo diversos caminhos e sendo diariamente aprimorado a fim de propiciar uma educação de qualidade para todas as crianças, dentre as fontes documentais como peças legais deste processo, destacamos: a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988; o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990); a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDBEN (BRASIL, 1996); o Plano Nacional de Educação, Lei N° 13.005/2014 (BRASIL, 2014-2024); o Referencial Curricular para a Educação Infantil - RCNEI (BRASIL, 1998); as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010) e a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017).

Sendo assim, é no contexto destas políticas públicas para a Educação Infantil que a Dissertação de Mestrado intitulada: “*A POLÍTICA NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO APROVADA EM 2019: IMPLICAÇÕES PARA O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL*” vem dialogar sobre o currículo e a processo de alfabetização das crianças no país.

O recorte temporal desta dissertação de mestrado pauta-se no período de 2010 a 2020. O ano de 2010 é marcado pela publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010), que após a LDBEN (BRASIL, 1996), a Coordenação-Geral de Educação Infantil (COEDI), da Secretaria de Educação Básica (SEB), do Ministério da Educação (MEC) buscou conhecer as propostas pedagógico curriculares em curso nas diversas unidades da Federação. Investigou os pressupostos em que se fundamentavam essas propostas, as diretrizes e os princípios que norteavam o processo no qual foram construídas e as informações sobre as propostas pedagógicas adotadas em algumas instituições de educação infantil no Brasil (BRASIL, 2010; AGUIAR e DOURADO, 2018; OLIVEIRA, 2010 e MACEDO, 2018).

Nesse momento, também foram fornecidas orientações metodológicas para subsidiar as instâncias executoras de EI na análise, avaliação e/ou elaboração de suas propostas pedagógicos-curriculares, culminando com a Resolução n° 5/2009, que fixou as DCNEI (BRASIL, 2009).

Ao longo da década a partir de 2010, tivemos a continuidade do amplo debate com a sociedade civil, em especial com os segmentos das universidades enquanto produtora de conhecimento na temática da alfabetização, em destaque, com grupos de pesquisas que investigam o processo de alfabetização e letramento há décadas. A partir desses diálogos e assessoramento prestado ao ministério da educação, algumas políticas foram alicerçadas por esses suportes teóricos e metodológicos. Entretanto, os desdobramentos das políticas

oficializadas não mantiveram a mesma unidade de construção e concepção, havendo algumas rupturas a partir das mudanças ocorridas nas esferas do governo federal.

Como o documento que tratou da “Linguagem Escrita e o Direito à Educação na Primeira Infância” (2009), organizado sob a coordenação da Professora Mônica Baptista, em que uma nova versão incorporou as sugestões do grupo do CEALE/UFMG e, em seguida, foi debatida com especialistas da área da educação. A partir desse debate, foram incorporadas novas alterações que resultaram num texto, cuja versão foi disponibilizada para que novos debates fossem promovidos e novas alterações e sugestões pudessem ser incorporadas.

Segundo Baptista (2010) pretendeu-se com este documento contribuir para a elaboração de orientações para as práticas educacionais que envolvessem a linguagem escrita na primeira infância em todo o Brasil, tendo como base referencial as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010), estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação. No entanto, “o direito de ter acesso ao mundo da linguagem escrita e dele se apropriar não pode descuidar-se do direito de ser criança, e há muitas maneiras de se respeitarem ambos os direitos.” (BAPTISTA, 2009, p. 23).

Partindo das premissas da abordagem da pesquisa qualitativa, ao percorrer a Revisão da Literatura, encontramos um conjunto de autores que já discorreram sobre o currículo da Educação Infantil, a Alfabetização de Crianças e as Políticas Públicas Educacionais; entretanto ainda há um vasto campo científico em relação às políticas públicas para a Alfabetização no Brasil e para a Educação Infantil a ser descoberto e discutido, faz-se mister na ampliação dos debates deste campo, para o contexto atual sobre a relação entre a efetivação das políticas educacionais do processo de alfabetização das crianças no país.

Neste percurso, o ano de 2020 foi protagonizado pela Pandemia do COVID 19³, que afastou as crianças da escola, ano de incertezas na Educação Brasileira, um momento em que se fala de Educação Remota, de isolamento e distanciamento social, e o Ministério da Educação (MEC), em conjunto com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), vem realizando audiências públicas *on-line* para discussão e aprovação de livros didáticos e materiais para a Educação Infantil, que compreende creches e pré-escolas com crianças até 6 anos, sem se preocupar com a realidade presente devido a emergência sanitária que o país vive.

³ COVID 19: No final do ano de 2019, uma pneumonia de causa desconhecida foi detectada na província de Wuhan (China). O que começou como uma doença misteriosa, foi referida primeiramente como 2019-nCoV, doença causada pelo novo coronavírus (SarsCov-2) e se tornou mundialmente conhecida como COVID-19, que ocorreu em 11 de março de 2020, a COVID-19 foi caracterizada oficialmente como uma pandemia mundial. (Fonte: Organização Mundial de Saúde - OMS. Pandemia da doença de coronavírus COVID-19).

Diante da pandemia da Covid 19 e o isolamento e distanciamento social no mundo todo, a pesquisa foi focalizada na Pesquisa Documental, a partir da análise do documento regimentado da Política Nacional de Alfabetização – o Decreto Nº 9.765, de 11 de abril de 2019, que vem trazer novos direcionamento para o processo de alfabetização no país, sem levar em consideração, as informações de uma realidade já conhecida sobre a legislação vigente no Brasil quando se trata do campo da alfabetização de crianças no país,; entretanto, o foco será uma reflexão acerca das implicações e significados que a PNA (BRASIL, 2019) vem ocasionado para as propostas políticas para a EI. Cientes dos problemas que a alfabetização enfrenta no Brasil, sobretudo em diálogo com os últimos anos de implementação de políticas educacionais, porque os resultados são associados à herança de desigualdades sociais, também esperamos que a alfabetização seja um direito de todos, ampliando o horizonte de expectativas dos cidadãos e a participação de crianças como sujeitos de direitos de fato

Neste diálogo, entre consensos e dissensos das políticas públicas educacionais, a partir da publicação da Política Nacional de Alfabetização, aprovada em 2019 pelo governo brasileiro, além de outros documentos aprovados e publicados que vêm ao encontro desta investigação, que tem por primazia, buscar apresentar as referidas implicações e significados que a tal PNA (BRASIL, 2019) vem ocasionado nas propostas pedagógicas do currículo da Educação Infantil no país, apresento esta Dissertação de Mestrado em Gestão e Currículo da Educação Básica, pelo Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica - PGCGB, do Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica - NEB, da Universidade Federal do Pará – UFPA, neste ano de 2022.

1.1 VIVÊNCIAS E FORMAÇÃO ACADÊMICA E PROFISSIONAL

Dos 11 filhos de um casal da classe trabalhadora de Belém do Pará - ele metalúrgico e analfabeto funcional, ela costureira e dona de casa, que havia concluído até o 1º grau – atual Ensino Fundamental de 9 anos, quando partiu deste mundo e deixou ainda criança 04 de seus filhos: Álvaro, Jorge Lima, Regina e Ana Sueli. Destes ser o 1º a ingressar no ensino superior em uma universidade pública federal, mesmo estando afastado da escola por 20 anos fora da escola e do universo da construção do conhecimento científico, assim a rememoração deste ingresso foi o marco inicial para esta pesquisa. O 9º filho do “Seu Álvaro” e da “Dona Olinda” agora, pedagogo licenciado, era o ano de 2016. E o que fazer depois dos quatro anos de academia no curso de Licenciatura em Pedagogia na UFPA?

No ano em que eu nasci, a Ditadura Militar governava o país, e o Ministro da Educação e Cultura do Governo Médici, o paraense Cel. Jarbas Passarinho promulgava e entrava em vigor o Decreto-Lei 477, proibindo manifestação de caráter político de estudantes e professores em todo o Brasil. E um ano depois, começa a funcionar no Brasil o Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL (BRASIL, 1970), criado para acabar com o analfabetismo. Acabou o analfabetismo no Brasil? Já faz mais de 50 anos e o que aconteceu neste meio século? Recorrendo a História da Educação Brasileira, um fato marcante para mim, foi saber que no ano seguinte, o grande educador Paulo Freire publicava seu livro "Pedagogia do Oprimido", que me trouxe um grande alento nos dias de hoje e fez parte de meus estudos e pesquisas na graduação e agora no mestrado.

Ao se conceber a criança como um ser político e social, a Educação Infantil é premissa destas interações e brincadeiras que formam e transformam o ser humano. Ao considerar estes pressupostos, retorno no ano inicial de minha escolarização, onde é criada no país, a Coordenação de Educação Pré-Escolar (BRASIL, 1975-1980), primeiramente chamada de CODEPRE e depois COEPRE vinculada ao Ministério de Educação e Cultura, onde foram realizados o I e o II Seminário de Planejamento da Educação Pré-Escolar, neste contexto como não tinham as condições financeiras para eu ingressar na escola, fui alfabetizado em casa pela minha irmã primogênita, Darci Lima, professora alfabetizadora no Instituto CAPEMI de Ação Social⁴ em parceria com o Lar Fabiano de Cristo, no bairro do Guamá, em Belém do Pará - Brasil.

Aprender é um processo complexo, minha mãe preocupada com nossa formação “costurava para fora” e com este dinheiro passou a pagar uma professora de reforço para mim e mais uma irmã menor – a Regina; ,entretanto eu sempre busquei métodos que eu pudesse entender o que a professora explicava no meu ensino primário e posteriormente no ginásio. Eu ainda sou do tempo que estudávamos a “tabuada”, fiz disciplinas que já não existem mais nos currículos escolares: Técnicas Agrícolas, Artes Industriais, Organização Social e Política do Brasil (OSPB), etc. Sou fruto de todas estas mudanças e transformações que perduram até os dias atuais.

⁴ CAPEMI: Caixa de Pecúlios, Pensões e Montepios Beneficente - CAPEMI foi o maior sistema empresarial privado sem fins lucrativos brasileiro do ramo de previdência complementar, seguros e assistência financeira. Proprietária da Agropecuária CAPEMI, contratada pelo Instituto Brasileiro de Desenvolvimento Florestal (IBDF) para extrair e comercializar toda a madeira da área que seria inundada com a construção da Usina Hidrelétrica de Tucuruí em 1975.

Neste contexto ideológico-filosófico, consegui ultrapassar as barreiras e os muros que nos distanciam do saber científico e adentrei ao Ensino Superior, superando as dificuldades impostas àqueles que ficaram à margem da sociedade do Capital, ingressei na Universidade Federal do Pará no ano de 2011, mas só fui efetivamente matriculado em 2013, pois à época o Regimento da UFPA indeferiu minha matrícula por eu ter optado para concorrer às vagas destinadas a “cota escola pública”, a qual não permitia estudantes concluintes da educação Básica por meio do ensino supletivo.

Assim, ao ingressa efetivamente no curso de Licenciatura em pedagogia na UFPA em 2016 me fez compreender que os saberes e competências que a educação transmite para uma formação humanizadora e cidadã crítica é essencial para todo ser humano. Porém, ter um “olhar crítico” em que “não basta acúmulo de conhecimentos; é necessário para aproveitar a explorar todas as condições, atualiza-se, aprofundar este conhecimento para um mundo de mudança, pautada numa educação democrática e humanizadora, já nos dizia Lima (2011).

Desta forma, a construção do conhecimento, seja na Educação Infantil ou no Ensino Superior, na escola, em casa, na empresa ou na universidade, só será efetivo e significativo para o ser humano, se for pautado na formação competente e pesquisadora do professor em sala de aula de forma dialógica e democrática, cujo princípio fundamental é a construção do conhecimento pelos educandos de forma participativa, o que traduz o respeito e a crença em cada sujeito considerado como igual de uma coletividade, com igual capacidade crítica e com igual possibilidade de transformar a realidade em benefício de todos.

Desde o início da minha vida acadêmica em 2013 fiquei maravilhado com tantos novos conhecimentos e descobertas no curso de Pedagogia. Lembro que no segundo semestre do curso, as muitas dúvidas já me perturbavam sobre o porquê das contradições e profundas desigualdades presentes na educação brasileira, em especial a fragilidade e precariedade do ensino público e um grande número de pessoas semianalfabetas ou mesmo analfabetas no bairro onde nasci e vivi toda a minha vida educacional na época.

O bairro do Guamá é onde está a Universidade Federal do Pará, onde me formei. Para onde estavam indo os profissionais de Educação que a UFPA estava formando? Por que será que a prática do discurso acadêmico é uma e a prática profissional nas escolas é outra? Então decidi em 2014 iniciar a pesquisa sobre o perfil do gestor das escolas do bairro do Guamá, querendo contribuir a partir deste olhar sobre o gestor, de alguma forma para uma qualidade da educação no bairro do Guamá e em Belém - PA. Seria eu mais um no meio desta educação “pequena”, “mediana” e “sofrida” sem compromisso com a formação de sujeitos ativos, críticos

e emancipados? Eu não conseguia visualizar toda essa gama de conhecimentos, métodos, didática e estudos que as universidades constroem no processo de ensino e de aprendizagem da alfabetização das crianças no próprio bairro onde nasci e me formei.

Logo que ingressei no curso de Licenciatura em Pedagogia, senti que fazia parte de um novo mundo e que ali eu seria esta pessoa “letrada” como meus avós costumavam falar dos professores e advogados. E como já dizia Freire (1996, p. 51): “A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria.” E neste novo mundo acadêmico fui me formando e me transformando, após o primeiro semestre fui fazer uma disciplina eletiva “Educação Integral” e, de imediato, me identifiquei e pensei logo no meu tema para o Trabalho de Conclusão de Curso.

O interesse pelas leituras e pela disciplina “Educação Integral” me fez mais próximo do professor regente e fui convidado a fazer parte do Grupo de Estudos Territórios, Educação Integral e Cidadania TEIA AMAZONIDA, e em três meses já era tutor dos cursos⁵ de aperfeiçoamento da Educação de Tempo Integral. Era um espaço de reflexão e intervenção voltado para a garantia da educação integral como um direito individual e coletivo dos povos da Amazônia, necessária para a construção de uma sociedade democrática e inclusiva, o Grupo realizava palestras, oficinas e mini cursos para professores da rede pública de ensino de todo o Estado do Pará. Uma experiência única que durou dois anos 2013-2014.

Um semestre acabava e já iniciava o outro com novas perspectivas. Era março de 2015 e iniciava o percurso dos estágios do curso de Pedagogia. Fui designado para a Unidade de educação Infantil Cremação, um bairro vizinho do Guamá, onde localiza-se a UFPA. O que fazer neste espaço com as crianças? Como será este processo de estágio? Um temor e medo inicial tomaram conta de mim; entretanto, ao chegar o primeiro dia de apresentação dos estagiários à Coordenação e Gestão da UEI, fiquei mais apreensivo, fui lotado numa turma com 25 crianças do Jardim II, e a maestria do labor pedagógico da professora regente me cativou.

O estágio seriam duas vezes na semana, me apaixonei pela vivência e experiência que

⁵ Cursos de Aperfeiçoamentos em Docência na Escola de Tempo Integral e Proposta Curricular e Metodologia na Educação Integral, que visavam dar o apoio na formação continuada de educadores e subsidiar os debates teórico-práticos da Educação Integral/Integrada na escola pública, capacitando-os para desenvolver, implementar e participar organicamente e de forma qualificada no Programa Mais Educação nas escolas públicas da Rede Estadual e Municipal do Estado do Pará. Tinha o apoio do Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Básica - Diretoria de Currículo e Educação Integral, em parceria com o Grupo Teia Amazônica - Territórios, Educação Integral e Cidadania, do Instituto de Ciências da Educação – ICED, da Universidade Federal do Pará – UFPA.

todas as tardes, eu estava lá para contribuir com a formação dos pequeninos. Assim, foi o meu Estágio na Educação Infantil, atuei com as crianças na mesma linha que já desenvolvia: a de incentivar processos de formação de leitores. Trabalhamos com diversas linguagens que envolveram a contação de histórias e a dramatização teatral junto às crianças da UEI Cremação, em Belém do Pará. Onde pude desenvolver o projeto de intervenção “A Contação de História: Formando Futuros Leitores na Educação Infantil através da Ludicidade”, que atendeu neste ano de 2015, no primeiro semestre uma turma de 25 crianças e no segundo semestre, incluiu as turmas do Jardim I e II, totalizando 87 educandos com a faixa etária de 04 a 05 anos de idade, colaborando assim, com o Projeto Político Pedagógico da Unidade de Educação Infantil Cremação e com o meu desenvolvimento profissional como pedagogo.

Depois da graduação, o meu objetivo foi ingressar no mestrado e dar continuidade aos estudos, pesquisas e contribuir para a Educação Paraense quiçá, do Brasil, apesar de na graduação eu ter questionado o papel do gestor e educação de qualidade, agora as marcas da minha história pessoal e a voz do conhecimento me empurrava ao encontro da alfabetização, este processo de desenvolvimento da linguagem oral e escrita num ambiente social e este processo não é um estado ao qual se chega, mas um processo cujo início é na maioria dos casos anterior a escola e que não termina ao finalizar a escola primária, mas continua para a vida toda (FERREIRO, 2000).

Atualmente estou como professor contratado dos Anos Iniciais da Rede Municipal de Ensino de Belém do Pará, atuando com a Educação do Campo, das Águas e da Floresta na EMEC “Milton Monte”, na Ilha do Combu- Belém – PA, onde desenvolvo minhas práticas pautadas nas legislações vigentes, mas trazendo a Pedagogia Freireana e as premissas da Educação Ribeirinha (HAGE, 2005), em diálogo com as lutas sociais e culturais dos grupos que hoje tentam garantir a sobrevivência nesses território com a preservação do meio ambiente e de seus saberes-fazer por meio da Arte Educação, do teatro e de projetos educativos envolvendo a comunidade local, alfabetizando e formando leitores sempre.

Neste ano de 2022 estou me formando também como Professor Licenciado em Letras - Língua Portuguesa, pela UFPA, faço parte da Associação Brasileira de Alfabetização - ABA Alf, - uma organização que tem por, entre outros, objetivos articular, acompanhar e fomentar pesquisas e políticas públicas no campo da alfabetização, agregando a participação de sujeitos e instituições envolvidos com essa temática; sou Membro Associado do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Política Educacional & Gestão Escolar -GEPPEGE-UFPA/CNPQ e Membro Participante do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Infâncias e Educação - INFANCE,

vinculado ao Instituto de Ciências da Educação – ICED/UFPA e ao CNPQ. Considerando que a formação humana é inacabada, “as raízes da educação” que fala Freire (1987) estão em cada ser humano, especialmente em nós, Educadores e Educadoras, seja da cidade, do campo, das águas ou da floresta, com um potencial poder humano, intrínseco ao processo de ensino-aprendizagem que nos leva para contribuir na formação de cidadãos críticos para viver em sociedade.

Ser professor (a) - pesquisador (a) é questionar nossas próprias práticas, refletir sobre os nossos saberes-fazer, buscando interlocutores para auxiliar na compreensão do desafiador cotidiano escolar (FREIRE; SHOR, 1997). Ser construtor-pesquisador da própria prática é validar esses saberes-fazer, especialmente quando se trata de uma Política Nacional de Alfabetização que afeta a alfabetização de crianças, remete à descontinuidades práticas exitosas da primeira etapa da Educação Básica - a Educação Infantil, e que irá se concretizar no espaço escolar, seja da cidade, ribeirinha ou do campo que possui suas especificidades, que vão na contramão de todo um processo ensino-aprendizagem e da formação destes sujeitos autônomos, críticos e emancipados, mas acima de tudo, se quer humanizador.

Assim, a preocupação de Freire (1996; 1997) era e ainda é a mesma do mundo moderno: uma educação para a decisão, para a responsabilidade social e política. Na esperança de formar e transformar sempre o homem brasileiro em um sujeito autônomo e crítico, pois a democracia jamais se incorpora ao autoritarismo, porque a formação humana só tem sentido como conquista comum do trabalho do educador e do educando, e fica para toda a vida.

Assim, me construo a cada dia. Assim, ainda me questiono: Onde estão os saberes, os conhecimentos construídos nas universidades? Para onde foram os professores e mestres? Que políticas estão sendo feitas para a Educação Brasileira? Se ainda vivenciamos um país que luta por uma política de alfabetização que considere a criança como sujeito de direitos e plena de cidadania, sem ser controlada e mediada por um processo frio e burocrático controlado por um adulto. Portanto, vamos à pesquisa, vamos aos estudos, vamos questionar e propor uma Política Nacional de Alfabetização que faça valer as necessidades e especificidades das crianças no currículo da Educação Infantil no Brasil.

1.2 JUSTIFICATIVA

A Constituição Federal do Brasil de 1988 é o marco legislativo e regulatório das políticas educacionais no Brasil neste recorte do tempo-histórico, como o documento jurídico

que, essencialmente, rege as relações de poder na sociedade brasileira. Fixa a maneira de seu exercício, a forma e o sistema de governo, a estrutura dos órgãos do Estado, bem como os limites de sua atuação. A CF (BRASIL, 1988) também expõe o direito à educação como elemento imprescindível para a realização dos objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil. Isso através da construção de uma sociedade mais justa e igualitária, na busca pelo desenvolvimento nacional, pela erradicação da pobreza e da marginalização, de forma a reduzir as desigualdades e pela promoção do bem comum sem nenhuma forma de preconceito ou discriminação. Depois da CF, de 1988, em 1990 foi criado o Estatuto da Criança e Adolescente (Lei 80069/1990), popularmente conhecido como “ECA”, onde:

A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se lhes: I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II – direito de ser respeitado por seus educadores; III – direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores; IV – direito de organização e participação em entidades estudantis; V – acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência. (Estatuto da criança e do adolescente. (BRASIL, ECA, 1990, art.53)

Em 1996 foi promulgado a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN, Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. O ECA foi um documento que propiciou muitos benefícios à infância e à Educação Infantil. Esta jurisprudência estabeleceu que a criança deva ser tratada como cidadã de direitos, o ECA (BRASIL, 1990) veio reforçar a definição de que a educação escolar é fundamental para o desenvolvimento de toda criança.

Já, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional -LDBEN, Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que veio reconhecer a Educação Infantil como “a primeira etapa da educação básica, tendo a finalidade de desenvolver integralmente a criança de até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, com a complementaridade da ação familiar e da comunidade.” (BRASIL, 1996).

E a alfabetização mudou neste percurso? Ao se tratar das Políticas Públicas de Alfabetização no Brasil na última década, é imprescindível retratar que anterior a este período, tivemos a aprovação do primeiro Plano Nacional de Educação - PNE 2001-2010, que previa, enquanto objetivo principal, assegurar que até 2011 todas as crianças, jovens e adultos pudessem ter acesso e condições de permanência na escola, o que teria importante impacto no número de matrículas nas instituições, requerendo, portanto, previsão de financiamento, impactando em outros setores da sociedade e suscitando uma estreita relação entre as esferas de governo, além do reconhecimento das diferenças regionais no Brasil.

Ainda, segundo o PNE 2001-2010 (BRASIL, 2001), todas as crianças deveriam estar alfabetizadas até os 7 (sete) anos de idade nas escolas; entretanto este primeiro PNE 2001-2020 veio a público natimorto, pois as 295 metas dispostas só seriam minimamente executáveis se o governo seguisse a determinação de destinar 7% do Produto Interno Bruto (PIB) à Educação Brasileira, pois em sua maioria, as metas eram de responsabilidade dos Estados e Municípios brasileiros. O então presidente, à época, Fernando Henrique Cardoso, inviabilizou a proposta e ratificando-a devido a inúmeras dificuldades econômicas enfrentadas pelo país, vetou-o.

O interesse pessoal e profissional em estudar e escrever sobre a Política Nacional de Alfabetização – PNA (BRASIL, 2019) e sua implementação nos Estados, Municípios e Distrito Federal, se justifica por trazer à reflexão uma política que criada e estabelecida sem uma discussão com a sociedade civil organizada, sem a participação das universidades, de professores e pesquisadores que são referências nesta problemática no país. É uma busca por um olhar mais atento, inconformado e crítico a respeito da implementação de políticas neoliberais e de retrocessos que vive a atual conjuntura da política nacional da Educação Brasileira, que nos tem colocado diante de muitos questionamentos e insatisfações sociais na trajetória acadêmica e, principalmente, profissional como professor atuante da formação de leitores e de uma educação de qualidade para todos e todas.

Portanto, nesses tempos difíceis que se vive, tempos de dissensos e descontinuidades vigentes na ação das políticas no país, principalmente nos últimos anos com cortes de verbas para a Educação e com a retirada de direitos conquistados pela sociedade civil organizada, em que as escolas procuram se adaptar cada vez mais aos padrões exigidos pela legislação, podemos pensar nos documentos referenciais e nas diretrizes, que se colocam como possíveis caminhos para uma política de alfabetização concreta; que construa de verdade um discurso que se efetive na prática o processo de alfabetização qualitativo, a partir do ordenamento jurídico nas escolas brasileiras desde a Educação Infantil - etapa inicial da Educação Básica.

Neste cenário, vale ressaltar que as mudanças das políticas públicas voltadas para a Educação Infantil começaram a ensaiar o seu progresso e avanço, inicialmente, com a promulgação da Constituição Federal Brasileira de 1988 "a Constituição Cidadã", que ao destinar artigos para a educação das crianças, veio definir de quem é o dever de educar e garantir o ensino público e gratuito todos os cidadãos brasileiros. Depois da CF, de 1988, em 1990 foi criado o Estatuto da Criança e Adolescente (Lei 80069/1990), popularmente conhecido como "ECA". E em 1996 foi promulgado a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional -LDBEN, Lei N° 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

Podemos ainda observar que a Educação Infantil está entre os direitos sociais previstos na CF (BRASIL, 1988) no título II – Dos Direitos e Garantias Fundamentais

Capítulo II – direitos sociais, o Art. 6º prevê que: “São direitos sociais **a educação, a saúde, a alimentação**, o trabalho, a moradia, **o transporte, o lazer, a segurança**, a previdência social, **a proteção a maternidade e a infância**, a assistência aos desamparados” (BRASIL, 1988, *Grifos do autor*).

Neste artigo da CF de 1988, observa-se que a Educação Infantil está implícita na legislação, quando se trata da inserção do direito à educação, à saúde, à alimentação, ao transporte, ao lazer, à segurança, à proteção e ao amparo à infância, pois a Educação Infantil vem integrar estas prerrogativas para a formação integral da criança, conforme ainda é destacado no Art. 205, do Capítulo III – Da Educação, da Cultura e do Desporto:

Art. 205. **À educação é direito de todos e dever do Estado e da família**, e que será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, **visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania** e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988, *Grifos do autor*).

Assim, ressaltamos que nesse tempo histórico que os brasileiros vivenciam sobre a Educação Infantil no país, em que alguns municípios vêm construindo coletivamente sua proposta pedagógica na ideia de a criança ser o foco do planejamento pedagógico, a escola como palco das experiências e, professores e crianças como protagonistas do processo de ensino e aprendizagem, se faz necessário ir à luta sempre pelos direitos sociais e as garantias individuais instituídas na Carta Magna do país.

Depois da CF de 1988, em 1990 foi criado o Estatuto da Criança e Adolescente (Lei 80069/1990), popularmente conhecido como “ECA”. Este documento resultou em benefícios à infância e à Educação Infantil. É o documento que estabeleceu que a criança seja tratada como cidadã de direitos, o ECA (BRASIL, 1990) veio reforçar a definição de que a educação escolar é fundamental para o desenvolvimento de toda criança. Deste modo, estabelece que:

A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se lhes: I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II – direito de ser respeitado por seus educadores; III – direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores; IV – direito de organização e participação em entidades estudantis; V – acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência. (Estatuto da criança e do adolescente. (BRASIL, ECA, 1990, art.53).

Desde 1996 quando foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN, Lei N° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a Educação Infantil é reconhecida como

“a primeira etapa da educação básica, tendo a finalidade de desenvolver integralmente a criança de até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, com a complementaridade da ação familiar e da comunidade.” (BRASIL, 1996).

Assim, percebe-se que um dos direitos sociais, neste caso, a Educação, na CF de 1988 traz características que pressupõe uma educação que contemple desde a infância, contribuindo ao pleno desenvolvimento da pessoa com ênfase na participação da sociedade; assim a gestão das políticas públicas condicionadas para a educação e cidadania, deixa claro também, a ideia e de que a concretização desse direito vai além da função do Estado em implementar essa formação, mas sim, fomentar e agregar também a participação da família e dos entes federados e de toda a sociedade civil, onde toda criança e adolescente na escola possam experienciar os processos de formação humana integral e digna. Direitos que são ainda reforçados no Art. 206:

Garantindo os princípios para a concretização da educação entre outros: igualdade de condições, acesso permanência na escola, assim como, liberdade de expressão, pluralismo de ideias gratuidade ao ensino público, gestão democrática do ensino e a qualidade do ensino, fazendo com que a escola se adapte ao aluno com característica da comunidade inserida no processo escolar. (BRASIL, 1988).

No Art. 207. Em que o Princípio de Indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. (BRASIL, EC N° 11/96) possibilitando assim novas formas pedagógicas de reprodução, produção e socialização de conhecimentos, efetivando a interdisciplinaridade, o que deve ser dialogado com as políticas públicas no âmbito educacional em todos os municípios dos Estados da Federação. Ainda em seu Art. 214 prevê a criação de uma Lei para um *Plano Nacional De Educação* que visando à articulação do desenvolvimento do ensino que conduzam a: **erradicação do analfabetismo; universalização do atendimento escolar; melhoria da qualidade do ensino;** formação para o trabalho; promoção humanística científica e tecnológica. (BRASIL, 1988, grifos do autor).

Neste contexto, a Educação Infantil encontra-se no rol dos direitos humanos fundamentais, amparada por normas nacionais e internacionais, como a própria Constituição Federal (BRASIL, 1988). Trata-se de um direito fundamental, porque inclui um processo de desenvolvimento individual próprio à condição humana. Além dessa perspectiva individual, de dialogar e refletir sobre a importância das políticas públicas desde a etapa inicial da Educação (VIEIRA, 2013).

Em alguns espaços, muito tem se falado sobre a ausência de debate acadêmico sobre o currículo da Educação Infantil e a Alfabetização de crianças nos vários campos das Ciências Humanas em nosso país; pouco se debate; entretanto temos muitas pesquisas, sim. Esta situação

tem sido desvelada por vários pesquisadores e professores das universidades públicas e privadas, como o grupo Fórum de Alfabetização, Leitura e Escrita Flor do Grão Pará, associado ao FALE da UniRio – que é também uma proposta de pesquisa que instaura espaços em que as experiências docentes possam ser narradas, dialogadas, compartilhadas no que se refere à alfabetização, escrita e leitura das crianças, implementado na Universidade Federal do Pará no ano de 2016, pela Professora Elizabeth Orofino Lucio (ICED/UFPA).

A Associação Brasileira de Alfabetização – ABAIf, que anualmente traz o Congresso Nacional Brasileiro de Alfabetização – CONBALF, responsável pela publicação da Revista Brasileira de Alfabetização - que tem como objetivo principal constituir-se em um fórum de debate, por meio da reunião e divulgação da produção acadêmico-científica que contribua para reflexão e ação referentes às várias dimensões da alfabetização, entendida como processo de ensino e de aprendizagem iniciais da leitura e escrita das crianças, jovens e adultos..

Bem como, observei no próprio documento regimentador do Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (PGCGEB/NEB/UFPA), em que na linha de pesquisa de Currículo da Educação Básica, a qual eu faço parte como mestrando elenca que:

[...]. Concentram-se estudos do Currículo da Educação Básica sob diferentes perspectivas teórico-metodológicas, tendo como foco privilegiado as etapas e modalidades da Educação Básica brasileira, incursões investigativas sobre as políticas de currículo, a produção e distribuição social dos conhecimentos, a organização do conhecimento escolar e os fazeres curriculares, análise da relação entre currículo e ensino; saber, aprendizado e currículo; currículo e avaliação e estudos sobre a história do currículo e das disciplinas escolares, a relação entre currículo e inclusão; currículo e gênero; currículo e diferença; currículo e questões étnico-raciais; e currículo e direitos humanos. (UFPA/NEB/ PGCGEB, 2019, p. 9).

Além de ter como missão formar mestres qualificados para atuar na Educação Básica e em outras instituições, o PPGCEB (UFPA, 2019) ainda oportuniza a reflexão e a intervenção a partir da problematização das questões e desafios que perpassam este nível de escolarização na Amazônia e mais particularmente no Estado do Pará, por meio do currículo e de sua gestão. Assim, tem como principais objetivos:

- Articular a **formação de pesquisadores para o fortalecimento da Escola Básica, em particular no currículo**, na gestão e no trabalho pedagógico que incidem na Escola Básica da Amazônia;
- **Qualificar a formação de profissionais para atuar no campo educacional, na docência**, na gestão e na pesquisa no nível da Escola Básica;
- **Promover políticas de intercâmbios acadêmicos e institucionais no campo do currículo**, da gestão e do trabalho docente na Escola Básica, a fim de solidificar a pesquisa, permutar experiências investigativas e estratégias de produção do conhecimento, e aprimorar a qualificação de pós-graduandos e docentes vinculados aos programas conveniados;
- **Fortalecer a produção científica por meio da formulação de projetos de pesquisa, consolidação dos Grupos de Pesquisa, realização de estudos e**

promoção de eventos acadêmicos a partir da atuação articulada das Linhas de Pesquisa, cujos resultados serão veiculados sob a forma de dissertações, teses, livros, capítulos de livros, artigos em periódicos qualificados e trabalhos apresentados em anais de eventos. (UFPA/NEB/ PGCGE, 2019, p. 8).

Esse debate se faz necessário, pois a Pedagogia está para além do campo de conhecimento onde se alicerça a orientação curricular, como descreve Libâneo (2009) “é um campo de conhecimento sobre a problemática educativa na sua totalidade e historicidade e, ao mesmo tempo, uma diretriz orientadora da ação educativa” (p. 29-30), onde vivenciamos ainda duas concepções quando se trata da Educação Infantil no campo do currículo, uma voltada para o desenvolvimento infantil e outra para o desenvolvimento de aprendizagens específicas, privilegiando ora uma, ora outra; apesar de que no Art. 29, a LDBEN (BRASIL, 1996), com nova redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013, dispõe que:

A Educação Infantil é conceituada como a primeira etapa da Educação Básica e **tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até 5 (cinco) anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social**, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 2013, p. 21, grifos do autor).

Portanto, é uma concepção de Educação Infantil que deve se ocupar da intencionalidade da ação educativa, investigando e contribuindo para a construção da educação de crianças que possam estar na sociedade, uma Pedagogia para a construção de seres humanos sociais (LIBÂNEO, 2009). Assim, esta pesquisa se justifica ainda e se respalda pelo percurso pedagógico desenvolvido ao longo das minhas experiências com a Educação Infantil, na academia, bem como nas disciplinas do curso de Licenciatura em Pedagogia: *Educação Infantil: Concepções e Práticas, Gestão de Sistemas e Unidades Escolares, Estágio na Educação Infantil I e II, Infância, Cultura e Educação, Política e Legislação da Educação Brasileira, e Planejamento e Avaliação de Sistema Educacional*, que vieram construir este arcabouço teórico-metodológico e ao mesmo tempo algumas inquietações quando se trata do currículo e das políticas para a Educação Infantil, principalmente, sua efetividade para a qualidade desta educação, a partir de suas especificidades e funções necessárias para o desenvolvimento integral da criança nesta etapa inicial do seu processo de escolarização.

1.3 DELIMITAÇÃO DO PROBLEMA E OBJETIVO DA PESQUISA

As políticas públicas voltadas para a 1ª. etapa da Educação Básica passaram a ensaiar o seu progresso e avanço, inicialmente, com a promulgação da Constituição Federal Brasileira de 1988, também chamada de "Constituição Cidadã", que ao destinar artigos para a educação das

crianças, veio definir que: “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (BRASIL, 1998. Art. 206).

Constata-se assim, pela citada norma, que a Educação Infantil - primeira etapa da Educação Básica - é um dever do Estado – onde os Municípios são responsáveis por fornecer a educação de base, qual seja, creches (até 3 anos), pré-escolas (educação infantil; 4 e 5 anos) - e da família. Essa responsabilidade também foi referendada por outros documentos. Podemos ainda observar que a Educação Infantil está entre os direitos sociais previstos na CF (BRASIL, 1988) no título II – Dos Direitos e Garantias Fundamentais

Capítulo II – direitos sociais, o Art. 6º prevê que: “São direitos sociais **a educação, a saúde, a alimentação**, o trabalho, a moradia, **o transporte, o lazer, a segurança**, a previdência social, **a proteção a maternidade e a infância**, a assistência aos desamparados” (BRASIL, 1988, Grifos do autor).

Neste artigo da CF de 1988, observa-se que a Educação Infantil está implícita na legislação, quando se trata da inserção do direito à educação, à saúde, à alimentação, ao transporte, ao lazer, à segurança, à proteção e ao amparo à infância, pois a Educação Infantil vem integrar estas prerrogativas para a formação integral da criança, conforme ainda é destacado no Art. 205, do Capítulo III – Da Educação, da Cultura e do Desporto:

Art. 205. **À educação é direito de todos e dever do Estado e da família**, e que será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, **visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania** e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988, Grifos do autor).

Assim, a partir de 2009, tivemos a continuidade do amplo debate com movimentos sociais rurais e urbanos, com a sociedade civil, com os segmentos das universidades, enquanto produtores de conhecimento na temática da alfabetização, em destaque, com grupos de pesquisas que investigam o processo de alfabetização e letramento há décadas. A partir desses diálogos e assessoramento prestado ao Ministério da Educação, algumas políticas foram alicerçadas por esses suportes teóricos e metodológicos. Entretanto, os desdobramentos das políticas oficializadas não mantiveram a mesma unidade de construção e concepção, havendo algumas rupturas a partir das mudanças ocorridas nas esferas do governo federal.

A aquisição da língua escrita pela criança, tanto na Educação Infantil como no 1º ano do ensino fundamental de nove anos, discutida por Baptista (2009) em um dos textos do documento “A criança de 6 anos, a linguagem escrita e o Ensino Fundamental de Nove Anos:

orientações para o trabalho com a linguagem escrita em turmas de crianças de seis anos de idade”, disponibilizado pelo MEC no ano de 2009⁶. De acordo com a referida autora, a concepção de trabalho com a linguagem escrita para a Educação Infantil apresentada pelo referido documento se baseia nos seguintes pressupostos:

1. A educação infantil tem uma identidade própria, constituída a partir das características dos sujeitos aos quais ela se destina — as crianças e sua forma de se relacionar com o mundo e de construir sentido para o que experimentam. O trabalho com a linguagem escrita deve respeitar a criança como produtora de cultura.
2. O termo linguagem escrita refere-se, neste texto, às produções que se realizam por meio da escrita e aos resultados do uso social que se faz desse objeto do conhecimento.
3. A brincadeira, forma privilegiada de a criança se manifestar e produzir cultura, é o elemento central para a constituição da ação educacional e deve ser entendida como fonte de conhecimento sobre a criança e sobre seu processo de apropriação e de produção de cultura. Entendendo a criança como um sujeito de direitos, a creche e a pré-escola devem ser espaços de garantia do direito à brincadeira. (BAPTISTA, 2010, p. 1-2)

Ainda, segundo Baptista (2009), há duas posições opostas sobre a alfabetização na etapa inicial da escolarização. Uma pressupõe que alfabetizar na Educação Infantil seria antecipar um modelo escolar típico do ensino fundamental, privando a criança de viver o tempo da infância. A outra posição considera positiva a antecipação do processo de sistematização da leitura e da escrita desde a Educação Infantil, uma vez que a criança poderia apresentar melhores resultados nas etapas seguintes.

É dever do Estado garantir o acesso de todos os cidadãos ao direito de aprender a ler e a escrever. Nesse acerto, destaca-se que a capacidade de ler e escrever e de utilizar a leitura e a escrita nas diferentes situações do cotidiano tem reflexos sobre o letramento social, assim como, ao contrário, vem apresentando nos últimos vinte anos impactos para a sociedade brasileira, à Educação Infantil e à função social da alfabetização na infância. Fato esse que expressa que a educação brasileira enfrenta muitos desafios, e portanto, necessita-se de mais pesquisas sobre o tema, sobre sua função política e social; desta forma, é fundamental problematizar a interseção entre as políticas de alfabetização e os seus rebatimentos para o currículo da Educação Infantil.

Vale ressaltar, que o conceito de infância foi se construindo ao longo da história da sociedade trazido das ideias europeias. Segundo Cohn (2005), a infância é um modo particular, e não universal, de pensar a criança.

⁶ A LINGUAGEM ESCRITA E O DIREITO À EDUCAÇÃO NA PRIMEIRA INFÂNCIA: Uma primeira versão deste texto foi elaborada e discutida com pesquisadoras do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da Faculdade de Educação da UFMG (CEALE). Uma nova versão incorporou as sugestões do grupo e, em seguida, foi debatida com especialistas da área da educação. A partir desse debate, foram incorporadas novas alterações que resultaram neste texto (BAPTISTA, 2009).

[...] A ideia de infância é uma construção social e histórica do Ocidente. Ela não existe desde sempre, e o que hoje entendemos por infância foi sendo elaborado ao longo do tempo na Europa, simultaneamente com mudanças na composição familiar, no cotidiano e na vida das crianças, inclusive por sua institucionalização pela educação escolar (COHN, 2005, p.21).

Alguns estudos apontam que a descoberta da infância no Brasil vai se consolidar, a partir do século XVIII, e sua trajetória foi marcada pela discriminação, marginalização e exploração das crianças (ALVES, 2014; KISHIMOTO, 2009), pois as mesmas eram tratadas como adultos em miniaturas, na maneira como eram vestidas, na participação ativa em reuniões, festas e danças. Os adultos se relacionavam com a criança sem discriminação, falavam vulgaridades, realizavam brincadeiras grosseiras, inclusive com a participação e prática social, atitudes destacadas nos estudos realizados por Ariés (1978) e Del Priore (2010).

No tocante às políticas voltadas para a Educação das crianças, ainda no que se refere à legislação, a expressão Educação Infantil (EI) e sua concepção inicial da Educação Básica aparece pela primeira vez está na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9394/96, como já foi mencionado, onde destinou uma seção especial ao atendimento às crianças de 0 a 6 anos. E mais recentemente, a Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

Desde então, a EI passou a fazer parte do processo de escolarização; onde o educar, não é só cuidar, é possibilitar a vivência em comunidade, aprendendo a respeitar, a acolher e a celebrar a diversidade dos demais, a sair da percepção exclusiva do seu universo familiar, assim como a ver o mundo a partir do olhar do outro e da compreensão de outros mundos sociais. Este é o grande desafio a ser enfrentado pelos professores da Educação Infantil, que na LDBEN (BRASIL, 1996) é tratada na Seção II, do capítulo II (Da Educação Básica), nos seguintes termos:

Art. 29 A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem com finalidade o desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Art. 30 A educação infantil será oferecida em: I – creches ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II – pré-escolas para crianças de quatro a seis anos de idade.

Art. 31 Na educação infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro de seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental. (BRASIL, 1996).

A essa inclusão da Educação Infantil no sistema, estabelece-se um marco na História da Educação Brasileira, pois até então sua existência era devido à programas criados para combater

a pobreza e atuava de forma compensatória e assistencialista. Craidy e Kaercher (2001), em seus estudos já anunciavam que nas últimas décadas, vinha sendo observada no Brasil a expansão da Educação Infantil, em termos da legislação brasileira. A CF (BRASIL, 1988) reconheceu o dever do Estado e o direito da criança de ser atendida em creches e pré-escolas e vincula esse atendimento à área educacional. Nota-se, na referida CF (BRASIL, 1988), a inclusão da creche no capítulo da Educação, sendo ressaltado seu caráter educativo, desse modo, buscou-se superar o caráter assistencialista, historicamente associado à faixa etária da primeira infância no país.

Muito embora a discussão sobre as políticas de educação, o currículo e proposta pedagógica para a Educação Infantil sejam recentes em nosso país, foi no processo de articulação, levado a efeito tanto durante o período da promulgação da CF, de 1988, que essa questão foi ganhando contornos que envolviam a EI. Essas discussões, que apontavam para necessidade de uma política curricular que contemplasse a primeira etapa da educação básica.

Após LDBEN (BRASIL, 1996) o MEC provou o Plano Nacional de Educação - PNE (2001-2011) em que muitas das metas propostas não foram cumpridas na vigência de dez anos; mais recente, em 2014 foi publicado o novo PNE (2014-2024) que prescreve a universalização para as crianças de quatro a cinco anos de idade na Educação Infantil, e para as crianças de zero a três anos, o atendimento de 50% de toda a população até 2016, meta não cumprida, mas ainda vigente (BRASIL, 2014).

Dessa forma, não se esgotam as questões norteadoras como desta pesquisa, quer emanadas das práticas sociais, quer do fazer educacional e político do pesquisador, principalmente quando envolvem o arcabouço documental e político que rege as políticas que pautam a Educação Brasileira. Silva, Scaff e Jacomini (2010) compreendem as políticas públicas como um conjunto de ações sistemáticas para sanear problemas que afetam a vida de grupos sociais específicos ou de coletividades mais amplas. Neste sentido, entendem-se as políticas públicas como movimentos complexos que arregimentam esforços de diferentes agentes para dar corpo a séries de ações e comportamentos que produzem repercussões na vida social e política de uma nação.

Portanto, as inquietações políticas, sociais e educacionais que me afligem neste percurso, enquanto cientista educacional em formação, me fizeram emergir neste caminhar de encontros e desencontros que o discurso e o conteúdo no contexto da criação e implementação destas políticas trazem arraigados de outros fins. Diante do exposto, esta dissertação de mestrado traz à reflexão as ações da última Política Nacional de Alfabetização (BRASIL, 2019).

Tendo como objetivo geral: *Analisar as implicações que a Política Nacional de Alfabetização - PNA aprovada em 2019 traz para o currículo da Educação Infantil*, tendo como objetivos específicos:

- *Identificar as concepções de currículo que se evidenciam nas Políticas de Alfabetização no Brasil e o que elas normatizam para a Educação Infantil;*
- *Analisar as normatizações, evidências e repercussões que a Política Nacional de Alfabetização aprovada em 2019 aponta para a Educação Infantil no país.*
- *Discutir e trazer à reflexão as principais implicações da Política Nacional de Alfabetização de 2019 impostas nas propostas pedagógicas do currículo da Educação Infantil no Brasil.*

A construção de conhecimentos nesta etapa inicial de escolarização - a Educação Infantil - se dá pela transformação do conhecimento científico sistematizado, dentro do espaço escolar, onde a construção de conhecimentos ocorre a partir de um conhecimento anterior, proporcionando a sua assimilação e transformação, ou seja, as crianças já possuem conhecimentos prévios (PIAGET, 1982). Assim, há uma ampliação de novos conhecimentos em etapas ou estágios sucessivos, com complexidades crescentes e encadeadas umas às outras. Já, para Vygotsky (1989), estes conhecimentos incidem na importância do relacionamento e interação com outras pessoas; portanto numa perspectiva crítica do currículo, a construção do conhecimento na Educação Infantil, não pode acontecer sem considerar os seus principais atores: as crianças, na multiplicidade de estratégias que possuem para se expressar e se constituir como sujeitos.

Portanto, desde a publicação do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998), a Educação Infantil foi pensada na coletividade, onde a presença da diversidade de práticas pedagógicas que caracterizam o universo desta etapa inicial da educação escolarizada de crianças reflete diferentes concepções quanto ao sentido e funções atribuídas ao seu desenvolvimento humano, seja pelo cuidar, pelo brincar, pela ação e movimento no cotidiano das creches, pré-escolas e instituições afins. O documento já revelava dois pontos principais: Desenvolvimento Pessoal e Social que comporta três eixos de trabalho: o conhecimento de si e do outro, movimento e brincar (BRASIL, 1998, p. 104); Ampliação do Universo Cultural que comporta cinco áreas: as artes visuais, a língua escrita, a língua oral, a matemática e a música (BRASIL, 1998, p. 208)

Nesta perspectiva, a CF (BRASIL, 1988) traz em seu arcabouço as premissas de uma Educação, que se reconhece para uma Educação nos anos iniciais de escolarização, uma visão

de mundo necessária para a formação da cidadania, que é um campo de atuação interdisciplinar cuja tarefa é a de criar uma nova linguagem para a relação com o outro, que se inicia desde à Educação Infantil. Segundo Pegorer (2014), as Políticas Públicas de Alfabetização como para a Educação Infantil no Brasil não precisam encontrar outras respostas educativas capazes de resolver os problemas que esse mesmo Estado tem criado; as diretrizes, planos e a própria CF (BRASIL, 1988) dão conta de resolver; tampouco, precisa acrescentar novas oportunidades educativas às oportunidades já existentes. Não poderíamos deixar de mencionar que a linguagem está entrelaçada à sociedade, e que nas múltiplas facetas da alfabetização, precisa-se integrar pesquisas de diferentes áreas para compreender as variadas dimensões da alfabetização (SOARES, 2002).

Souza (2010) destaca que este direito à Educação deve ser visto, sobretudo, de forma coletiva, como um direito a uma política educacional, às ações afirmativas do Estado que ofereçam à sociedade instrumentos para alcançar seus fins. Ainda no ano de 2009, tivemos a publicação das atribuições da Educação Infantil determinadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009), que trouxe em seu caráter educativo, o compromisso com os direitos da criança, principalmente respeitando sua singularidade, a sua potencialidade e capacidade de relacionar - se com os outros, interagindo com o mundo e apropriando - se de diversos saberes e conhecimentos produzidos historicamente e reelaborados, e reinventados no presente.

Cabe aos dirigentes e gestores, portanto, o destino de implementar e divulgar, principalmente, exercitar, de uma forma consistente, um novo olhar filosófico-científico para que a Educação Infantil seja efetivamente transformadora e, transformada em uma educação integral e humanizadora. À época, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009), as propostas pedagógicas desta etapa da Educação:

[...] deverão considerar que a criança seja o centro do planejamento curricular, um sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009, art. 4º).

Neste viés, o país deveria dar um salto de qualidade no processo de ensino e aprendizagem, não somente do ponto de vista formal da Educação, mas também do ponto de vista social e cultural, abrangendo os mais variados setores da sociedade desde a infância. Embora não significa que as crianças de fato possam vivenciar a infância com plenitude de

direitos, principalmente no que tange ao processo de escolarização, pois ainda é preciso que esses direitos lhes sejam garantidos na realidade cotidiana, principalmente em relação a sua participação como sujeitos ativos das decisões do meio na qual elas estão inseridas, pois a efetivação destas ações ainda são fragmentadas e enfrentam uma descontinuidade de gestores governamentais nas políticas, implicando nas práticas curriculares no chão da escola pública brasileira. Entretanto, ainda se faz necessário discutir sobre as diversificações de políticas engendradas a partir dos programas de alfabetização voltados para a Educação Infantil e suas interfaces com o currículo adotados nas redes de ensino, principalmente as ações demandadas da última Política Nacional de Alfabetização aprovada em 2019.

1.3 ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO

O trabalho está organizado em quatro seções para atender aos objetivos pretendidos na perspectiva do desenvolvimento desta dissertação de mestrado, a partir da pesquisa documental acerca da última Política Nacional de Alfabetização (BRASIL, 2019) e seus impactos no currículo da Educação Infantil e no processo de alfabetização de crianças no país.

Na primeira seção da dissertação, a *Introdução* vem descrever o campo de investigação que trata a pesquisa com foco no “Currículo e das Políticas de Alfabetização”, focalizado nas implicações da Política Nacional de Alfabetização – PNA (BRASIL, 2019), onde apresento minhas vivências no processo de escolarização na Educação Básica, as experiências da formação acadêmica e profissional no decorrer no Ensino Superior. Ainda, apresento a justificativa da pesquisa, a delimitação do problema e objetivos deste estudo ao trazer à reflexão os dissensos que a PNA (BRASIL, 2019) vem causando ao currículo da Educação Infantil, a partir da discussão com os documentos oficiais da última década (2010-2020).

Na segunda seção, focalizamos o referencial teórico-metodológico, a partir do título *As Políticas e o Currículo da Educação Infantil no Brasil*, utilizado para compor o escopo investigativo da dissertação, onde apresentamos o percurso da pesquisa de revisão bibliográfica para construir o arcabouço teórico da pesquisa e a construção de conhecimentos, necessários para esta formação acadêmica-científica e de pesquisador na área da Educação; onde apresentamos os *Marcos Histórico-Legais das Políticas de Alfabetização no Brasil*, explorando os documentos, refinando concepções e dialogando com as relações de poder em disputa nas políticas públicas educacionais no país e o currículo; e as *Políticas de Alfabetização no Brasil, : Dialogando com os Teóricos*, ressaltando as teorias, que traz à reflexão as ações sobre as

diversificações de políticas engendradas a partir dos programas de alfabetização voltados para a Educação Infantil e suas interfaces com o currículo adotados nas redes de ensino.

Na terceira seção *Os Documentos Oficiais das Políticas de Alfabetização no Brasil e o Currículo da Educação Infantil (2010 a 2020)*, onde problematizamos como vem sendo constituída estas políticas educacionais, com foco na *Política Nacional de Alfabetização*, aprovada em 2019 no país; a partir da apresentação da PNA (BRASIL, 2019), bem como, traçando um diálogo com os documentos oficiais das políticas de alfabetização e do currículo da Educação Infantil que foram implementados no período de 2010 a 2020, e suas múltiplas técnicas de mecanismos do discurso de “Educação Para Todos” à luz dos documentos legais, coadunando para *A PNA de 2019 e o Currículo da Educação Infantil: Concepções de Currículo e de Alfabetização no Documento da PNA 2019 e a Educação Infantil*.

Já, na quarta seção, apresentamos a Metodologia da Pesquisa, onde discorreremos sobre o tipo de *Abordagem da Pesquisa, o Instrumento de Coleta de Dados* e a construção do *Processo de Análise dos Dados*. Assim, como algumas possibilidades analíticas, a partir de excertos selecionados da PNA (BRASIL, 2019), onde elencamos dois subtítulos: *A PNA de 2019: Conteúdo "Progressista" e Discurso Negacionista* e *A PNA de 2019: Implicações & Dissensos para a Educação Infantil no Brasil*, conceituando as concepções de Currículo e Conceitos de Alfabetização no Documento da PNA 2019 e a Educação Infantil.

Ao final, apresentamos as *Considerações Finais*, onde conclui-se o entendimento dos rebatimentos e as implicações da PNA (BRASIL, 2019) para o currículo da Educação Infantil e para o contexto da alfabetizações no Brasil em relação ao currículo imposto para esta etapa inicial da Educação Básica, a partir da implementação desta política, as questões sobre a alfabetização e as ações sobre o desenvolvimento cognitivo da criança, que apesar de um discurso “progressista”, está fundamentado nas “evidências científicas” das ciências cognitivas, com a utilização de um método único de alfabetização: o fônico, sem atender as especificidades da criança, enquanto sujeito de direito e histórico-cultural, cidadã nas práticas e vivências do currículo no espaço escolar da Educação Infantil.

2 METODOLOGIA DA PESQUISA

2.1 A ABORDAGEM DA PESQUISA

A pesquisa qualitativa tem por princípio as orientações filosóficas e da fenomenologia, com especificidade no estudo do comportamento humano e social, que se fundamenta na relação dinâmica entre o sujeito e o objeto. Valoriza a contradição do fato observado e a criatividade do pesquisador, cabendo-lhe descobrir o significado das ações e relações sociais. Com pressupostos teóricos metodológicos multidisciplinares—sociologia, antropologia, ciência política, psicologia e filosofia—expressa diferentes linhas de pensamento na história do conhecimento científico (FLICK, 2009).

Diante deste contexto, o percurso teórico-metodológico seguiu a abordagem qualitativa, do tipo documental, de natureza interpretativa. Conforme Minayo (1994), a metodologia de pesquisa de cunho qualitativo:

É o caminho do pensamento a ser seguido. Ocupa um lugar central na teoria e trata-se basicamente do conjunto de técnicas a ser adotada para construir uma realidade. A pesquisa é assim, a atividade básica da ciência na sua construção da realidade. A pesquisa qualitativa, no entanto, trata-se de uma atividade da ciência, que visa a construção da realidade, mas que se preocupa com as ciências sociais em um nível de realidade que não pode ser quantificado, trabalhando com o universo de crenças, valores, significados e outros construto profundos das relações que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (MINAYO, 1994, p. 16-18).

Flick (2009) ressalta em seus estudos que a investigação qualitativa em educação assume muitas formas e é conduzida em múltiplos contextos. O uso do termo “Pesquisa Qualitativa em Educação” é recente, embora o método não o seja. Suas origens remontam ao século XIX, entretanto passa a ganhar expressividade a partir do século XX⁷ com as pesquisas antropológicas de Malinowski e a Escola de Chicago, com os problemas sociais gerados pela urbanização, migrações, industrialização. As questões são formuladas com o objetivo de investigar os fenômenos em toda a sua complexidade e em contexto natural.

Assim, é neste cenário, que o estudo sobre “A Política Nacional de Alfabetização Aprovada em 2019: Implicações para o Currículo da Educação Infantil no Brasil” vem se situar para trazer à reflexão tal problemática que vem ocorrendo no país; no qual se enfatizam a

⁷ ESTUDOS DE MALINOWSKI como: *Argonauts of the Western Pacific*, (1922) e *Sexual life of savage*, (1929) e as pesquisas como a de *Le Play Les ouvriers européens* (1920)) que retratam a importância das técnicas da etnografia e observação participante tornaram-se referências nas pesquisas qualitativas

intersubjetividade, os conflitos e contradições, as interações e os significados das práticas sociais, que o debate sobre a pertinência e cientificidade da Política Educacional e da Política de Alfabetização ganham forças e notoriedade não somente no espaço acadêmico, mas em toda a sociedade brasileira. Flick (2009) discorre que existem diferentes linhas de pensamento, cada qual caracterizado por um embasamento teórico específico em relação ao seu próprio programa metodológico dentro da pesquisa qualitativa que possibilitará a construção dos pressupostos teórico-metodológicos de análise da própria pesquisas.

Neste preâmbulo, ratifica-se que a perspectiva metodológica da escrita da dissertação de mestrado seguiu o caminho da Pesquisa Qualitativa, Denzin e Lincoln (2011), nos apresentam ainda que:

A pesquisa qualitativa é uma atividade situada que posiciona o observador no mundo. Ela consiste em **um conjunto de práticas interpretativas e materiais que tornam o mundo visível**. Essas práticas transformam o mundo, fazendo dele uma série de representações, incluindo notas de campo, entrevistas, conversas, fotografias, gravações e anotações pessoais. Nesse nível, **a pesquisa qualitativa envolve uma postura interpretativa** e naturalística diante do mundo. Isso significa que os pesquisadores desse campo estudam as coisas em seus contextos naturais, **tentando entender ou interpretar os fenômenos em termos dos sentidos que as pessoas lhes atribuem**. (DENZIN; LINCOLN, 2011, p. 3).

Assim, foi a partir deste conjunto de práticas interpretativas de materiais de estudo que se deu esta construção, desde o início com a Revisão Bibliográfica e depois caminhou para a Pesquisa Documental, seguida de uma análise interpretativa – que é uma das premissas das pesquisas qualitativas - como bem aponta Denzin e Lincoln (2011), pois a partir do momento em que concebemos método enquanto caminho refletido, percebido necessariamente por uma reflexão epistemológica, fincada no seu uso social, isto implica em uma escolha, em uma opção sobre a pertinência deste caminho de pesquisador, educador e formador.

Neste caminhar, podemos afirmar que o conhecimento científico não é algo “acabado”. Ao contrário, está sempre em construção, motivado por descobertas e discussões críticas, e sua compreensão é importante, pois elas embasam o desenvolvimento dos métodos de pesquisa e fazem o pesquisador apresentar uma nova visão, um novo conhecimento do problema.

Desta forma, a abordagem da pesquisa qualitativa possui um caráter descritivo, que para Marconi e Lakatos (2011, p. 269): “Preocupa-se em analisar e interpretar aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento humano. Fornece análise mais detalhada sobre as investigações, hábitos, atitudes, tendências de comportamento e etc.”

Neste viés, como bem afirma Minayo (2015), este tipo de pesquisa tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses. Portanto, foi profícua para esta construção o uso da Pesquisa Documental, que se expressa como “ [...] um procedimento que se utiliza de métodos e técnicas para a apreensão, compreensão e análise de documentos dos mais variados tipos” (SÁ-SILVA, ALMEIDA; GUINDANI (2009, p. 5). Assim, neste diálogo:

A pesquisa qualitativa responde às questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (MINAYO, 1994, p. 21 - 22).

Diante destas premissas, a Revisão Bibliográfica constituiu-se no primeiro passo dessa pesquisa científica para o pesquisador ter familiarização com o problema pesquisado. Com isso buscou-se, por meio da fundamentação teórica, alcançar os objetivos propostos pelo estudo. Para Minayo (1994), esta revisão bibliográfica ainda objetiva colocar o pesquisador em contato com determinado tema, com a finalidade de colaborar na análise de sua pesquisa; o que foi muito profícuo para o entendimento, construção e escrita da dissertação.

As ações que foram desenvolvidas, a começar pelo material pesquisado e elaborado, por meio da revisão da literatura, principalmente, em livros e artigos científicos da problemática estudada, o que consistiu num fato de permissão ao investigador para a cobertura de uma gama de conceitos e conhecimentos muito mais amplos, aliados à pesquisa documental como ressalta Gil (2008) sendo um instrumento de coleta de dados, que se utiliza de técnicas para apreensão, compreensão e análise de documentos, o que foi de grande valia para a investigações da Política Nacional de Alfabetização, seja pelo estudo do decreto – como documento oficial, seja pelo Caderno da PNA, criado e instituído pelo MEC.

Portanto, a pesquisa documental oferece um modelo de entendimento profundo de ligações entre elementos, direcionado à compreensão da manifestação do objeto de estudo além de “[...] responder a questões particulares das ciências sociais como o universo dos significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes no conjunto de fenômenos humanos da realidade social (MINAYO, 2015, p. 21)”.

Neste viés, conhecer e analisar a PNA aprovada em 2019, suas repercussões e implicações para o currículo da Educação Infantil requereu um conhecimento científico, que se iniciou desde o momento de entrada na academia, uma retrospectiva de disciplinas estudadas,

trabalhos apresentados, dentre outras atividades, as quais apresentaram algumas características que as diferenciam dos demais tipos de conhecimento já abordados neste percurso acadêmico (MINAYO, 1994; 2015; MALDANER, 2015; GIL, 2008; LAKATOS e MARCONI, 2011).

Os procedimentos teórico-metodológicos que nortearam a pesquisa então, foram fundamentados nas concepções da “política pública”, de “alfabetização” e do “currículo da Educação Infantil” apresentados pelos teóricos que já se debruçaram sobre a temática que trata o escopo desta pesquisa, pois as políticas voltadas para o processo de alfabetização e do currículo da EI ainda travam grandes lutas no cenário das Políticas de Educação no Brasil.

Ressalta-se que algumas iniciativas nos movimentos sociais, oriundos de diversos setores da sociedade, onde professores, pesquisadores em Educação, associações e sindicatos e universidades, especialmente após o processo de descentralização da educação, vieram desencadeando embates no contexto das políticas neoliberais desde a década dos anos de 1980. Ao se elencar as políticas públicas pra a Educação Infantil, onde a maioria das ações estiveram quase que exclusivamente sob a responsabilidade dos municípios, muitas não foram ainda efetivadas em todo o território nacional, em prol de uma educação de qualidade para as crianças do país, o que intenciona um aparato do governo federal para a efetivação destas leis (VIEIRA, 2013).

Neste cenário de incertezas políticas que o país vive, a preocupação com a temática “Políticas Públicas de Alfabetização e o Currículo da Educação Infantil” pode alimentar positivamente um processo dialético, quando se procura articular a percepção da realidade social, a partir do estudo científico dos problemas envolvidos na questão educacional e as políticas públicas concernentes à primeira etapa da Educação Básica no Brasil. Santos e Azevedo (2009) destacam que, o campo da pesquisa em política educacional está marcado por escolhas, ordenações, seleções e demais atos que configuram a existência e as formas de organização recente de um campo de pesquisa.

Luna (1999) já discorria que a pesquisa como atividade social é um esforço conjunto com o objetivo ser alcançado, a partir da interação com o conhecimento já existente, de produzir novas contribuições para o desenvolvimento da Ciência, e o julgamento e validade da importância da pesquisa são realizados por pesquisadores em cada área como na pesquisa em Educação.

Portanto, dialogando com a produção acadêmica no contexto das políticas de alfabetização para a Educação Infantil, não existe uma perspectiva teórica que não seja, ela mesma, uma visão limitada e limitante, por isso passível de questionamentos e indagações,

possível de ser superada e debatida. Assim, apresenta-se a operacionalização das articulações realizada para a construção teórico-metodológica da pesquisa, conforme Denzin; Lincoln (2011), sintetizada no Quadro 1.

QUADRO 1 – SÍNTESE DO PROCESSO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA.

	FASE	DESCRIÇÃO	ATIVIDADE
1	Pesquisador como Sujeito Multicultural	Momento de conhecimento acadêmico-científico. Ingresso no Mestrado. Início das leituras pertinentes ao tema da pesquisa, concepções do eu e do outro; ética e política de pesquisas.	Etapa de inteireza no Programa de Mestrado, conhecimento sobre a linha de pesquisa, adaptação do Projeto de pesquisa com a professora orientadora devido à COVID 19, conflitos e reorganização do projeto.
2	Perspectivas Teóricas e Pesquisas Fundantes	Utilizou-se os pressupostos da abordagem qualitativa de natureza exploratória e os modelos de análise interpretativa para a pesquisa	Configurações básicas dos estudos de revisão bibliográfica aliados ao estudo da arte sobre as concepções da “política pública”, de “alfabetização” e do “currículo da Educação Infantil” para a orientação das ações da pesquisa.
3	Estratégias de Pesquisa	Desenho da pesquisa, a partir dos Ateliês e Oficinas de Pesquisa, das aulas virtuais com a orientadora, participação e vivências no grupo de pesquisa, definição da metodologia: Pesquisa documental.	Apropriação do conhecimento e dos conceitos pertinentes no banco de teses e dissertações da CAPES, no diretório da SciELO Brasil e nos periódicos da Revista da ABAlf (março a julho de 2021), a partir da revisão bibliográfica, dialogando com quatro descritores: 1. Política Educacional e de Alfabetização; 2. Alfabetização de Crianças, 3. Currículo da Educação Infantil e 4. Política Nacional de Alfabetização (PNA).
4	Métodos de Coleta e de Análise de Dados	A pesquisa documental foi o instrumento utilizado por meio da leitura crítica da PNA e de documentos que tratam/trataram da Alfabetização e da Educação Infantil no país na última década. Utilizou-se a análise interpretativa como premissa da Pesquisa Qualitativa, a partir da interpretação de excertos da PNA que vieram na contramão das especificidades da Educação Infantil no país	Nesta etapa buscou-se sistematizar o conhecimento apreendido por meio de fichamentos, resenhas, sínteses, utilizando quadros e tabelas, lendo, organizando todos os dados coletados para a escrita das seções da dissertação. Dialogando com o referencial teórico, com os marcos históricos das políticas de alfabetização no Brasil, focalizando com a análise do documento da Política Nacional de Alfabetização aprovada em 2019 – foco deste estudo.
5	A arte de apresentação e interpretação	Os critérios utilizados para adequação e defesa da problemática encontrada vieram ao encontro de outros pesquisadores da temática, bem como de posicionamentos de associações, universidades, a partir da premissa de que o documento da PNA apresenta implicações e rupturas com o processo de alfabetização já instituído no Brasil, bem como fere alguns princípios de legislações que tratam da educação Infantil e da Alfabetização no país, como a LDBEN, as DCNEI e a BNCC.	As interpretações para análise crítica do documento da PNA 2019 foram construídas, a partir da clareza, da integridade, da crítica e da intersubjetividade. O entendimento do documento, a partir da compreensão e diálogo com outros pesquisadores. Por se tratar de um documento em análise de ordem política, ele deveria trazer premissas para o bem comum da população, entretanto não é isto que é aferido, o documento da PNA 2019 apresenta em seu caput excertos que dialogam com um retrocesso político e uma ruptura com outras legislações do país e demandas sociais, o que deve ser questionado e divulgado para reflexão, o que foi feito pela ótica do pesquisador.

Fonte: O Autor, 2022 (Adaptado de Denzin; Lincoln, 2011).

Santos (2010 apud GUEDES e RIBEIRO, 2019, p. 16) já relatava em seus estudos sobre o conhecimento construído a partir das pesquisas qualitativas que: “A impossibilidade de uma ciência nos responder tudo, dar conta de tudo, por mais que se queira universal. Nenhuma forma de conhecimento pode ser capaz de abarcar e explicar tantas multiplicidades, singularidades e formas de ser, estar, e habitar o mundo.” Por isso, se faz necessário o caminhar da pesquisa e a utilização de inúmeros instrumentos, coleta de dados e análises para a concretização e materialidade do qualquer estudo científico.

2.2. INSTRUMENTOS DA COLETA DE DADOS

As constantes rupturas e mudanças políticas ocorridas na História da Educação Brasileira ocorridas desde a instauração da educação jesuítica no Brasil Colônia em 1549, sob a orientação do Padre Manoel da Nóbrega. até a mais recente publicação da Política Nacional de Alfabetização (BRASIL, 2019), o que vem contribuir para as implicações e dissensos na atual conjectura que a Educação enfrenta no Brasil. Neste contexto, o crescente número de documentos de política educacional criados e implementados nas últimas décadas tem indicado a importância das possibilidades de análise destes documentos como instrumentos imprescindíveis para conhecer, descrever, caracterizar, analisar e produzir sínteses de objetos de pesquisa específicos das Políticas Públicas Educacionais.

Neste viés, a pesquisa qualitativa é comumente relacionada aos estudos desenvolvidos a partir de abordagens sociológicas ou antropológicas, nesta pesquisa o foco recaiu para o entendimento e análise das implicações ocasionadas pela Política Nacional de Alfabetização vigente no Brasil desde 2019, Nesse sentido, como colabora Gil (2008) ao afirmar que:

A pesquisa documental assemelha-se muito à pesquisa bibliográfica. A diferença essencial entre ambas está na natureza das fontes. Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, **a pesquisa documental vale-se de materiais que não recebem ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa.** (GIL, 2008, p. 46, grifos do autor).

No entanto, como bem afirma Gil (2008), a principal diferença na Pesquisa Documental está na natureza das fontes; onde ocorre uma multiplicidade em relação à utilização de documentos, valendo-se de fontes elaboradas com finalidades diversas, tais como documentos institucionais, de empresas, órgãos públicos e outras organizações; documentos pessoais, como cartas e diários; material elaborado para fins de divulgação, como folders, catálogos e convites;

documentos jurídicos, como certidões, escrituras, testamentos e inventários; documentos iconográficos, como fotografias, quadros e imagens; e registros estatísticos, dentre outros.

Assim, a recente constituição da pesquisa qualitativa e mais especificamente da Pesquisa em Educação como campo de investigação próprio, com um modo científico peculiar de tratar seu objeto de estudo se insere em um espesso cenário de abordagens, paradigmas, métodos e metodologias. Esse panorama se compõe, muitas vezes, em dificuldade ao pesquisador que precisa estar teoricamente preparado para lidar com as tensões e incertezas que podem surgir no percurso da pesquisa. Além de ser importante ter o apoio didático-pedagógico de alguém experiente, um professor-orientador que possa fazer um diálogo permanente com a teorização existente.

Neste limiar, também se faz profícuo para a construção da pesquisa, o acervo teórico existentes devido à complexidade do fenômeno educacional. Desse modo, no campo da pesquisa educacional a definição por um método de investigação mostra-se como tarefa das mais importantes. Esta escolha deve estar diretamente relacionada à natureza e aos objetivos da pesquisa, assim como também às condições estruturais que dispõe o pesquisador para responder às suas questões de investigação e apreender o seu objeto de estudo. Deve haver uma tessitura coerente em todo o delineamento do planejamento e execução de estudo (GIL, 2008).

Portanto, no âmbito da abordagem qualitativa, diversos métodos são utilizados de forma a se aproximar da realidade social, sendo o método da pesquisa documental escolhido neste estudo, porque é aquele que busca compreendê-la de forma indireta por meio da análise dos inúmeros tipos de documentos produzidos pelo homem, aqui elencamos os documentos que pautam a Educação Brasileira desde a promulgação da CF de 1988 aos dias atuais. Assim, aqui neste constructo, os instrumentos de coleta de dados utilizados foram: **1. O documento da PNA - Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019, e também 2. O Caderno da PNA 2019**, produzido pelo Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Alfabetização (Sealf), para conhecimento da Política Nacional de Alfabetização pelas famílias brasileiras, professores, escolas, redes de ensino e poder público de todo o território brasileiro, como bem assinalou o então, Secretário de Alfabetização, Carlos Francisco de Paula Nadalim Secretário de Alfabetização.

Sendo assim, ao se tratar de uma pesquisa documental de natureza interpretativa, os instrumentos elencados para a coleta e análise de dados são compreendidos como pilares de um processo que se utiliza de métodos e técnicas para a apreensão, compressão e análise dos referidos documentos. Essa caracterização se aproxima dos estudos de Denzin; Lincoln, (2011),

quando estes autores vêm abordar que a análise interpretativa destes documentos, primeiramente surge a partir deste “processo de investigação” e posteriormente destacam que ela requer “instrumentos e meios”. Como “processo”, evoca a noção de percurso e de metodologia e como “instrumentos e meios”, remete aos procedimentos técnicos necessários à pesquisa documental, enquanto método de investigação da realidade social, não traz uma única concepção filosófica de pesquisa, pode ser utilizada tanto nas abordagens de natureza positivista como também naquelas de caráter compreensivo, com enfoque mais crítico, como o método da análise interpretativa utilizado como instrumento da análise de dados nesta pesquisa.

2.3 O PROCESSO DE ANÁLISE DOS DADOS

Conforme os estudos de Minayo (1994), as pesquisas qualitativas, são embasadas em pressupostos sobre o que se constitui uma pesquisa válida e quais métodos de análise de dados são apropriados. Os pressupostos mais pertinentes são os relacionados com o embasamento epistemológico que orienta a pesquisa e referem-se ao conhecimento e a como ele é obtido pelo pesquisador. Assim, neste estudo o processo de análise nos documentos selecionados foi realizado a partir das premissas da abordagem qualitativa, onde o pesquisador realiza a interpretação do fenômeno analisado.

Segundo os estudos de Minayo (2015), Maldaner (2015) e Lakatos; Marconi (2011), considerando este embasamento, a pesquisa abordagem qualitativa, de revisão bibliográfica e documental utilizada neste estudo, pode ser analisada, a partir da natureza interpretativa e crítica. Assim, a análise interpretativa escolhida como procedimento de análise em diálogo como bem é definida na abordagem qualitativa como “um meio para explorar e para entender o significado que os indivíduos ou os grupos atribuem a um problema social ou humano”, centrando-se em coleta de dados. (CRESWELL, 2010, p. 43).

Portanto, em diálogo com o objetivo geral da pesquisa que foi o de analisar esta Política Nacional de Alfabetização, aprovada em 2019 pelo governo brasileiro, suas repercussões e implicações para o currículo da Educação Infantil. Rosário (2012) já destacava que desde os anos de 1990 que as políticas nacionais que trataram de Educação e Alfabetização no Brasil iniciam um discurso promissor no País, a partir das tentativas pontuais para diminuir o fracasso escolar, por exemplo. Iniciando no Brasil, o estudo de planos, propostas e diagnósticos, que foram apresentados para diminuição ou correção do problema educacional.

Neste âmbito, empreenderam-se mudanças na legislação federal acerca da educação, culminando com a aprovação da LDBEN (BRASIL, 1996), a criação do FUNDEF (atual FUNDEB)⁸, e dos sistemas de avaliação externa, a exemplo do SAEB, do ENEM e da Prova Brasil, além do perfilamento dos PCNs nos diversos níveis de ensino, entre outras ações, que completaram o panorama da presente política educacional. Ainda segundo os estudos de Rosário (2012) ratificam que as proposições políticas no âmbito educacional passaram a ser resultantes das políticas de avaliação implementada pelo Governo Federal; sendo que a partir destas informações, o governo pode;

[...] encontrar caminhos que avaliem as políticas da educação e onde se deve investir para a melhoria da qualidade de ensino, o que está estritamente relacionada com os objetivos do SAEB, que tem como principal finalidade “oferecer subsídios para a formulação, reformulação e monitoramento de políticas públicas, contribuindo, dessa maneira, para a universalização do acesso e a ampliação da qualidade, da equidade e da eficiência da educação brasileira.” (BRASIL, 2007, p. 3 apud ROSÁRIO, 2012 p. 14).

Portanto, é importante que se esclareça que os estudos selecionados trazem um panorama destas políticas que convergem com o objetivo deste estudo; assim o arranjo federalista brasileiro tem impacto sobre a produção de políticas públicas para o campo educacional. Machado (2014) ratifica que ao se tratar da Política Educacional no país, a demanda pela interação qualificada entre os entes federados (municípios, estados e a União) na construção e implementação destas políticas elege três condicionantes importantes para a sua efetividade: “i) para promover coerência e continuidade entre as ações dos municípios, estados e União; ii) para promover equidade na prestação dos serviços quando diferentes entes atuam na mesma etapa educacional; e iii) para ofertar apoio a municípios com baixa capacidade financeira e administrativa” (MACHADO, 2014, p. 4).

A autora ratifica ainda que não por acaso, a própria CF (BRASIL, 1988) estabelece em seu artigo 211 que os três entes devem organizar seus sistemas de ensino em regime de colaboração e que os municípios devem ser apoiados financeira e tecnicamente pelos Estados e pela União na oferta dos programas de educação infantil e de ensino fundamental, por meio

⁸ O FUNDEB aparece no cenário nacional, como uma política de fundo de maior abrangência (pois é destinado ao Ensino Fundamental, como também à educação infantil, ao ensino médio e à educação de jovens e adultos), que pretende superar as limitações e os problemas provocados e não resolvidos pelo FUNDEF, tais como: o seu impacto negativo sobre a educação infantil e sobre a educação de jovens e adultos, a precariedade do sistema de avaliação e controle de seus recursos, bem como a inexpressiva valorização do magistério. (CARVALHO, Educação: do FUNDEF ao FUNDEB – repercussões da política de Fundos na Valorização Docente da Rede Estadual de Ensino do Pará - 1996 a 2009. 2012, p. 33).

das políticas e projetos educacionais, como as propostas de alfabetização para a Educação Infantil em todo o território nacional.

Dialogando com Rosário (2012) e Silva (2016) aponta em seus estudos, que em vista do surgimento das avaliações externas do MEC, no campo da Política Nacional de Alfabetização, as autoras buscam compreender as relações entre a Avaliação Nacional de Alfabetização – ANA e as práticas de ensino de leitura e escrita desenvolvidas no último ano do ciclo de alfabetização pelas professoras em sala de aula. Desta forma, o estudo de Silva (2016) apresenta alguns objetivos que vêm contribuir para esta pesquisa, pois a autora analisa as relações entre as habilidades avaliadas pela ANA e o que é ensinado pelas professoras; bem como, o impacto da ANA nas práticas de alfabetização das professoras.

Silva (2016) reitera a necessidade de ser ajustadas as políticas de alfabetização para o que é avaliado no conteúdo trabalhado em sala de aula pela Avaliação Nacional de Alfabetização - ANA, tendo em vista que a ausência de uma política de currículo específica para cada ano do ciclo de alfabetização, desde a Educação Infantil aos Anos Iniciais do Fundamental, o que:

[...] impede um planejamento “comum” a todas as escolas. Percebendo a estreita ligação entre formação, ensino e currículo e acreditando que a avaliação deve ocorrer sob uma perspectiva formativa e reguladora, concebemos no currículo, também, uma forma de normatização, de tal modo que, sem um documento que oriente de forma clara o trabalho docente, a progressão de saberes não é clara, pois não há metas comuns a serem seguidas e, por isso, a seleção dos conteúdos trabalhados em sala dá-se, muitas vezes, de maneira arbitrária, a partir do que acredita o professor ser o mais adequado (SILVA, 2016, p. 20).

Neste arcabouço, a autora vem afirmar que sem diretrizes, somente se anda em círculo e o avanço quase não é significativo, pois o problema está desde à implementação das políticas de alfabetização até a chegada das avaliações externas, as quais têm exercido esse papel dominador e excludente sobre as escolas (SILVA, 2016). Deste modo tais avaliações não conseguem medir tudo o que deve ser ensinado em sala de aula, e os professores são obrigados a obedecer às regras e normas impostas pela ANA; muitas vezes, passam a ensinar o que essas provas cobram ao final do ano letivo; em vez de priorizar o letramento e a formação das crianças como cidadãos críticos, emancipados e autônomos.

No entanto, Guisso (2017) em sua pesquisa teve por objetivo investigar a introdução/aplicação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, no contexto educativo do município de Florianópolis – RS, relata que ainda se faz necessário

repensar a construção destes planos e políticas educacionais, pois é possível perceber que a situação é bastante preocupante, principalmente no que se refere à alfabetização no País.

Os dados e levantamentos nacionais apresentados pela autora como os números do Censo, por exemplo, têm demonstrado o grave atraso educacional existente, que se inicia com a lacuna presente no processo de alfabetização das crianças. Os estudos apresentados realizadas apontaram para o fato de que inúmeros educandos concluíram a Educação Básica sem estarem plenamente alfabetizados (GUISSO, 2017).

Assim, ao se levar em consideração os paradigmas pertinentes das políticas educacionais, aqui com o foco nas políticas e programas de alfabetização, tal como o PNAIC ou a Política de Nacional de Alfabetização, deve-se problematizar as questões teórico-metodológicas envolvidas sobre a região de domicílio desta criança, o sujeito, a linguagem e a língua, pois são elas que apoiariam todo o trabalho a ser desenvolvido junto ao processo de alfabetização das crianças realizado pelos professores.

Xavier (2017) vem corroborar neste estudo, a partir de sua análise do Programa do MEC, aqui já relatado, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), que trata da meta de alfabetizar todas as crianças, sem exceção e no momento certo, até o final do terceiro ano escolar. O seu foco da pesquisa se deu junto à Secretaria Estadual de Educação de Goiás, que assim como os demais municípios brasileiros, aderiu ao Programa. A sua pesquisa versa sobre o PNAIC, principalmente ao ter como objetivo discutir suas concepções teórico-metodológicas imbricadas por meio de políticas focalizadoras, para o ensino da leitura e da escrita na alfabetização e suas implicações na formação do professor alfabetizador.

A tese de doutoramento selecionada para o arcabouço teórico e de debates nesta pesquisa foi a proposta apresentada e defendida por Almeida (2018), por trazer à reflexão a relação entre o programa federal intitulado Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil -PROINFÂNCIA com a Política Pública de Educação Infantil em Brasília - DF. Neste estudo, a autora buscou analisar a implantação do PROINFÂNCIA na capital do País, como política pública de Educação Infantil, no período de 2007 a 2017.

Almeida (2018) trouxe para o desenvolvimento de sua tese uma revisão da literatura internacional e de políticas públicas, que contextualizou o processo de busca, análise e referenciais teóricos que sustentam o referido programa federal. Assim, o seu estudo qualitativo, com análise das políticas públicas e de entrevistas com os atores relevantes de implementação do programa, contribui proficuamente para iluminar o conhecimento acerca das

políticas educacionais que tratam da alfabetização no Brasil, a partir da discussão de que o PROINFÂNCIA foi fundamental para a alteração da política pública de assistencialismo para a Educação Infantil em todo o país, onde a autora trata desta relação entre o programa federal com a política pública para a Educação Infantil em Brasília, no período de 2007 a 2017.

Neste limiar, no Brasil, a luta pelas políticas para a Educação Infantil vem ocupando os debates educacionais e as ações de movimentos sociais e pelos grupos de estudos e pesquisas das universidades nos últimos anos, depois que o Estado começou a atender as necessidades de atendimento da população. O reconhecimento dessa política teve como marco regulatório firmado em torno da CF de 1988, bem como já mencionado aqui, do Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001-2010 atual 2014/2024) e da LDBEN (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996).

As consequências dessas forças são os investimentos na etapa da Educação Infantil, sem precedentes históricos, em nosso país. É imprescindível retratar que anterior a este período, tivemos o lançamento do primeiro Plano Nacional Decenal de Educação, doravante PNE, com força de lei. O PNE 2001-2010; entretanto este primeiro PNE 2001-2020 veio a público natimorto, pois as 295 metas dispostas não foram efetivadas por falta de liberação de recursos.

Assim, as políticas públicas para a Educação Infantil, com a CF de 1988 ficaram determinadas e com significativas mudanças na abrangência, no conteúdo e no processo de elaboração dos instrumentos formais de planejamento educacional e do financiamento público. O inciso IV do artigo 208 trata da Educação Infantil e enfatiza o “atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade” (BRASIL, 1988). Entretanto, na última décadas, algumas mudanças foram sendo construídas em outras impostas para as escolas que atendem a esse público (ALMEIDA, 2018). Diante destas premissas, elencou-se ainda um panorama de análise de outras legislações para esta dissertação:

1. O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC (BRASIL, Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012);
2. A Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017), O Programa Mais Alfabetização (BRASIL, Portaria nº 22, de 22 de fevereiro de 2018);
3. A Política Nacional de Alfabetização – PNA (BRASIL, Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019), e
4. A Política Nacional do Livro Didático para Educação Infantil por meio do Programa Nacional do Livro Didático para Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental (BRASIL, 2019).

No preâmbulo da pesquisa e construção do referencial teórico-metodológico para a fundamentação da dissertação de mestrado, buscou-se dialogar com os autores que tratam da problemática pesquisada, aqui focalizado no título: “A Política Nacional de Alfabetização Aprovada em 2019: Implicações para o currículo da Educação Infantil no Brasil”, onde partiu-se para o “Estado da Arte”, a partir do levantamento de dados no banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, no diretório da Biblioteca Eletrônica Científica Online *SciELO* Brasil e nos periódicos da Revista da ABAIf, realizado no período compreendido entre os dias 1º de dezembro de 2020 a 23 de julho de 2021.

A priori, a busca pelos descritores: "Política Educacional de Alfabetização". "Alfabetização de Crianças". "Currículo da Educação Infantil e Alfabetização" e "Política Nacional de Alfabetização" não alcançou as buscas desejadas, pois não apareciam os trabalhos já publicados; entretanto, teve-se que mudar a busca e lançou-se mão de novos verbetes, que foram assimilados para a pesquisa. Então, entre os dias 23 de março ao dia 23 de julho de 2021, uma nova busca se iniciou com os novos descritores de busca foram: i) Política de Alfabetização no Brasil; ii) Política Nacional de Alfabetização para Educação Infantil e iii) Apropriação da leitura e escrita na Educação Infantil. Assim, a pesquisa passou a ser exitosa e os trabalhos foram selecionados na plataforma e páginas de busca, com base na validação: Periódicos Capes e Plataforma Sucupira - CAPES/CNPQ.

Na primeira busca, os resultados apresentados totalizaram o número de 3.730 dissertações e 41.752 teses de doutoramento que estavam vinculadas ao primeiro descritor “Política de Alfabetização no Brasil”; para um primeiro refinamento da busca inseriu-se “entre aspas” os descritores e as partículas “*and/or*” (e/ou)⁹, além de inserir o segundo descritor “Política Nacional de Alfabetização para Educação Infantil”, neste segundo momento, tivemos o total de publicações 265 dissertações de mestrado e 680 teses de doutoramento.

Este número ainda se mostrava impossível para a realização da coleta de dados para o estudo; ao refinarmos a busca com os 03 (três) descritores – incluindo o terceiro descritor “Apropriação da leitura e escrita na Educação Infantil” foram selecionados 67 dissertações e 211 teses, o que após realização do levantamento, dialogando com a proposta da pesquisa, aferiu-se o total de 29 publicações. Deste número, a partir da leitura dos títulos, resumos e das

⁹ Operadores Booleanos – “AND/OR” - palavras que têm o objetivo de definir para o sistema de busca como deve ser feita a combinação entre os termos ou expressões de uma pesquisa. (Portal CAPES).

palavras-chaves, elencou-se 06 (seis) dissertações de mestrado e 01 (uma) tese de doutoramento, como apresenta-se no Quadro 2 que contribuirão para a dissertação de mestrado.

QUADRO 2 - DISSERTAÇÕES E TESES SELECIONADAS NA BASE DE DADOS CAPES / SUCUPIRA REFERENTES AO PERÍODO DE 2010 A 2020.

AUTOR(A)	TIPO DE PESQUISA	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVES	INSTITUIÇÃO /ANO
ROSÁRIO, Mônica Maria Soares. (Dissertação).	Pesquisa Exploratória com uso da revisão bibliográfica e pesquisa de campo.	Avaliação de Políticas Públicas para a Alfabetização: Formação do Professor Alfabetizador, Concepção e Aplicação da Provinha Brasil.	Provinha Brasil; Habilidade de Leitura; Alfabetização; Letramento; Curso de Pedagogia.	Universidade Federal de Sergipe, Programa de Pós-Graduação em Educação. São Cristóvão. Ano: 2012.
MACHADO, Daienne Amaral. (Dissertação)	Pesquisa de revisão da literatura e a utilização do método de estudo de caso.	Políticas Públicas Inter federativas: Coordenação na Implementação do Programa Alfabetização na Idade Certa do Ceará	Política Inter federativa; Coordenação-Implementação; Desenho Institucional; Alinhamento partidário; Burocracia.	Universidade de Brasília Instituto de Ciência Política. Programa de Pós-Graduação em Ciência Política. Ano: 2014.
SILVA, Aline Rafaela Lima e. (Dissertação)	Pesquisa Exploratória a partir da revisão da literatura, estudo de caso e observação participante.	Avaliação nacional da alfabetização - ANA: Relações entre Práticas de Ensino e Política de Avaliação da Alfabetização.	Alfabetização; ANA; Avaliação externa; Prática de ensino; Brasil	Universidade Federal de Pernambuco. Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea. Ano:2016.
SANTOS, Laís Alice Oliveira. (Dissertação)	Pesquisa Qualitativa com revisão bibliográfica e análise documental	Pacto Nacional Pela Alfabetização Na Idade Certa: Uma Política Vinculada ao Campo Acadêmico.	PNAIC; Política para alfabetização; Campo acadêmico.	Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação. Ano: 2017.
GUISSO, Tainam Gabriele Pereira. (Dissertação)	Pesquisa de caráter qualitativo, análise de documentos oficiais e revisão Bibliográfica.	O Pacto Nacional pela Alfabetização Na Idade Certa e as Suas Implicações na Prática Pedagógica dos Professores Alfabetizadores	Alfabetização; Formação de professores; Ensino e aprendizagem.	Universidade Federal da Fronteira do Sul. Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação. Ano; 2017.
XAVIER, Elizete Divina. (Dissertação)	Pesquisa de natureza qualitativa e de caráter Bibliográfico e documental.	O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: implicações teórico-metodológicas na formação do professor alfabetizador.	Alfabetização; PNAIC; Formação de professores.	Universidade Federal de Goiás. Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica. Ano: 2017.
ALMEIDA Riezo Silva. (Tess)	Estudo qualitativo por meio da revisão da literatura internacional e de políticas públicas.	Política Pública e Educação Infantil: um estudo sobre a implantação do Programa PROINFÂNCIA em Brasília	Política de Educação Infantil. Implantação de política pública. PROINFÂNCIA.	Universidade De Brasília. Programa De Pós-Graduação Em Educação. Ano: 2018.

Fonte: Diretório CAPES/Plataforma SUCUPIRA – 2010-2020 (Adaptado pelo autor: JESUS, 2021).

3 POLÍTICAS DE ALFABETIZAÇÃO E A PRODUÇÃO ACADÊMICA NO BRASIL

Assim, o conhecimento é a aquisição de uma noção nova ou original, sobre um fato ou fenômeno qualquer. Portanto, origina-se nas experiências que se acumulam em nossa vida cotidiana, nos relacionamentos interpessoais, nas leituras de livros e na consulta a fontes diversas (ANDRADE, 2018).

Neste contexto, Santos; Kienen e Castiñeira (2015) apontam que a produção de conhecimento ocorre a partir de três razões principais

- Questionamentos: os indivíduos questionam porque querem saber e não se contentam com respostas prontas;
- Necessidades: a necessidade de sobrevivência levou os indivíduos a criarem ferramentas e mecanismos de produção de bens e sistemas de relações sociais;
- Curiosidades: a curiosidade leva o indivíduo a explorar o desconhecido, a querer desvendar os mistérios da natureza.

A rigor das pesquisas acadêmicas se faz necessário esta familiarização com a problemática, no dicionário “*Priberan*” on line “**rigor**” traz a definição de: Força, fortaleza, rijeza, dureza, rigidez, tensão demasiada, inflexibilidade. Grande severidade, (de princípios, de moral, etc.); austeridade, intransigência. Todavia, a pesquisa em educação, apesar deste rigor, ela deve ser concebida como “ato de criação, aberto e flexível à mudança, jornada em que não se sabe exatamente aonde se vai chegar.” (GUEDES; RIBEIRO, 2019, p. 27). Desta forma, a partir do levantamento realizado e organizado, inferiu-se as seguintes categorias:

1. Política Educacional e de Alfabetização;
2. Alfabetização de Crianças;
3. Currículo da Educação Infantil e
4. Política Nacional de Alfabetização.

3.1 AS POLÍTICAS E O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO PAÍS

A Educação Infantil é a primeira etapa da educação básica. É a única que está vinculada a uma idade própria: atende crianças de zero a três anos na creche e de quatro a cinco/seis anos na pré-escola. E como pauta a LDBEN 9394/96 tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando

a ação da família e da comunidade. Esta etapa inicial da Educação Básica vem se destacando como palco de intensos debates no campo educacional.

Desde a promulgação da Constituição Federal Brasileira de 1988, também chamada de "Constituição Cidadã", a Educação Infantil vem ganhando forças, assim como ratificou estes direitos o estabelecimento do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (BRASIL, 1990) e se firmando com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, se consolidando o atendimento de crianças de 0 a 6 anos em espaços coletivos passando a ser uma questão Educacional. Embora todos os marcos legais até aqui mencionados sejam importantes, o que mais respaldará as afirmações e reflexões aqui postas são as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI (BRASIL, 2010).

Partindo do princípio de que na EI é necessário um trabalho com diversas linguagens, oferecendo à criança oportunidades de experimentação, principalmente no campo das emoções, respeitando os conhecimentos e os saberes prévios e do meio em que estão inseridas, sugere este estudo sobre as políticas públicas de Educação Infantil, focalizadas no currículo e nas práticas pedagógicas de apropriação e desenvolvimento da linguagem oral e escrita, assumindo algumas especificidades da alfabetização para essa etapa da Educação.

Segundo os estudos realizados pelos grupos de pesquisas de universidades públicas do Brasil, divulgados e publicados pelos eventos regionais e nacionais da – Associação Nacional de Políticas e Administração da Educação ANPAE e pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED, que tem por finalidade o desenvolvimento da ciência, da educação e da cultura, dentro dos princípios da participação democrática, da liberdade e da justiça social., e que visam a publicar obras especializadas sobre temas de política e gestão da educação e seus processos de planejamento, avaliação e de currículo que confrontam com as premissas dos documentos oficiais para uma Educação de qualidade. Fazendo valer o direito à educação, garantido desde a promulgação da CF (BRASIL, 1988).

Diante do exposto como se apresenta a organização do sistema educacional no Brasil, a partir do Quadro 3, das competências prioritárias e sua oferta e do que os referidos documentos trazem, infere-se que a universalização da educação infantil na pré-escola é um direito de todas as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade. Tal direito para ser concretizado precisa de construções que conduzam o município ao cumprimento desse direito social, expandindo as formas de oferta e o papel do currículo n EI, facilitando o acesso de maneira a se aproximar das metas e suas estratégias, buscando se afastar do discurso de exclusão historicamente construído

e de se aproximar a um processo de democratização das ações essenciais à formação das crianças da EI.

QUADRO 3 - SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO

Educação no Brasil	Educação Básica				Ensino Superior	
Etapas	Educação Infantil		Ensino Fundamental		Ensino Médio 1° ao 3° ano	Graduação
	Creche	Pré-Escola	Anos Iniciais	Anos Finais		
Faixa Etária	0 – 3 anos	4 – 5 anos	6 – 10 anos	11 – 14 anos	15 – 17 anos	Acima de 18 anos
Responsabilidade Prioritária	Municípios		Municípios e Estados		Estados	União e Estados

Fonte: Constituição Federal (BRASIL, 1988); LDBEN (BRASIL, 1996) (Adaptado pelo autor. JESUS, 2020).

Apesar de as legislações que prescrevem a Educação Brasileira apresentarem normativas para a sua efetividade e percurso qualitativo e equitativo. É importante destacar que o Quadro 3 acima não apresenta obrigatoriamente a realidade da educação do País, pois há década nos deparamos com a distorção entre série e faixa etária. Segundo o estudo "Panorama da Distorção Idade-Série no Brasil", do Fundo das Nações Unidas para a Infância - UNICEF, publicado em 2018: "Em conjunto, o ensino fundamental e o ensino médio contam com mais de 7 milhões de crianças e adolescentes com dois ou mais anos de atraso escolar (20% do total). O problema, em geral, é maior nas regiões Norte e Nordeste." (UNICEF, 2018, p. 5).

Esse problema ocorre em virtude, principalmente, pelo tratamento dado às políticas educacionais destinadas aos pobres e menos favorecidos economicamente, o que tem deixado um legado que pode ser visto, nos dias de hoje, nos baixos índices de aprendizagem escolar dos educandos em condição de pobreza (IOSIF, 2007). Nesse contexto, a desigualdade social se traduz em desigualdade escolar no Brasil, numa sociedade onde a pobreza e a desigualdade são muito evidentes, preocupa não só a injustiça social materializada, mas também as consequências que essas desigualdades trazem a estes sujeitos.

As crianças nascidas nesse círculo de pobreza têm a maior probabilidade de se tornarem as unidades familiares pobres de amanhã. Grande parte dessas meninas e desses meninos que ingressam na escola na idade correta, muitas das vezes, não têm seu direito à educação devidamente assegurado e efetivado pelas políticas públicas, e acabam não aprendendo os conteúdos curriculares adequadamente. Assim, a condição de pobre faz com que essas crianças e jovens não frequentem assiduamente a escola, tal fato, impactará negativamente suas

trajetórias escolares, pois muitos têm a necessidade de trabalhar, levando-os a abandonar a escola e seus sonhos de um futuro melhor e mais digno.

Silva, Scaff e Jacomini (2010) compreendem as políticas públicas como um conjunto de ações sistemáticas para sanear problemas que afetam a vida de grupos sociais específicos ou de coletividades mais amplas. Neste sentido, entendem-se as políticas públicas como movimentos complexos que arregimentam esforços de diferentes agentes para dar corpo a séries de ações e comportamentos que produzem repercussões na vida social.

Sendo assim, as políticas educacionais são definidas, implementadas e reformuladas dentro de um processo dinâmico, “em que conceitos, modelos e interpretações da realidade não são permanentes, são gerados em outras áreas e transitam para a educação, e vice-versa” (SILVA, SCAFF e JACOMINI, 2010, p. 15).

Pensar as Políticas Públicas para a Educação Infantil no Brasil é trazer à reflexão a qualidade de componentes do conjunto de políticas públicas de corte social e, portanto, entendidas como expressão da ação do Estado, materializada em programas e projetos educacionais, “que se encarrega, em última instância, de fazer emergir múltiplos objetos em que se transmuda a sua temática e dos quais vão se ocupar os pesquisadores que para esse campo de pesquisa convergem” (SANTOS e AZEVEDO, 2009, p. 540).

As ações do Estado, bem como da sociedade civil e das classes organizadas, mostram a evolução do conceito de infância à medida que se faz a reestruturação produtiva, as reformas do Estado e a elaboração das políticas educacionais. Esta mesma sociedade se organizou e lutou pelo direito à creche, a um atendimento que contemplasse o cuidar e educar, procurando assegurar dentro da legislação este direito e, como se observou, conseguiu.

Conforme os estudos de Bogdan & Biklen (2010) e de Severino (2017), uma abordagem teórica pertinente para o estudo das políticas públicas educacionais é opção pelo uso da “pesquisa documental”, pois as inconstâncias, rupturas e mudanças políticas ocorridas na História da Educação Brasileira desde a instituição da educação jesuítica no Brasil-Colônia até a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (BRASIL, 1996) refletem na atual conjectura que o país enfrenta (SILVA, 2015).

Neste contexto, o crescente número de criação e implementação de documentos de política educacional nas últimas décadas tem indicado a importância das possibilidades de análise destes documentos como instrumentos imprescindíveis para conhecer, descrever, caracterizar, analisar e produzir sínteses de objetos de pesquisa específicos das Políticas Públicas Educacionais, a partir das premissas da pesquisa documental e da análise

interpretativa, como bem afirma Minayo (2015), as quais podem mensurar esta leitura crítica acerca dos documentos na construção de conhecimentos, em diálogo com os teóricos que discutem/discutiram sobre a temática pesquisada.

Conforme destaca Mainardes (2006), é preciso entender que a primeira interface das políticas é a “política proposta”, refere-se à política oficial, relacionada com as intenções não somente do governo e de seus assessores, departamentos educacionais e encarregados de “implementar” políticas, mas também intenções das escolas, autoridades locais e outras arenas onde as políticas emergem. A “política de fato” constituía-se pelos textos políticos e textos legislativos que dão forma à política proposta e são as bases iniciais para que as políticas sejam colocadas em prática. Por último, a “política em uso” referia-se aos discursos e às práticas institucionais que emergem do processo de implementação das políticas pelos profissionais que atuam no nível da prática.

Entretanto, ainda não é o bastante, pois a Educação Infantil na História da Educação Brasileira foi marcada, inicialmente, por um processo de assistencialismo e extradomiciliar, sendo agora vista como premissa de cuidado e educação para as crianças e reconhecida como dever do Estado (BRASIL, 1988) e como primeira etapa da Educação Básica (BRASIL, 1996), conforme já citado nesta pesquisa. As mudanças ocorreram não somente na nomenclatura, mas no conceito de Educação Infantil, passando a mesma de amparo ou assistencialismo para direito educacional, pois as crianças que hoje frequentam creches e escolas devem ser cuidadas e educadas, a partir de concepções e práticas específicas para esta etapa da Educação.

A consideração de que as crianças de seis anos ainda estavam fora da escola em pleno início do século XX, seja pela não obrigatoriedade ou por não existir oferta de vagas suficientes na educação infantil pública, gerou um consenso de que o ensino fundamental de nove anos garantiria um maior número de estudantes matriculados nas escolas brasileiras e, portanto, asseguraria a essas crianças a efetivação do seu direito à educação (ARELARO; JACOMINI; KLEIN, 2011).

A desigualdade educacional entre crianças se estabelece muito cedo entre as camadas populares, ou seja, na largada do processo de escolarização as disparidades se concentram nas crianças mais pobres, pois estas nem mesmo estão inseridas no sistema educacional, fato que não se observa entre a população de classe média e alta. “Nesse sentido, o objetivo se define não como alfabetização e escolarização, mas sim como alfabetização através da escolarização universal” (FERRARO, 2011, p.26).

Para Silva (2015), discutir e compreender o panorama atual das políticas públicas educacionais no Brasil focalizadas nas Políticas de Alfabetização para o país, exige um retorno à História da Educação apontada para os primeiros documentos oficiais que evidenciaram esta preocupação e implementação de uma política educacional, bem como requer o entendimento das políticas públicas para a educação nos diferentes contextos históricos, e de suas implicações para o desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem, explícito e planejado para a qualidade em prol de um país mais justo, igualitário e reprodutor de cidadania para a classe trabalhadora, para os menos favorecidos e em estado de vulnerabilidade social, que constituem a maior parte da população brasileira.

Para Teixeira (2002, p. 2) as políticas públicas:

[...] São diretrizes, princípios norteadores de ação do poder público; regras e procedimentos para as relações entre poder público e sociedade, mediações entre atores da sociedade e do Estado. São, nesse caso, políticas explicitadas, sistematizadas ou formuladas em documentos (leis, programas, linhas de financiamentos) que orientam ações que normalmente envolvem aplicações de recursos públicos.

Dessa forma, é possível compreender as políticas públicas como um conjunto de medidas e procedimentos dispostos que se traduzem na orientação política do Estado, os quais visam regular as atividades governamentais e as tarefas de interesse público, como o processo de alfabetização para todos os brasileiros que não atingirem esta habilidade até o 3º ano do Fundamental, a partir da implementação de programas e ações de literacia familiar como pauta a PNA (BRASIL, 2019). Assim, as políticas públicas “traduzem, no seu processo de elaboração e implantação e, sobretudo, em seus resultados, formas de exercício do poder político, envolvendo a distribuição e redistribuição de poder, o papel do conflito social nos processos de decisão e a repartição de custos e benefícios sociais” (TEIXEIRA, 2002, p. 2).

Neste contexto, historicamente, as políticas educacionais brasileiras sofreram influências nacionais e internacionais, desde a sua concepção, elaboração, implantação e até no acompanhamento de resultados. Assim, ao se pesquisar sobre o processo político de alfabetização infantil, que é um direito previsto em lei e os resultados obtidos no decorrer da sua implementação, observa-se que estão aquém do esperado pela sociedade e pelos órgãos educacionais.

Assim, as políticas educacionais de alfabetização no Brasil foram construídas, a partir das influências internacionais, relatadas pelo seu percurso de construção e em sua implantação, com destaque para o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC (BRASIL,

2012) que, na busca da melhora dos índices de desempenho dos educandos, insere em seu atendimento a etapa da Educação Infantil, pela primeira vez na história das políticas públicas de alfabetização. Vale ressaltar que neste desafio de melhor compreender as políticas de alfabetização implantadas no país, apresentamos algumas considerações pertinentes que antecederam o recorte temporal deste estudo 2010 - 2020, a partir da revisão da literatura adequada ao tema.

Considerando a alfabetização como um processo amplo que comporta também o letramento, como percursos paralelos do desenvolvimento da linguagem oral e escrita da criança, Magda Soares (2016) define que tanto a alfabetização, quanto o letramento constituem-se um caminhar de forma progressiva, porém cautelosa, de extensão do conceito de alfabetização em direção ao conceito de letramento: do saber ler e escrever ao ser capaz de fazer uso da leitura e desta escrita com a realidade percebida nas salas de aula onde se alfabetiza, com os desafios do trabalho dos professores.

Várias perspectivas podem ser levantadas para se alcançar uma alfabetização mais significativa, como o processo de alfabetização na perspectiva da Psicologia Histórico-Social, da chamada Escola de Vygotsky, que veio tratar do desenvolvimento dos estudos de natureza psicolinguística que permitiram a percepção da linguagem como um complexo sistema simbólico. Assim como as pesquisas desenvolvidas por Vygotsky (1989), que acrescentaram a esses estudos a ênfase nos processos mentais superiores para o desenvolvimento social da criança

Já, Luria (1991) observou em seus estudos sobre diferenças culturais de pensamento, aspectos fundamentais para possibilitar o entendimento do modo de comunicação e perspectivas culturais que regem a vida de sujeitos; bem como, a compreensão dos mecanismos da escrita, a qual começa num primeiro estágio simbólico, onde a escrita não-diferenciada já superada anteriormente volta a aparecer, só que, ao invés de rabiscos, a criança passa a usar as letras. Outras duas estudiosas trazem a perspectiva do desenvolvimento da alfabetização, a partir do ambiente social da criança, ao tratar da psicogênese da escrita, relatando que tais práticas sociais assim como as informações sociais, não são recebidas passivamente pelas crianças (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999). Atualmente, muitos professores ainda definem erroneamente o processo de alfabetização como sinônimo de uma técnica. De acordo com Ferreiro (2000), as crianças esquematizam algumas propostas fundamentais sobre o processo de alfabetização inicial.

Entretanto, o processo de escolarização no país, independente da alfabetização, sempre perpassou pelo contexto de algumas influências internacionais, onde pauta-se, sobretudo, nas exigências das agências multilaterais de regulação, ligadas às instituições financeiras internacionais, tais como o FMI, Banco Mundial, OCDE, o Todos Pela Educação, de que o Brasil é signatário e que, na atualidade determinam, por regulamentação, os princípios reguladores da Educação no mundo inteiro, o que vem influenciar continuamente na Educação Brasileira.

Um documento internacional de amplitude neste âmbito das políticas educacionais foi a “Declaração Mundial de Educação para Todos” (1990), realizada em Jomtiem, na Tailândia, que estabeleceu o posicionamento e metas ante às necessidades da Educação Básica no mundo, por meio de diversas agências internacionais: a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e o Banco Mundial. Os 155 governos signatários da Declaração de Jomtiem assumiram compromissos de colocar toda criança na escola até o ano 2000 e, entre outros aspectos, deixa claro que crianças, jovens e adultos têm direito a uma educação de qualidade.

Desde então, a alfabetização tem sido tema de estudos e meta a ser conquistada em todo o Brasil. Os dados obtidos por órgãos nacionais e estudos realizados no país demonstram índices alarmantes referente a essa temática e constatam que ainda há muito a ser feito nesta área. A política de alfabetização está imbricada nos processos de escolarização e às ações realizadas para essa finalidade por meio das políticas educacionais no país, além de ser considerada, muitas vezes, como um requisito para o desenvolvimento do Brasil e para a superação do insucesso escolar das crianças e jovens estudantes.

Ainda nessa década é aprovada a Emenda Constitucional nº 59/2009 que estendeu a escolarização obrigatória no Brasil para a faixa etária de quatro a dezessete anos, abrangendo parcialmente a educação infantil e a totalidade do ensino fundamental e médio, com o prazo de efetivação até o ano de 2016.

Diante destas ações, ressaltamos como imperativo que os investimentos em educação avancem para além do acesso, tendo maior atenção nas regiões mais carentes de investimentos. Para combater a reprodução da desigualdade infantil é fundamental que as crianças permaneçam nas escolas, sejam alfabetizados, se apropriem dos saberes e, que estes conhecimentos permitam uma possível melhoria dos índices de aprendizagem na educação pública.

3.2 MARCOS HISTÓRICO-LEGAIS DA POLÍTICA DE ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL

A alfabetização constitui-se no processo de desenvolvimento da linguagem oral e escrita num ambiente social e esta ação contínua e prolongada não é um estado ao qual se chega, mas um decurso, cujo início é na maioria dos casos, anterior à escola e que não termina ao finalizar os anos iniciais do Ensino Fundamental, mas continua para a vida toda (FERREIRO, 2000); portanto as práticas sociais, assim como as informações sociais, não são recebidas passivamente pelas crianças nesta construção inicial da sua comunicação e formação, enquanto sujeito de direito a este letramento.

Soares (2016) em seus estudos, destaca que a alfabetização é um processo de ensino dinâmico, causador de constantes debates e influenciado por frequentes atualizações — como por exemplo a estipulação da idade ideal para a sua consolidação, os métodos a serem privilegiados e a necessária simultaneidade com o percurso do letramento.

Assim, a alfabetização pode ser definida pela sequência contínua de aprendizagem inicial da língua escrita, ou seja, o ensinar a ler e escrever, que é atribuição de um profissional que conheça o processo linguístico e cognitivo de apropriação da língua escrita por crianças no início do desenvolvimento de sua aprendizagem, desde o berçário com os bebês, a creche das crianças pequenas até a fase pré-escolar, pois a educação destes sujeitos pequenos envolve simultaneamente dois processos complementares e indissociáveis: educar e cuidar, como bem afirmam Craidy e Kaecher(2001):

As crianças desta faixa etária, como sabemos, têm necessidades de atenção, carinho, segurança, sem as quais elas dificilmente poderiam sobreviver. Simultaneamente, nesta etapa, as crianças tomam contato com o mundo que as cerca, através das experiências diretas com as pessoas e as coisas deste mundo e com as formas de expressão que nele ocorrem. Esta inserção das crianças no mundo não seria possível sem que atividades voltadas simultaneamente para cuidar e educar estivessem presentes. O que se tem verificado, na prática, é que tanto os cuidados como a educação têm sido entendidos de forma muito estreita. (CRAIDY; KAERCHER, 2001, p. 16)

Assim deve ser a pré-escola e os dois anos iniciais do Ensino Fundamental; logo, a alfabetização é uma ação continuada, *sine qua non*, para a apropriação do sistema da escrita, cuja ação de tomar para si este sistema, se dá de forma e movimento gradual que demanda, organização e conhecimentos por parte do educador (SOUZA *et al*, 2009; SOARES, 2016).

Mas será que esta alfabetização das crianças ocorre desta forma de fato? E como está prevista esta alfabetização no Brasil? Diante destas inquietações, a alfabetização das crianças começa em casa, na escola, nos espaços de convivência, nas suas práticas sociais com outras

crianças e com os seus familiares. Sendo assim, deve ser premissa das políticas públicas educacionais este compromisso para o processo de desenvolvimento das crianças em seu percurso formativo inicial.

Neste preâmbulo, apresenta-se aqui alguns marcos histórico-legais da Política de Alfabetização no Brasil no recorte temporal de 2010 a 2020, valendo-se da pesquisa documental, a partir das fontes elaboradas com a finalidade de alfabetizar as crianças no Brasil na idade escolar correta, dentre esses instrumentos, encontram-se:

- O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC (BRASIL, Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012);
- O Plano Nacional de Educação – PNE (BRASIL, 2014-2024), com foco na meta 5, que traz em suas prerrogativas: alfabetizar todas as crianças até o fim do 3º ano do ensino fundamental;
- A Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017), O Programa Mais Alfabetização (BRASIL, Portaria nº 22, de 22 de fevereiro de 2018);
- A Política Nacional de Alfabetização – PNA (BRASIL, Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019), e
- A Política Nacional do Livro Didático para Educação Infantil por meio do Programa Nacional do Livro Didático para Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental (BRASIL, 2019).

Vale ressaltar que como parâmetros, as fontes documentais são baseadas em materiais internos às organizações e tais documentos foram selecionados do site do Governo Federal, tais como: Senado federal, Secretaria de Educação Básica, Diário Oficial da União, dentre outros sítios do governo brasileiro oficiais.

3.2.1 A POLÍTICAS DE ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL: Um diálogo com os Teóricos

No ano de 2019, o Ministério da Educação promulgou o caderno com as orientações sobre a nova política de alfabetização do governo brasileiro, a Política Nacional de Alfabetização – PNA (BRASIL, 2019), que recebeu o título de “Alfabetização Acima de Tudo”, a qual almeja que as crianças desde a Educação Infantil sejam levadas ao reforço de atividades de pré-alfabetização para que o ensino da leitura e escrita sejam concluídos no primeiro ano do Ensino Fundamental. A nova PNA (BRASIL, 2019) também prevê que a meta 5 do Plano

Nacional de Educação -PNE (BRASIL, 2014) seja cumprida, ou seja, todas as crianças deverão estar alfabetizadas até no máximo o final do 3º ano do Ensino Fundamental, aos 8 anos de idade.

Entretanto, esta política prioriza um único método de ensino sobre os demais: o chamado “método fônico”, baseado nas e “evidências científicas” contidas no relatório do *National Early Literacy Panel* publicado no ano de 2009 com foco na alfabetização das crianças pequenas e na literacia familiar, que traz ainda seis componentes, que segundo este Relatório NELP são “essenciais” para a alfabetização das crianças no Brasil e no mundo, porém não dialogam com o documento publicado por Baptista (2009), atuando no MEC, pois contradiz as premissas das “evidências científicas” do referido Relatório do NELP (2009) que se assenta a PNA (BRASIL, 2019).

Baptista (2009) em um dos textos do documento do Ministério da Educação intitulado “*A criança de 6 anos, a linguagem escrita e o Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações para o trabalho com a linguagem escrita em turmas de crianças de seis anos de idade*”, disponibilizado pelo MEC no ano de 2009¹⁰ traz neste estudo o comprometimento com a construção e a disponibilização de referências para que os professores da Educação Infantil sejam autores de suas práticas pedagógicas de forma exitosa e que respeitem a criança e o seu direito de frequentar creches e pré-escolas de qualidades, onde a brincadeira é a forma privilegiada de a criança se manifestar, produzir cultura e se formar como sujeito.

De acordo com Baptista (2009), a concepção de trabalho com a linguagem escrita para a Educação Infantil apresentada em seus estudos se baseia nos pressupostos de que:

1. A educação infantil tem uma identidade própria, constituída a partir das características dos sujeitos aos quais ela se destina — as crianças e sua forma de se relacionar com o mundo e de construir sentido para o que experimentam. O trabalho com a linguagem escrita deve respeitar a criança como produtora de cultura.
2. O termo linguagem escrita refere-se, neste texto, às produções que se realizam por meio da escrita e aos resultados do uso social que se faz desse objeto do conhecimento.
3. A brincadeira, forma privilegiada de a criança se manifestar e produzir cultura, é o elemento central para a constituição da ação educacional e deve ser entendida como fonte de conhecimento sobre a criança e sobre seu processo de apropriação e de produção de cultura. Entendendo a criança como um sujeito de direitos, a creche e a pré-escola devem ser espaços de garantia do direito à brincadeira. (BAPTISTA, 2010, p. 1-2)

¹⁰ A LINGUAGEM ESCRITA E O DIREITO À EDUCAÇÃO NA PRIMEIRA INFÂNCIA: Uma primeira versão deste texto foi elaborada e discutida com pesquisadoras do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da Faculdade de Educação da UFMG. Uma nova versão incorporou as sugestões do grupo do CEALE e, em seguida, foi debatida com especialistas da área da educação. A partir desse debate, foram incorporadas novas alterações que resultaram neste texto, cuja versão está disponibilizada para que novos debates sejam promovidos e novas alterações e sugestões possam ser incorporadas, como referência as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação. (BRASIL, 2009).

Ainda, segundo Baptista (2010), há duas posições opostas sobre a alfabetização na etapa inicial do desenvolvimento infantil. Uma pressupõe que alfabetizar na Educação Infantil seria antecipar um modelo escolar típico do ensino fundamental, privando a criança de viver o tempo da infância. A outra posição considera positiva a antecipação do processo de sistematização da leitura e da escrita desde a Educação Infantil, uma vez que a criança poderia apresentar melhores resultados nas etapas seguintes.

Perante essas duas posições, a concepção defendida no referido documento é a de que “[...] o aprendizado da linguagem escrita, desde a mais tenra idade, se constitui numa ferramenta fundamental para assegurar às crianças, como atores sociais que são, sua inclusão na sociedade contemporânea” (BAPTISTA, 2009, p. 14) e, por isso, o que deve estar em foco é “[...] a criança e suas formas de expressão e relação com o mundo.” (BAPTISTA, 2009, p. 13). A autora argumenta, ainda, que o sistema de escrita é objeto do conhecimento humano, exercendo forte influência na cultura infantil e também sendo influenciado por ela, ou seja:

[...] Desde muito precocemente, a língua escrita invade o território das crianças e lhes desperta a atenção. [...]. A linguagem escrita deve ser compreendida como um bem cultural com o qual as crianças devem interagir, mas, sobretudo, do qual devem se apropriar como forma de inclusão na sociedade. (BAPTISTA, 2009, p. 21-23).

Neste contexto, a brincadeira é também premissa para esta aquisição da linguagem escrita, pois a partir do desejo da criança de interagir com o mundo, ela observa o que outros grupos etários realizam e constrói suas próprias possibilidades, quer sozinha ou com os seus pares. Diante de uma possível contradição de querer operar com os objetos do mundo e não possuir a mesma condição de outros sujeitos, a criança recria elementos para agir de uma forma bastante peculiar. Na experiência da brincadeira, a criança empreende esforços físicos e criativos que, ao mesmo tempo em que põem à prova sua condição para realizar determinada atividade, lhe conferem possibilidades para fazer aquilo que deseja (BAPTISTA, 2010).

Assim, em diálogo com as 28 diretrizes do Plano de Metas da Educação Brasileira (BRASIL, 2007), destacamos as metas I, II, XII e XIX, as quais influenciam diretamente quando se trata de criação de políticas destinadas a alfabetização no país, que buscam:

- I - Estabelecer como foco a aprendizagem, apontando resultados concretos a atingir;
- II - Alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, aferindo os resultados por exame periódico específico;
- XII - Instituir programa próprio ou em regime de colaboração para formação inicial e continuada de profissionais da educação;
- XIX - Divulgar na escola e na comunidade os dados relativos à área da educação, com ênfase no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB (BRASIL, 2007, p.01-02).

Ao preconizarem que tais premissas devem se estabelecer na políticas públicas educacionais, para que se atinja as referidas metas, a PNA (BRASIL, 2019) se apresenta no contrassenso, prevalecendo, contudo, os programas e as ações destinados ao incremento da alfabetização, que já consideravam as metas acima citadas, conforme evidenciado pela Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012 que instituiu o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), que passava a abranger:

I - A alfabetização em língua portuguesa e em matemática; II - A realização de avaliações anuais universais, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, para os concluintes do 3º ano do ensino fundamental; III - O apoio gerencial dos estados, aos municípios que tenham aderido às ações do Pacto, para sua efetiva implementação. (BRASIL, 2012, p.01).

Neste contexto, estas ações e diretrizes gerais, assinaladas no Artigo 1º, que o Ministério da Educação, onde os sistemas de ensino deveriam reafirmar e ampliar o compromisso previsto no antigo Decreto nº 6.094/2007, ou seja, o de alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, ao final do terceiro ano do ensino fundamental, aferindo os resultados por exame periódico específico. No que se refere às ações do Pacto, o Art. 6º apresentava os eixos:

- I - Formação continuada de professores alfabetizadores;
- II - materiais didáticos, literatura e tecnologias educacionais;
- III - avaliação e;
- IV - gestão, controle e mobilização social.

No que tange ao estabelecimento das metas, estas podem ser consideradas como uma projeção para o futuro educacional na perspectiva de alcançar o nível de qualidade - com base na aferição das avaliações - esperado pelo governo federal em todas as escolas brasileiras. Como as apresentadas no segundo PNE, 2011-2020, que propunha 20 metas, dentre estas, ele previa em sua meta 5: “alfabetizar todas as crianças até oito anos de idade”. Em documento publicado pelo Ministério da Educação (MEC), estava posto que a fim de que o PNE não redundasse em uma carta de boas intenções incapaz de manter a mobilização social pela melhoria da qualidade da Educação, seria preciso associar a cada uma das metas uma série de estratégias a serem implementadas pela União, pelos Estados e pelos Municípios, em regime de colaboração (BRASIL, 2010).

Já, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC foi instituído pela Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012, lançado em 8 de novembro de 2012, como um compromisso formal assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios para assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ou seja, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental. O PNAIC também visa reduzir a distorção idade-série na Educação Básica, melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, e contribuir para o aperfeiçoamento do desempenho dos professores por meio da “formação continuada”.

Para garantir a alfabetização de todas as crianças conforme as premissas do Pacto, o governo federal se comprometeu a aportar incentivos financeiros e assistência técnica e pedagógica, visando formar 360 mil professores alfabetizadores até 2015. Estes números foram apontados a partir dos dados levantados pelo Censo 2010 e trabalhados pelo Ministério da Educação – MEC para este intuito. Ao todo, são 15,2% as crianças brasileiras em idade escolar que não sabem ler, nem escrever conforme o documento norteador do PNAIC (BRASIL, 2012).

O objetivo do MEC, segundo Santos (2013), seria que 100% das crianças brasileiras estivessem plenamente alfabetizadas com a implementação do PNAIC, pois a proposta do Pacto seguiria para além do saber ler e escrever, mas também para que as crianças pudessem saber interpretar textos e fazer cálculos, portanto, o trabalho deveria ser realizado em conjunto com o Governo Federal, a sociedade, família, escola e governantes de todos os municípios brasileiros.

Mais de 5.300 municípios brasileiros aderiram ao PNAIC no período de início de sua implementação em 2013, e começaram a trabalhar os eixos necessários para dar suporte ao Pacto. O primeiro eixo do Pacto veio tratar da “formação continuada” dos professores para as ações. Neste preâmbulo, a primeira ação do PNAIC foi a “formação continuada” de professores alfabetizadores e de orientadores de estudo. O MEC ministrou um curso presencial de dois anos para professores alfabetizadores, com carga horária de 120 horas por ano, baseado no Programa Pró-Letramento¹¹.

¹¹ PROGRAMA PRÓ-LETRAMENTO: É um programa de mobilização pela qualidade da Educação, a partir da formação continuada de professores para a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nos anos/séries iniciais do ensino fundamental. O programa é realizado pelo MEC, em parceria com universidades que integram a Rede Nacional de Formação Continuada e com adesão dos estados e municípios. Podem participar todos os professores que estão em exercício, nas séries iniciais do ensino fundamental das escolas públicas. (Resolução CD/FNDE Nº 24, de 16 de agosto de 2010).

Para a realização do Pró-Letramento, os encontros com os educadores foram conduzidos pelos orientadores de estudo, indicados pelo próprio MEC, os quais foram selecionados entre os professores das redes municipal e estadual de cada cidade, os quais fizeram curso específico, com 200 horas de duração por ano, ministrado por universidades públicas de todo o país. Os municípios tiveram que informar ao MEC quem são os educadores da região com formação em pedagogia e experiência com os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, pois estes profissionais foram o foco de atuação do PNAIC (SANTOS, 2013).

O segundo eixo trabalhado pelo Pacto discutiu a “distribuição de materiais didáticos”, voltados para a alfabetização. O MEC distribuiu mais de 60 milhões de livros didáticos para os três primeiros anos do Ensino Fundamental, por meio do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD, como também disponibilizou para as escolas, jogos didático-pedagógicos.

Neste limiar, a avaliação dos resultados do PNAIC (BRASIL, 2012) à época foi conduzida pelo MEC, por meio da Avaliação Nacional de Alfabetização - ANA, coordenada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, por meio dos dados coletados e aferidos pelo IDEB de cada município. Este eixo reúne três componentes principais:

- Avaliações processuais, debatidas durante o curso de formação, que podem ser desenvolvidas e realizadas pelo professor junto com os educandos;
- Disponibilização de um sistema informatizado no qual os professores deverão inserir os resultados da Provinha Brasil¹² de cada criança, no início e no final do 2º ano; e
- Aplicação, para os educandos concluintes do 3º ano, de uma avaliação externa universal, visando medir o nível de alfabetização alcançado ao final do ciclo.

O quarto eixo de atuação do PNAIC é a atuação da “Frente de Mobilização Social pela Educação”, que trabalha com um comitê gestor nacional, uma coordenação estadual e outra municipal. As atividades da Frente de Mobilização são configuradas com o objetivo de monitorar as ações do PNAIC, apoiando e assegurando a implementação de várias etapas do programa, por meio de encontros e fóruns nacionais, estaduais e municipais; culminando com implementação e orientação do MEC para o fortalecimento dos conselhos de educação, dos

¹² A PROVINHA BRASIL, do INEP é uma avaliação fotográfica que como objetivo refletir e repensar o que está sendo realizado pelos professores-orientadores do PNAIC e os professores em sala de aula, e o que se pode melhorar, quais caminhos seguir para que o educando chegue no 3º ano do Ensino Fundamental com todos os requisitos completos de alfabetização. (Clélia Mara dos Santos, da Secretaria de Educação Básica – SEB/MEC, durante o IV Encontro Nacional de Lideranças da Mobilização Social pela Educação, 2013).

conselhos escolares e de outras instâncias comprometidas com a Educação nos estados e municípios de todo o Brasil.

Para a realização de todos os eixos, o governo federal investiu inicialmente R\$ 1,5 bilhão em 2013 e R\$ 1,8 bilhão em 2014. Para os cursos de formação, por ano, o investimento foi de R\$ 925 milhões, para o fornecimento de material didático foram deslocados R\$ 300 milhões e R\$ 40 milhões para as avaliações. Os encontros e fóruns voltados aos mobilizadores sociais receberam também um montante de R\$ 50 milhões, conforme dados disponíveis no Portal da Transparência do MEC (BRASIL, 2013).

Neste contexto político-educacional, O PNAIC objetivou de criar estratégias para que, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental, todas as crianças estivessem alfabetizadas (BRASIL, 2012). Para isso, o conceito de pacto surgiu como compromisso formal entre Ministério da Educação e as Secretarias Estaduais, Distrital e Municipais de educação, no intuito de reafirmar e ampliar o previsto no Plano de Metas Compromisso “Todos pela Educação”. Por se tratar de um programa abrangente e relevante, diversas pesquisas têm sido realizadas sobre o PNAIC. Neste sentido, o programa contribuiu para dirimir a lacuna de analfabetos no país; entretanto, não dirimiuiu este problema da Educação Brasileira.

Conforme os estudos de Souza *Et al* (2009) e Kramer (1994) no processo de alfabetização, o desenvolvimento da linguagem é de suma importância, pois é através dela que se desenvolve a escrita, pois o processo social da leitura e da escrita são intrínsecos, encontram-se em três dimensões distintas: o simbolismo, estruturação de ideias entre outros. Os autores ressaltam que a criança precisa aprender a ler, compreender não só palavras, mas o que elas querem nos dizer, qual a mensagem que a palavra passa. Portanto, a Alfabetização é:

[...] um processo indispensável para a apropriação do sistema da escrita, conquista dos princípios alfabéticos, ortográficos que possibilita o aluno ler e escrever com autonomia. A apropriação do sistema de escrita é um processo gradual que demanda, organização por parte do educador, é importante organizar o trabalho tendo em vista que cada um possui um ritmo próprio e, por isso deverá ser respeitada e estimulada. Atualmente, considera-se que as crianças constroem seu conhecimento a partir das interações que estabelecem com os meios culturais e sociais. (SOUZA *Et al*, 2009, p.47).

É neste início do processo de alfabetização que a criança relaciona a escrita com a realização de desenhos, uma vez que a linguagem é composta por um conjunto de signos com significados que representam a fala e, gradativamente descobre quais as letras deverão utilizar para formar determinadas palavras, números, atribuir significados a histórias etc. (SOUZA *Et al*, 2009).

Compreende-se também que a “alfabetização”, particularmente, àquela que acontece no espaço escolar como sendo um “processo de ensino e aprendizagem da leitura e escrita em língua materna, na fase inicial de escolarização de crianças”, que se constitui em um processo complexo que “envolve ações especificamente humanas e, portanto, políticas, caracterizando-se como dever do Estado e direito constitucional do cidadão” (MORTATTI, 2010, p. 329).

Segundo o professor e pesquisador Antonio Augusto Gomes Batista, do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE), vinculados à Faculdade de Educação da UFMG. Esse grupo de pesquisa adota a perspectiva do letramento como foco de suas investigações. Proposta esta que passou a inferir a perspectiva adotada pelo MEC, pois, a começar pelo nome do programa Pró-Letramento, constatamos que o letramento passou a ser o foco dos textos publicados pelo Ministério da Educação, a partir de 2012.

Estas propostas de alfabetizam buscaram "apresentar conceitos e concepções fundamentais ao processo de alfabetização e sistematizar as capacidades mais relevantes a serem atingidas pelas crianças, ao longo dos três primeiros anos do Ensino Fundamental de nove anos” (BATISTA Et al., 2012, p. 8).

Ainda, de acordo com o programa Pró-Letramento, a alfabetização inicialmente se identificou como o aprendizado da “tecnologia da escrita”, ou com a capacidade de decodificar os sinais gráficos na leitura e codificá-los na escrita, transformando-os em sinais gráficos. A partir dos anos 1980, conforme assinalado pelos autores, o conceito de alfabetização foi ampliado com base nas contribuições de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999).

Os estudos sobre a alfabetização das crianças e a Educação Infantil devem compreender as crianças como produtoras de culturas e tal produção indica sua potência, pois elas também contribuem para a produção das sociedades, esta perspectiva deve se pautar no exercício da liberdade e da autonomia. Assim, discutir sobre as políticas de alfabetização nos últimos dez anos é trazer à reflexão a destruição do Estado Democrático de direito e dos dispositivos legais que foram construídos e constituídos pelos professores alfabetizadores, pesquisadores em Educação, grupos de estudos e pesquisas das universidades na última década

Entretanto, conforme nos assinala à reflexão Martins Filho (2019), o que se destaca nas últimas décadas é a necessária construção da especificidade do projeto de educação e cuidado da primeira infância, estendendo-a às práticas pedagógicas assim como a alfabetização. Ancora-se nesse pressuposto a busca pela consolidação de aprofundamentos teórico-práticos para a constituição de uma teoria pedagógica que corresponda à especificidade da Educação Infantil, e não à falácia de um método fônico, advindo da neurociência cognitiva como é apresentado

pelo o relatório *Developing Early Literacy, do National Early Literacy Panel (NELP)*, publicado em 2009, servindo de premissa para a alfabetização de crianças no Brasil.

Desse ponto de vista, tem-se assistido à defesa de que é necessário estruturar as peculiaridades das práticas pedagógicas para a faixa etária de zero a seis anos, como as boas práticas de compreensão, leitura e produção da escrita com as crianças, a formação continuada de professores e a formação de alfabetizadores pautadas em alguns programas que conduziram uma melhoria no processo de alfabetização das crianças no Brasil, como o PNAIC e o Pró-Letramento.

Em 2019, tivemos a instituição da Política Nacional de Alfabetização (PNA) pelo Decreto Nº 9.765, de 11/04/2019, assinado pelo Presidente da República, Jair Messias Bolsonaro, e pelo Ministro de Estado da Educação, Abraham Bragança de Vasconcellos Weintraub¹³ (BRASIL, 2019), que contém sete capítulos, dos quais destacamos as seguintes informações:

- Características e Finalidades: melhorar a qualidade da alfabetização e combater o analfabetismo absoluto e funcional (Art. 1º.), por meio de implementação de programas e ações, com colaboração entre União, estados e municípios (adesão voluntária), sob coordenação do MEC e possibilidade de a União “prestar assistência técnica e financeira aos entes federativos” (Cap. VII);
 - Conceitos ” (Cap. VIII):
- I - **Alfabetização**: ensino das habilidades de leitura e de escrita em um sistema alfabético, a fim de que o alfabetizando se torne capaz de ler e escrever palavras e textos com autonomia e compreensão;

¹³ **ABRAHAM BRAGANÇA DE VASCONCELLOS WEINTRAUB**: O Ministro da Educação foi nomeado para o MEC, após a demissão de seu antecessor, Ricardo V. Rodriguez, em 08/11/2019. Ambos foram indicados por Olavo de Carvalho. Weintraub é: “Graduado em ciências econômicas pela Universidade de São Paulo desde 1994, tendo realizado seu MBA Executivo Internacional e o Mestrado em Administração (área de finanças) na Fundação Getúlio Vargas. [...] é professor da Universidade Federal de São Paulo. Executivo do mercado financeiro com mais de vinte anos de experiência, atuou como economista-chefe e diretor do Banco Votorantim e como sócio na Quest Investimentos. Foi integrante da equipe de transição do governo do presidente Bolsonaro e ocupou o cargo de secretário executivo da Casa Civil, sob o comando de Onyx Lorenzoni.”. Desde que assumiu o MEC, são muitas suas medidas contra a educação, pesquisadores e estudantes e as “controvérsias” que protagoniza, como: ofensas ao Presidente da França; erros gramaticais em texto oficial e erro no nome do escritor F. Kafka; utilização de técnicos do MEC para exclusão de informações em sua página na Wikipédia. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Abraham_Weintraub. Seu CV-Lattes não consta no site do CNPq.

- II - **Analfabetismo Absoluto**: condição daquele que não sabe ler nem escrever; III - **Analfabetismo Funcional**: condição daquele que possui habilidades limitadas de leitura e de compreensão de texto;
- IV - **Consciência Fonêmica**: conhecimento consciente das menores unidades fonológicas da fala e a habilidade de manipulá-las intencionalmente;
- V - **Instrução Fônica Sistemática**: ensino explícito e organizado das relações entre os grafemas da linguagem escrita e os fonemas da linguagem falada;
- VI - **Fluência em Leitura Oral**: capacidade de ler com precisão, velocidade e prosódia;
- VII - **Literacia**: conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionadas com a leitura e a escrita e sua prática produtiva;
- VIII - **Literacia Familiar**: conjunto de práticas e experiências relacionadas com a linguagem, a leitura e a escrita, as quais a criança vivencia com seus pais ou cuidadores;
- IX - **literacia emergente**: conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionadas com a leitura e a escrita, desenvolvidos antes da alfabetização;
- X - **Numeracia**: conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionadas com a matemática; e
- XI - **Educação Não Formal**: designação dos processos de ensino e aprendizagem que ocorrem fora dos sistemas regulares de ensino. (Art. 2º.)

Nesse viés, segundo Mortatti (2019), por meio da análise deste Caderno do PNA (como está no site do MEC), podem-se apreender as principais estratégias de persuasão relacionadas tanto com o objetivo explícito de didatização/transposição didática das “evidências científicas” — considerando a finalidade do “guia”/“cartilha”/“manual de instruções” em relação ao público-alvo e agentes visados — quanto com os objetivos implícitos, de réplica silenciosa como confronto desqualificador em relação aos documentos de políticas similares de passado recente e ainda em curso, visando ao apagamento de sua memória.

Ainda, segundo Morais (2019), em sua publicação na Revista da ABAIf¹⁴, A Política Nacional de Alfabetização (doravante, PNA; CF. BRASIL, 2019) revela duas faces que estamos vivendo, quando trata do tema de Políticas Públicas Educacionais no Brasil: a face do

¹⁴ REVISTA BRASILEIRA DE ALFABETIZAÇÃO - ABAIf. ISSN: 2446-8584, Belo Horizonte, MG. Vol. 1, n.º. 10 (Edição Especial), jul./dez. 2019. Análise Crítica da PNA (Política Nacional de Alfabetização). Disponível em: <<http://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/357>>. Acesso em: 05.01.2021.

autoritarismo e a da *mercantilização* da Educação. Sem nenhum debate, empresários e especialistas, que desde 2003 queriam impor o método fônico como única forma do processo de alfabetização das crianças no País (BRASIL, 2003), se aliaram a um governo nada democrático, para contrariar esse direito constitucional que é o de as escolas e docentes escolherem as metodologias e propostas educativas que julgam adequadas para ensinar qualquer conteúdo de ensino, desde a Educação Básica até o nível do Ensino Superior.

É importante salientar que as políticas de alfabetização no Brasil conforme os estudos dos teóricos aqui apresentados, como: Moraes (2019), Santos (2013), Batista *Et al* (2012), Mortatti (2010), Baptista (2010), Souza *Et al* (2009), apresentam as motivações para a construção e implementação das políticas de alfabetização para a construção de uma nação verdadeiramente democrática e de mãos dadas com a formação de seu povo, de forma crítica, emancipadora e para a autonomia dos sujeitos, de maneira geral, desde a década de 1990 podemos encontrar as orientações emanadas de instituições, associações e universidades que pautam este discurso e esta prática para o currículo da Educação Básica; entretanto, no campo da alfabetização emergiram mudanças muito importantes no país, que incidiram nas reformas curriculares, na formação de professores e no investimento em materiais didáticos.

Entretanto com a chegada da PNA (BRASIL, 2019), as orientações são reveladoras de práticas de um retrocesso ao passado, pois ao se tratar da EI, na pré-escola, passa a haver uma pressão maior para que as crianças se alfabetizem. É importante não perder de vista o que a legislação prevê: a Educação Infantil está comprometida com o desenvolvimento integral das crianças (BRASIL, 1996), onde os professores devem proporcionar acesso à cultura escrita, criando situações nas quais as crianças possam ter contato com materiais impressos e que as mesmas sejam incentivados à escrita espontânea, sem a obrigação de sistematizar processos de alfabetização.

Moraes (2019) discorre que esta Política Nacional de Alfabetização que o MEC impetrou não visa a dialogar com as premissas constitucionais e legislativas já aprovadas, ou seja, não conversa com nada nem com ninguém. Sua meta é padronizar a alfabetização no País, fazer com que do Oiapoque (AP) ao Chuí (RS), todos os professores sigam, alienados e obedientes, as prescrições do que ensinar, como ensinar e quando ensinar. Assim, conclui que:

[...] Essas prescrições, sabemos, acabam sendo formuladas por grupos privados, que já enriquecem vendendo métodos fônicos para muitas redes municipais de ensino, porque tais empresários da educação se acham no direito de substituir políticas públicas e práticas docentes diversificadas por um modelo tosco, no qual se ensina e se aprende através da repetição e sem reflexão. (MORAIS, 2019, p. 74).

Nesse sentido, é importante destacar, a necessidade de que as Políticas Públicas Educacionais e os Programas de Governo para a Educação Infantil - EI promovam de fato o desenvolvimento do indivíduo em todos os seus aspectos, de forma inteira, integral e integrada, constituindo-se no alicerce para a plena formação do educando.

Portanto, neste diálogo, com os autores selecionados, com as legislações vigentes e com o arcabouço teórico-metodológico, apresentamos algumas análises observados nos dois documentos: o Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019 - Documento regulador da PNA, e o Caderno da PNA 2019 – MEC/SEB (BRASIL, 2019), a partir das evidências, implicações e dissensos observados em ambos os documentos, que são desveladas para implementação no currículo desta etapa inicial da Educação Básica, a Educação Infantil, onde dialogam com um currículo conteudista, embasado por um discurso, que se diz "Progressista", mas que se trata de uma falácia negacionista dos direitos sociais das crianças e da população brasileira.

3.3 OS DOCUMENTOS OFICIAIS DAS POLÍTICAS DE ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL E O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL (2010 A 2020)

Uma política pública educacional de qualidade e significativa no Brasil ainda é uma utopia para a maioria dos brasileiros; entretanto, este compromisso com uma equidade e universalização da Educação Brasileira para todos e todas passou-se a ensaiar este progresso e avanço, inicialmente, com a promulgação da Constituição Federal Brasileira de 1988, também chamada de "Constituição Cidadã", que ao destinar em seu *caput* artigos para a educação das crianças, veio definir de quem é o dever de educar e garantir o ensino público e gratuito a todos os cidadãos brasileiros.

Neste limiar, após a promulgação da Carta Magna de 1988, o seu Art. 214 prevê a criação de uma Lei para um *Plano Nacional de Educação*, que visando à articulação do desenvolvimento do ensino que conduzam à erradicação do analfabetismo; à universalização do atendimento escolar; à melhoria da qualidade do ensino; à formação para o trabalho e à promoção humanística científica e tecnológica no país. (BRASIL, 1988).

Após este marco regulatório, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional -LDBEN (BRASIL, 1996), a Educação Infantil foi oficializada como a primeira etapa da Educação Básica no país. Entretanto, ao se tratar da alfabetização de crianças no Brasil, uma das estratégias adotadas pelo Estado para resolver o problema desta qualidade da educação foi a ampliação do tempo do Ensino Fundamental de oito para nove anos, por meio

da Lei nº 11.274/2006 (BRASIL, 2006), acrescentando um ano na etapa inicial da alfabetização e definindo o “ciclo da infância” com três anos de duração.

Neste viés, o documento veio ratificar que os três anos compreendidos como o "ciclo da infância" é um período dedicado à alfabetização e ao letramento, ao desenvolvimento das diversas expressões e ao aprendizado das áreas de conhecimento, conforme pautam o Parecer CNE/CEB nº 4, de 20/02/2008 (BRASIL, 2008), que “[...] orienta sobre o tratamento pedagógico para os três primeiros anos do EF”; e a Resolução CNE/CBE nº 7, de 14/12/2010 (BRASIL, 2010), na qual são ratificadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o EF de nove anos, com orientações específicas às séries iniciais, organizadas em cinco anos, e as finais, em quatro anos (BRASIL, 2010).

Ressalta-se que a proposta de alfabetização vigente no Brasil até 2019 estava relacionada a estes documentos, a partir dos conceitos de *alfabetização* e *letramento* embasados nos estudos de Magda Soares, que, desde a década de 1980, tem desenvolvido estudos e pesquisas sobre alfabetização. Segundo Soares (2002), é preciso mais que alfabetizar, tem que se alfabetizar a criança de maneira que ela saiba mais que ler e escrever; que ela saiba fazer uso da sua leitura e escrita na sua vida. Essa é a proposta do alfabetizar letrando, a que se refere o Parecer nº 4/2008 (BRASIL, 2008).

Neste diapasão, faz-se uma análise da concepção de alfabetização implícita no documento desta política educacional, trazendo reflexões sobre as condições para alfabetizar no Brasil, apresentando dados para complementar as argumentações, bem como um diálogo com os autores e pesquisadores que discutem a PNA (BRASIL, 2019), de modo a exemplificar a situação educacional brasileira, buscando saber se ela se configura nos dias atuais como direito humano educacional ou como um serviço que impõe aos sujeitos, em processo de alfabetização, para uma marginalidade de escolarização, frente às influências dos organismos nacionais e internacionais do capital.

Assim, apresenta-se o percurso político que se chega a PNA (BRASIL, 2019), bem como as transformações políticas e educacionais ocorridas, no período do recorte temporal de 2007 até o ano de 2019 no Brasil, desta construção do arcabouço documental regimentador adotado no país até a aprovação da Política Nacional de Alfabetização (BRASIL, 2019), bem como, a inclusão do Plano Nacional do Livro Didático – PNLD – Educação Infantil (BRASIL, 2020), conforme a apresentação do Quadro 4, que segue:

QUADRO 4 - LEGISLAÇÕES DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA NA ÚLTIMA DÉCADA SOBRE A ALFABETIZAÇÃO ATÉ A APROVAÇÃO DA PNA (BRASIL, 2019).

LEGISLAÇÃO	NOMENCLATURA	ANO	MÉTODO	GOVERNO
Decreto Nº 6.094, de 24 de abril de 2007. TODOS PELA EDUCAÇÃO	Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação.	2007	Processo Alfabetizador Dialógico (Paulo Freire)	Luiz Inácio Lula da Silva
Resolução CD/FNDE Nº 24, de 16 de agosto de 2010	Pró-Letramento	2010	Alfabetizar Letrando (Epistemologia Genética)	Dilma Rousseff
Resolução CNE/CEB Nº 7, DE 14 de dezembro de 2010.	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos.	2010	Alfabetização Discursiva (Alfabetizar Letrando)	Dilma Rousseff
Portaria Nº 867, de 4 de julho de 2012	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC	2012	Leitura, Escrita e Oralidade (Alfabetização Interdisciplinar Inclusiva)	Dilma Rousseff
Lei Nº 13.005/2014	Plano Nacional de Educação – PNE, 2014.	2014	Alfabetização pelo Processo de Letramento	Dilma Rousseff
Portaria Nº 22, de 22 de fevereiro de 2018.	Base Nacional Comum Curricular – BNCC	2017	Alfabetização e Letramento (Oralidade, Análise Linguística/Semiótica, Leitura /Escuta e Produção Textual)	Michel Temer
Portaria nº 14, de 22 de fevereiro de 2018.	Programa Mais Alfabetização	2018	Alfabetização por meio do Letramento (Leitura, Escrita e Matemática)	Michel Temer
Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019),	A Política Nacional de Alfabetização – PNA	2019	Único Método de Alfabetização (Instrução Fônica Sistemática)	Jair Bolsonaro
A Política Nacional do Livro Didático para Educação Infantil (BRASIL, 2020).	Edital nº 02/2020 - CGPLI (PNLD 2022 – Educação Infantil)	2020	Alfabetização Fônica baseada em evidências.	Jair Bolsonaro

Fonte: Portal MEC.GOV.BR (Elaborado pelo Autor, 2021).

Ressalta-se que foi a partir da CF (BRASIL, 1988) e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN – Lei Nº 9394/96, que várias políticas públicas foram sendo criadas para atender aos princípios da legalidade do direito de acesso à uma educação de qualidade para todos no Brasil. Desde o final da década dos anos de 1990, alguns documentos normativos começaram a orientar as bases da Educação e da Alfabetização no Brasil. Assim, a partir do recorte temporal de 2010 a 2020 sobre as “Políticas Públicas de Alfabetização e o Currículo da Educação Infantil”, este estudo verificou as legislações nacionais vigentes,

valendo-se de fontes elaboradas, àquelas que tratam da finalidade de alfabetizar as crianças no Brasil na idade escolar certa.

Ao se tratar do percurso destas Políticas Públicas de Alfabetização no Brasil na última década (2010-2020) é imprescindível retratar que anterior a este período, tivemos a aprovação do primeiro Plano Nacional de Educação - PNE 2001-2010, que previa, enquanto objetivo principal, assegurar que até 2011 todas as crianças, jovens e adultos pudessem ter acesso e condições de permanência na escola, o que teria importante impacto no número de matrículas nas instituições, requerendo, portanto, previsão de financiamento, impactando em outros setores da sociedade e suscitando uma estreita relação entre as esferas de governo, além do reconhecimento das diferenças regionais no Brasil.

Conforme o Quadro 4, neste recorte histórico, traz o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (BRASIL, 2007), o qual ainda estava vigente na Política Educacional do Brasil e, como estratégia para elevar os índices da educação no país, avaliados pelo IDEB/INEP¹⁵, desde 2007, em suas ações organizadas pelo então lançado Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), sistematiza várias ações articuladas em torno de quatro eixos: *Educação Básica, Educação Superior, Educação Profissional E Alfabetização*. E Dentre as vinte oito diretrizes do Plano de Metas as I, II, XII e XIX, influenciavam diretamente nas políticas destinadas a alfabetização infantil, ao preconizar:

- I - **Estabelecer como foco a aprendizagem**, apontando resultados concretos a atingir;
- II - **Alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade**, aferindo os resultados por exame periódico específico;
- XII - Instituir programa próprio ou em regime de colaboração para **formação inicial e continuada de profissionais da educação**;
- XIX - Divulgar na escola e na comunidade os dados relativos à área da educação, com ênfase **no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB** (BRASIL, 2007, p.01-02, grifos do autor).

Neste direcionamento, tivemos a criação de outro programa o “Pró-Letramento”, com a Resolução CD/FNDE Nº 24, de 16 de agosto de 2010, que veio integrar outros eixos que se complementam a formação continuada de professores alfabetizadores e assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental (BRASIL, 2010).

¹⁵ IDEB é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, criado em 2007, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), formulado para medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino. (PORTAL MEC.GOV.BR).

O “Pró-Letramento - Mobilização pela Qualidade da Educação” foi um programa de formação continuada de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental (1ª a 4ª série - atual 1º ao 5º ano), para melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura, escrita e matemática. O programa era realizado pelo MEC, em parceria com as universidades que integravam a Rede Nacional de Formação Continuada¹⁶ e com adesão dos estados e municípios. Entretanto, o foco não era a “alfabetização, o Pró-Letramento atendia as áreas de formação de professores, focalizadas nos seguintes eixos: alfabetização e linguagem, educação matemática e científica, ensino de ciências humanas e sociais, artes e educação física. Os cursos de formação eram oferecidos pelas universidades da Rede e o Ministério da Educação exercia o papel de coordenador do desenvolvimento do programa, que era implementado por adesão pelos municípios, Estados e Distrito Federal, em regime de colaboração.

A Lei Nº 11.274, de 06 de fevereiro de 2006, alterou a redação dos Arts. 29, 30, 32 e 87 da LDBEN (BRASIL, 1996), que estabelecem as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a alteração para a duração de 9 (nove) anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Entretanto, a implementação do referido documento legislador, só veio ocorrer a partir de 2009 e 2010.

Ao se chegar a 2009, o documento “Ensino Fundamental de nove anos: Passo a passo do processo de implantação” (BRASIL, 2009), que veio apresentar as propostas de implementação nas escolas de todo o país; além de inserir mais um ano ao Ensino Fundamental asseguraria, às crianças, um tempo mais longo para a alfabetização acompanhada agora pela parceria do letramento¹⁷. Neste diapasão, o Ensino Fundamental de Nove Anos incorporou uma mudança importante no formato da escola e da alfabetização das crianças na primeira década do século XXI. As crianças que antes pertenciam a Educação Infantil foram incluídas na escola regular, com cinco para seis anos de idade.

¹⁶ A Rede Nacional de Formação Continuada de Professores foi criada em 2004 com o objetivo de contribuir para a melhoria da formação dos professores e estudantes. O público-alvo prioritário da rede eram professores de Educação Básica dos sistemas públicos de educação. As instituições de ensino superior públicas, federais e estaduais que integram a Rede Nacional de Formação de professores, produziam materiais de orientação para cursos à distância e semipresenciais, com carga horária de 120 horas. Assim, elas atuavam em rede para atender às necessidades e demandas do Plano de Ações Articuladas (PAR) dos sistemas de ensino. (Fonte: MEC.GOV.BR, 2021).

¹⁷ Letramento: É o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter se apropriado da escrita. Letrar um indivíduo, condicionar a apropriação da escrita e da leitura em práticas sociais; Pesquisas, por exemplo, voltadas a identificar os usos e práticas sociais de leitura e escrita em determinado grupo social. (SOARES,1998).

E, somente em 2010, o Ministério da Educação publicou as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, por meio da Resolução CNE/CEB Nº 7, de 14 de dezembro de 2010. Então, a partir de 2010 é que ocorre na prática a mudança no Ensino Fundamental Brasileiro que deixa de ser de 08 anos (1ª. a 8ª. Série) e passa a ser 09 anos, conforme a publicação deste documento norteador. Essa expansão teve por objetivos melhorar as condições de equidade e de qualidade da Educação Básica; estruturar um novo ensino fundamental para que as crianças pudessem prosseguir em seus estudos, alcançando maior nível de escolaridade; assim como teve o propósito de assegurar que, ingressando mais cedo no sistema de ensino, as crianças tenham um tempo mais longo para as aprendizagens da alfabetização e do letramento (BRASIL, 2010).

No ano de 2012, o MEC fixa a Portaria Nº 867, de 4 de julho de 2012, que traz um novo redimensionamento para garantir o direito à alfabetização plena a todas as crianças até os 8 anos de idade - ao final do 3º ano do Ensino Fundamental, sendo o desafio do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Compromisso este que foi formalizado e assumido pelo Governos Federal, Estados, Municípios e Distrito Federal.

Assim, o PNAIC (BRASIL, 2012) surge como uma luta para garantir o direito de alfabetização plena das crianças brasileiras, até o final do ciclo de alfabetização. Buscando como constructo principal, contribuir para o aperfeiçoamento profissional dos professores alfabetizadores no país. Este Pacto é constituído por um conjunto integrado de ações, materiais e referências curriculares e pedagógicas, disponibilizados pelo MEC, tendo como eixo principal esta formação continuada de professores alfabetizadores.

O material de formação transformado num conjunto de cadernos, trouxe em seu escopo a tarefa de subsidiar as discussões relativas à formação continuada presencial para professore; em suas ações, o PNAIC (BRASIL, 2012) apoia-se em quatro eixos de atuação:

1. Formação continuada presencial para professores alfabetizadores e seus orientadores de estudo;
2. Materiais didáticos, obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais;
3. Avaliações sistemáticas;
4. Gestão, controle social e mobilização. (BRASIL, 2012, p. 2)

Em sua organização, o PNAIC (BRASIL, 2012) propôs a formação continuada de forma presencial para os professores alfabetizadores (docentes do 1º, 2º e 3º ano) e para os professores orientadores de estudo (responsáveis pela formação dos professores alfabetizadores) através de cursos oferecidos por Universidades com leituras e atividades práticas, aprofundando os

conhecimentos sobre alfabetização, letramento, interdisciplinaridade, inclusão, educação do campo, entre outros, ocorridos, inclusive, em parceria com a Universidade Federal do Pará - UFPA, trazendo uma desconstrução sobre o processo de alfabetização, que era visto como um método de memorização, no qual cada passo deveria ser seguido de maneira consecutiva, sem levar em consideração o grau de amadurecimento, interesse e conhecimento da criança (GUISO, 2017).

Os municípios que aderiram ao programa receberam materiais didáticos, obras literárias, livros de apoio pedagógico, jogos e recursos tecnológicos, assim como sugestões no que diz respeito aos aspectos avaliativos. Conforme a pesquisa de mestrado de Guisso (2017), o PNAIC (BRASIL, 2012) surge também para destituir a concepção de alfabetização ocorrida por meio da repetição, que fez com que muitas crianças no país decorassem o alfabeto e as famílias silábicas, mas sem terem um real entendimento sobre o que liam ou escreviam. Nesse sentido, foram disponibilizadas fichas de acompanhamento, além de testes a serem aplicados nos próprios municípios por gestores municipais e pelo Governo Federal, ao longo do 2º e do 3º ano do ensino fundamental.

Neste percurso das Políticas de Alfabetização no Brasil, em 2014, a Presidenta da República, Dilma Rousseff sancionou a Lei N° 13.005/2014 – que promulgava o Plano Nacional de Educação – PNE (BRASIL, 2014-2024), conforme traz em seu *caput* nos dois primeiros artigos:

Art. 1º É aprovado o Plano Nacional de Educação - PNE, com vigência por 10 (dez) anos, a contar da publicação desta Lei, na forma do Anexo, com vistas ao cumprimento do disposto no art. 214 da Constituição Federal.

Art. 2º São diretrizes do PNE:

I - Erradicação do analfabetismo; [...] (BRASIL, 2014, Cap. I, grifos do autor).

Percebe-se, inicialmente, um diálogo com a problemática em questão sobre a materialização da verdadeira Política Nacional de Alfabetização com o intuito que seja desenraizado este "edema" do analfabetismo do país, em diálogo com as premissas do Programa Brasil Alfabetizado, que abrangeu todo o território brasileiro, onde todos os estados, municípios, Distrito Federal e União puderam aderir ao Programa objetivando oportunizar o acesso aos estudos para os que se encontram em processo de alfabetização tendo como premissa norteadora maior a “erradicação do analfabetismo” (BRASIL, 2010).

Ratificando o compromisso do PNE (2014), a alfabetização é alvo de duas metas do plano, como apresentamos, a seguir;

[...] **META 5 Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3o (terceiro) ano do ensino fundamental.**

[...] **META 9 Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional.** [...] (BRASIL, 2014, grifos do autor).

As metas do PNE 2014-2024 que dialogam com este movimento de alfabetização no Brasil, em relação às crianças, relaciona a meta 5 aos três primeiros anos do Ensino Fundamental, ciclo da infância ou ciclo de alfabetização, que são destinados à alfabetização e ao letramento. Esse processo fica como responsabilidade dos entes federativos, que devem avaliar periodicamente cada ciclo, para averiguar se está sendo propiciado às crianças as atividades progressivas de alfabetização e letramento em: Língua portuguesa, Literatura, Música, Artes, Educação Física, assim como o aprendizado da Matemática, da Ciência, da História e da Geografia. (BRASIL, 2014, p. 26).

Observa-se que nesta linha do tempo, a alfabetização foi conquistando alguns patamares para diminuir o número de crianças que ainda não são alfabetizadas no Brasil na idade certa, pois os dados mais recentes da Avaliação Nacional de Alfabetização, de 2016, apontaram que as crianças na etapa do 2º ano do Ensino Fundamental, por volta dos 8 anos de idade, somente 45,3% delas tinham aprendizagem adequada em leitura, 66,1% em escrita e 45,5% em matemática (AGÊNCIA BRASIL, 2017).

Embora se constate certo avanço no índice de crianças alfabetizadas no Brasil, até os oito anos de idade, em que a taxa de analfabetos tenha diminuído em 28,2%, com variações entre os estados da federação. O mesmo estudo indica que há variações regionais importantes, chegando a taxa de analfabetismo a 27,3% na região Norte e 25,4% no Nordeste. Ressalta-se que o PNAIC não foi a primeira política pública do Governo Federal a almejar a melhoria do ensino de crianças no período da alfabetização, pois este mesmo, pode-se dizer, que é uma edição ampliada do Programa Pró-letramento (BRASIL, 2010) que o antecedeu.

Neste golpe institucional que coadunou para o *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff, já se consolidava no MEC, a BNCC, que vem romper com o que estava posto de as crianças se alfabetizarem até 08 anos de idade e veio fixar as diretrizes que definiram, a partir de então, que a alfabetização das crianças deverá ocorrer até o 2º ano do Ensino Fundamental, com o objetivo de garantir o direito fundamental de aprender a ler e escrever.

Culminando neste percurso, antes da aprovação da PNA (BRASIL, 2019), o país adotou a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017) e mais recente, o Programa Mais

Alfabetização (BRASIL, 2018); ambos documentos políticos aprovados durante o governo interino de Michel Temer (31 de agosto de 2016 a 31 de dezembro de 2018). Como expressa Braz (2017), oriundo de um golpe forjado por uma farsa parlamentar-judicial que usurpou o mandato de Dilma Rousseff, que já vinha sendo construído desde 2015, inclusive por incompetências e erros; entretanto, seu governo foi "sangrado até o último suspiro por seus algozes entrincheirados no Congresso Nacional e em amplos setores do Judiciário, que contaram com as armas de uma Polícia Federal completamente partidarizada e, sobretudo, com as poderosas armas ideológicas da grande mídia burguesa" (BRAZ, 2017, p. 88).

Assim, temos a promulgação e divulgação da BNCC (BRASIL, 2017) em seu documento recupera alguns pressupostos presentes em diretrizes anteriores, como dos Parâmetros Nacionais Curriculares – PCNs (BRASIL, 1997), e não traz direcionamentos sobre as abordagens que devem ser adotadas para o processo de alfabetização das crianças. Entretanto, o documento justifica uma ênfase entre a relação do trabalho entre fala e escrita, como um reconhecimento de que a apropriação do sistema alfabético de escrita tem especificidades e colocando-a como foco principal da ação pedagógica nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Já, o Programa Mais Alfabetização, criado pela Portaria nº 142, de 22 de fevereiro de 2018, chega como uma estratégia do MEC para fortalecer e apoiar as unidades escolares no aspecto do desenvolvimento das atividades de alfabetização dos estudantes regularmente matriculados no 1º ano e 2º ano do Ensino Fundamental no país. O Programa fundamenta-se na LDBEN (BRASIL, 1996), que determina o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; além de reconhecer que a família, a comunidade, a sociedade são responsáveis pela alfabetização das crianças, que devem ser acolhida por docentes, gestores, secretarias de educação e instituições formadoras como um imperativo ético indispensável à construção de uma educação efetivamente democrática e socialmente justa.

Entretanto, em julho de 2020 foram divulgados os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) sobre a alfabetização no país, realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (BRASIL, 2020), a taxa de analfabetismo no Brasil passou de 6,8%, em 2018, para 6,6%, em 2019; apesar da queda, que representa cerca de 200 mil pessoas, o Brasil tem ainda 11 milhões de analfabetos, pelos critérios do IBGE apresentados na pesquisa, esses sujeitos não são capazes de ler e escrever nem ao menos um bilhete simples.

Neste caminhar das discontinuidades das políticas públicas no país; atualmente, a alfabetização é regida pela Política Nacional de Alfabetização (PNA), sendo a última versão instituída pelo Ministério da Educação por intermédio do Decreto Presidencial nº 9.765, de 11 de abril de 2019 (BRASIL, 2019). No documento da PNA (BRASIL, 2019), a Alfabetização é conceituada “com base na ciência cognitiva da leitura, define alfabetização como o ensino das habilidades de leitura e de escrita em um sistema alfabético. [...], Sistema alfabético é aquele que representa com os caracteres do alfabeto (letras) os sons da fala.” (BRASIL, 2019, p. 18). E, que objetiva uma alfabetização no Brasil baseada em evidências científicas por meio do método fônico, pela promoção da cidadania e elevação da qualidade do ensino e da aprendizagem no país, contribuindo ao alcance das metas 5¹⁸ e 9¹⁹ do Plano Nacional de Educação – 2014/2024 (BRASIL, 2014).

De acordo com Soares (2002), um conceito que está em evidência no cenário mundial da educação quando se trata da alfabetização de crianças é o de letramento, que pode ser entendido como “[...] o processo de apropriação da cultura escrita, fazendo um uso real da leitura e da escrita como práticas sociais” (SOARES, 2002, p. 24). Portanto, a partir dessa concepção, é possível perceber que a criança se torna alfabetizada e letrada quando aprende a ler e a escrever e utiliza esses recursos em diferentes situações e contextos sociais para a sua formação, sobrevivência e cidadania.

¹⁸ **Meta 5:** alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do terceiro ano do ensino fundamental (BRASIL, 2014).

¹⁹ **Meta 9:** elevar a taxa de alfabetização da população com quinze anos ou mais para noventa e três inteiros e cinco décimos por cento até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em cinquenta por cento a taxa de analfabetismo funcional (BRASIL, 2014).

4 A POLÍTICA NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO APROVADA EM 2019 NO BRASIL: ANÁLISE E RESULTADOS

Neste constructo, a Revisão da Literatura teve como objetivo, sintetizar as conclusões de um conjunto de pesquisas sobre a temática específica, a qual envolveu a consulta ao Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), na Plataforma Sucupira, no Portal de Periódicos da Capes, e na biblioteca *on-line* da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPED. A partir do uso dos descritores: "Política Educacional de Alfabetização". "Alfabetização de Crianças". "Currículo da Educação Infantil e Alfabetização" e "Política Nacional de Alfabetização" ocorridos no período de 01 de dezembro de 2020 a 28 de fevereiro de 2021..

Diante destas premissas, a Revisão Bibliográfica constituiu-se no primeiro passo dessa pesquisa científica. Com isso buscou-se, por meio da fundamentação teórica, alcançar os objetivos propostos pelo estudo. Para Minayo (1994), esta revisão da literatura ainda objetiva colocar o pesquisador em contato com determinado tema, com a finalidade de colaborar na análise de sua pesquisa; o que foi muito profícuo para o entendimento, construção e escrita da dissertação. Ações que foram desenvolvidas a partir de material já elaborado, formado principalmente de livros e artigos científicos, o que consistiu num fato de permissão ao investigador a cobertura de uma gama de conceitos e conhecimentos muito mais amplos.

Neste viés, conhecer e discorrer sobre “Políticas Públicas de Alfabetização e o Currículo da Educação Infantil” requereu um conhecimento científico, que se iniciou desde o momento de entrada na academia, uma retrospectiva de disciplinas estudadas, trabalhos apresentados, dentre outras atividades, as quais apresentaram algumas características que as diferenciam dos demais tipos de conhecimento já abordados neste percurso acadêmico (MINAYO, 1994; MALDANER, 2015; GIL, 2008; LAKATOS e MARCONI, 2011). Portanto, na produção de conhecimentos desta escrita acadêmica, a pesquisa na perspectiva exploratória e descritiva com a abordagem qualitativa foi fundamental neste percurso.

Os procedimentos teórico-metodológicos que nortearam a pesquisa então, foram fundamentados nas concepções da “política pública”, de “alfabetização” e do “currículo da Educação Infantil” apresentados pelos teóricos que já se debruçaram sobre a temática que trata o escopo desta pesquisa, pois as políticas voltadas para o processo de alfabetização e do currículo da EI ainda travam grandes lutas no cenário das Políticas de Educação no Brasil.

Iniciativas movimentos sociais, oriundos de diversos setores da sociedade, onde professores, pesquisadores em Educação, associações e sindicatos e universidades, especialmente após o processo de descentralização da educação, vieram desencadeando embates no contexto das políticas neoliberais desde a década dos anos de 1980. Ao se elencar as políticas públicas pra a Educação Infantil, onde a maioria das ações estiveram quase que exclusivamente sob a responsabilidade dos municípios, muitas não foram ainda efetivadas em todo o território nacional, em prol de uma educação de qualidade para as crianças do país, o que intenciona um aparato do governo federal para a efetivação destas leis (VIEIRA, 2013).

Neste cenário de incertezas políticas que o país vive, a preocupação com a temática "Políticas Públicas de Alfabetização e o Currículo da Educação Infantil" pode alimentar positivamente um processo dialético, quando se procura articular a percepção da realidade social, a partir do estudo científico dos problemas envolvidos na questão educacional e as políticas públicas concernentes à primeira etapa da Educação Básica no Brasil. Santos e Azevedo (2009) destacam que, o campo da pesquisa em política educacional está marcado por escolhas, ordenações, seleções e demais atos que configuram a existência e as formas de organização recente de um campo de pesquisa.

Luna (1999) já discorria que a pesquisa como atividade social é um esforço conjunto com o objetivo ser alcançado, a partir da interação com o conhecimento já existente, de produzir novas contribuições para o desenvolvimento da Ciência, e o julgamento e validade da importância da pesquisa são realizados por pesquisadores em cada área como na pesquisa em Educação.

Nas últimas décadas, no cenário brasileiro, vimos algumas políticas de alfabetização aprovadas, a saber: a) Pacto Nacional pela alfabetização na Idade Certa (PNAIC), Portaria normativa nº867, 4 de julho/2012; Lei Provisória nº 12801, 24 de abril de 2013. b) Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), portaria nº 482, 7 de junho de 2013; assim como, as políticas públicas para educação infantil. E em destaque, a Política Nacional de Alfabetização (PNA), instituída pelo Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019, e a Política Nacional do Livro Didático para Educação Infantil por meio do Programa Nacional do Livro Didático para Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental (BRASIL, 2020).

Neste preâmbulo trazemos aqui como a PNA (BRASIL, 2019) foi apresentada e que conceito e perspectiva de "alfabetização" e "letramento" o documento aduz em seu constructo, bem como a realidade da alfabetização no Brasil e as abordagens que já foram construídas por professores e professoras, pesquisadores e pesquisadora do campo da Educação Infantil e da

Alfabetização no país afora, com profícuas transformações no cenário do país no que tange à alfabetização de crianças.

A Política Nacional de Alfabetização (PNA) do Ministério da Educação (MEC) foi criada e instituída pelo decreto nº 9.765 em abril de 2019, segundo o MEC, com o objetivo de “melhorar a qualidade da alfabetização no território brasileiro e combater o analfabetismo absoluto e o analfabetismo funcional”.

No entanto, a PNA vem sofrendo críticas de diversos setores desde o seu lançamento, pois a referida proposta de alfabetização no país ignorou e descartou todo o trabalho realizado e todo o conhecimento construído no Brasil sobre alfabetização nas últimas décadas. Segundo a professora e pesquisadora da FaE/UFMG e coordenadora do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita - CEALE, da Faculdade de Educação - FaE, da Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, Francisca Maciel, em seus estudos “Onde estão as pesquisas sobre alfabetização no Brasil?”, publicado pela Revista Brasileira de Alfabetização, da ABAlf, a autora afirma que a proposta do PNA não apresenta um conceito científico que possa ser capaz de entender e definir a alfabetização brasileira.

A pesquisadora Hilda Micarello também em sua publicação “Alfabetização e evidências”, em 2019 aponta que a PNA (BRASIL, 2019) desconsidera a trajetória de pesquisas e de formação de professores que já foi realizada. Para a professora pesquisadora, ao propor a adoção de uma perspectiva metodológica única para a alfabetização – os métodos fônicos de alfabetização - a PNA não apenas se contrapõe à produção científica recente sobre o tema, mas ignora a diversidade que constitui a realidade educacional brasileira.

Muitas destas questões foram indagadas por vários profissionais da Educação, pesquisadores e alfabetizadores sobre a PNA (BRASIL, 2019), fato que repercutiu e vem repercutindo no pensamento educacional brasileiro e o ano de 2019 foi marcado por um conjunto de manifestos, cartas, reações e indagações sobre a política de alfabetização que visa a orientar as ações para o ensino e a alfabetização na Educação Infantil nas escolas brasileiras e no processo de formação de professores.

Uma das instituições que procurou responder a essas demandas foi a Associação Brasileira de Alfabetização - ABAlf, que reforçando o compromisso em defesa da alfabetização como direito de todo(a)s, e no intuito de continuar contribuindo com os debates sobre alfabetização e formação de professora(e)s no Brasil, publicou um dossiê com vários textos

organizados e publicados na Revista Brasileira de Alfabetização²⁰, que abordam a mesma problemática, a partir de diferentes ângulos sobre os diferentes posicionamentos em relação à PNA e ajudam a construir uma avaliação coletiva, elaborada por autores que também pesquisam a alfabetização e são protagonistas da ação pedagógica de formar alfabetizadores.

Segundo Frade e Monteiro (2019) ao analisarem as concepções de alfabetização anunciadas no documento da PNA (BRASIL, 2019) e ao acompanhar a programação da 1ª Conferência Nacional de Alfabetização Baseada em Evidências - CONABE, constataram que foram eleitos dois paradigmas de pesquisa: o da Ciência Cognitiva e o da Neurociências. Também foram citados relatórios internacionais, como o *Observatoire National de la Lecture*, publicado em 2007 e o *National Reading Panel*, publicado em 2000. Baseando-se em “relatórios e documentos de políticas públicas voltadas à alfabetização” (PNA, 2019, p.32), foram selecionados seis pilares para o desenvolvimento do ensino da língua escrita: “a consciência fonêmica, a instrução fônica sistemática, a fluência de leitura, o vocabulário, a compreensão de textos e a produção escrita”. (IDEM) As escolhas, segundo o documento, foram baseadas em “rigorosa metanálise quantitativa” (BRASIL, 2019, p.16).

Frade e Monteiro (2019) destacam ainda que há várias lacunas e controvérsias no documento da PNA (BRASIL, 2019), dentre os quais, as autoras destacam:

Ao ler seus textos, verifica-se que foram levantados problemas políticos, epistemológicos, conceituais, pedagógicos e metodológicos. Qual a concepção de evidências foi adotada na PNA? Qual o conceito de alfabetização contido no documento? Por que o apagamento de conceitos, como o de letramento? Por que não foram considerados mais de 40 anos de pesquisas e projetos de formação de alfabetizadores sobre o tema, no Brasil? Por que a adoção de um caminho metodológico e teórico, quando há vários caminhos com os quais a pedagogia e a política teriam que dialogar? (FRADE; MONTEIRO, 2019, p. 11)

Assim, como esse entrecruzamento da política de alfabetização, do currículo da Educação Infantil e do processo de formação de professores alfabetizadores nas escolas do Brasil alcança os resultados esperados no contexto da alfabetização e inserção das crianças nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

A PNA (BRASIL, 2019) vem corroborando com três fatores de destruição do que foi constituído como processos exitosos de alfabetização de crianças no Brasil:

1º. A referida política foi imposta com autoritarismo pelo governo atual, com ausência de debates com os profissionais da área e da Educação;

²⁰ Revista Brasileira de Alfabetização - ABAlf. Belo Horizonte, MG | v. 1 | n. 10 (Edição Especial) | p. 10-13 | jul./dez. 2019. Disponível em: <<http://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/issue/view/17>>.

2° O documento defere a implementação de instituições privadas para a concretização das ações da referida política;

3° Ratifica o gerencialismo como forma de políticas e práticas por imposições com o estabelecimento de metas por avaliações externas da efetivação deste processo; por meio do ranqueamento das escolas, dos docentes e dos estudantes.

Neste viés, não podemos esquecer que temos uma tradição política, pedagógica e cultural adultocentrada de pensar e organizar as instituições educativas, sem ouvir as crianças e valorizar sua participação como agentes sociais importantes, como autoras da História, produtoras de culturas e sujeitos de direitos. A PNA retoma este adultocentrismo e o autoritarismo tradicional da escola do passado. Portanto, o reconhecimento do direito da participação infantil, pois a criança precisa aparecer, mas sem ter garantido seu protagonismo, enquanto sujeito histórico, tomado como um importante princípio para a sua formação emancipada e autônoma. Igualmente nos induz a pensar na qualidade do cuidar e do educar para esta etapa inicial de seu processo educativo no espaço escolar (MARTINS FILHO; DELGADO, 2016)

A EI, cuja matrícula na pré-escola é obrigatória para crianças de quatro e cinco anos, deve ocorrer em espaços institucionais, coletivos, não domésticos, públicos ou privados, caracterizados como estabelecimentos educacionais e submetidos a múltiplos mecanismos de acompanhamento e controle social, que precisam atuar pedagogicamente de forma crítica com uma postura de revolução.

Logo, entende-se que na Educação Infantil, estas questões sobre a alfabetização e as ações sobre o desenvolvimento cognitivo da criança, dentre outras, precisam ser consideradas ao pensar a política pública educacional para esta etapa da Educação. Haja vista, que o progresso nos estudos das crianças depende da aquisição de conhecimentos básicos. Soares (2016, p. 16) em seus estudos sobre o conceito de "alfabetização" destaca a etimologia da palavra: “[...] O termo *alfabetização* não ultrapassa o significado de ‘*levar à aquisição do alfabeto*’, ou seja, ensinar o código da língua escrita, ensinar as habilidades de ler e escrever”.

Assim, para a autora:

A alfabetização – faceta linguística da aprendizagem inicial da língua escrita – focaliza, basicamente, a conversão da cadeia sonora da fala em escrita.[...], definindo-a mais amplamente como a aprendizagem de um sistema de representação que se traduz em um sistema de notação que não é um “espelho” daquilo que representa, uma vez que é arbitrário – a relação entre as notações (as letras) e aquilo que representam (os fonemas) não é lógica nem natural – e é um sistema regido por normas – por convenções e regras. (SOARES, 2016, p. 36-38).

Em diálogo com Vygotsky (1989), é nesta perspectiva a alfabetização é importante para a inserção dos indivíduos nas esferas não-cotidianas da vida social, como a ciência, a filosofia, a arte e o que isso representa na qualificação da vida humana, pois: “o desenvolvimento dos conceitos científicos na idade escolar é, antes de tudo, uma questão prática de imensa importância - talvez até primordial - do ponto de vista das tarefas que a escola tem diante de si quando inicia a criança no sistema de conceitos científicos.” (VIGOTSKI, 1989, p. 241).

A alfabetização e a educação, de modo geral, são expressões culturais que dialogam com os modos de viver de cada comunidade. Não se pode desenvolver um trabalho de alfabetização fora do mundo da cultura do sujeito, porque a educação é, por si mesma, uma dimensão da cultura. Parece-nos fundamental, porém, na prática educativa, que os educadores não apenas reconheçam a natureza cultural do seu fazer, mas também tendem a desafiar os educandos a fazer o mesmo reconhecimento.

Assim, sem saber ler com compreensão, escrever corretamente e sem dominar conceitos básicos, a criança terá dificuldades em sua trajetória escolar; portanto Soares (2002), aponta ainda uma possibilidade para que a alfabetização das crianças faça parte da transformação social idealizada para a escola, essa, pensada para promover “transformação social, pela superação das desigualdades sociais e promoção de equidade, isto é: reconhecendo a diversidade linguística e cultural dos desiguais, conduza à igualdade de resultados [...]” (SOARES, 2002, p. 113).

Em termos mais específicos, a alfabetização é mais do que o simples domínio psicológico e mecânico de técnicas de escrever e de ler, pois deve-se afastar qualquer hipótese de uma alfabetização puramente mecânica. Desde logo, pensávamos a alfabetização do homem brasileiro, em posição de tomada de consciência, na emersão que fizera no processo de sua realidade.

[...]. Pensávamos numa alfabetização que fosse em si um ato de criação, capaz de desencadear outros atos criadores. Numa alfabetização em que o homem, porque não fosse seu paciente, seu objeto, desenvolvesse a impaciência, a vivacidade, característica dos estados de procura, de invenção e reivindicação (FREIRE, 2008, p. 112).

Desse modo, verificamos que Freire (2008) compreende a alfabetização para além da simples aquisição do código em oposição ao conceito apontado do fascículo em análise. É como uma chave para a introdução no mundo da comunicação escrita e a porta de entrada para assumir o papel ativo de sujeito no mundo, se a alfabetização for encarada como ato de criação por qualquer alfabetizando, seja criança, seja adulto.

Nessa direção, se o conceito de alfabetização, como processo de aquisição do código escrito, estava centrado no processo de ensino e nos métodos, os estudos dos grupos de pesquisa elencados neste trabalho apontam para outro conceito, ou seja, no sentido da aprendizagem, por meio desses estudos, passamos a compreender a participação central do sujeito no processo de alfabetização, aqui neste contexto, a criança.

A construção dos conhecimentos escolares nesta etapa inicial de desenvolvimento da criança - a Educação Infantil - se dá pela transformação do conhecimento científico sistematizado, dentro do espaço escolar, sendo assim construídos em situações de aprendizagem, encontrando seus significados na história das ideias da humanidade e do conhecimento formal, onde o sujeito interage com o outro, que se inicia nesta etapa do processo de desenvolvimento cognitivo, afetivo e social da criança.

Como bem afirma Baptista (2010), as crianças que ainda não dominam o sistema de escrita alfabética, elas brincam imitando a escrita, criando histórias a partir de textos verbais e visuais. A criança reelabora, reconstrói, reformula elementos constitutivos da escrita, lançando mão da sua forma peculiar de pensar e das suas referências, muito próprias desta tenra idade, sobre o mundo. Enquanto, sujeitos histórico-culturais, que aspiram a novos conhecimentos, as crianças enfrentam o desafio de compreender os signos, os símbolos e os complexos sistemas de representação que circulam socialmente, para dar sentido a eles e deles se apropriar, atividades que a criança faz sob a mediação dos seus saberes e das suas experiências infantis por meio das brincadeiras.

Nesse sentido, à luz dos documentos legais há um vislumbramento para a garantia de direitos da criança, por se tratar do princípio orgânico que a própria Carta Magna (BRASIL, 1988) que traz em seu bojo a perspectiva de uma Educação, considerada exemplar em relação à normatização referente aos direitos fundamentais, pois é a primeira legislação que coloca as crianças de 0 a 6 anos como sujeitos de direitos e define o dever do Estado para com a família trabalhadora no sentido de garantir o atendimento em creches e pré-escolas às crianças pequenas, uma visão de mundo necessária para a formação da cidadania, que é um campo de atuação interdisciplinar cuja tarefa é a de criar uma nova linguagem para a relação com o outro, que se inicia desde à Educação Infantil.

Ainda, podemos acrescentar a esta perspectiva multi e interdisciplinar uma ideia de evidências no pluralismo e na diversidade presente na escola e na sociedade brasileira, porque estas são oriundas de diversas matrizes: das pesquisas de variadas bases epistemológicas, de dados levantados em avaliações ou estatísticas e das práticas pedagógicas e sociais, exercidas

pelos profissionais que atuam na escola, nas universidades e por pesquisadores da Educação deste país que buscam a qualidade e a equidade necessária para uma formação autônoma, crítica e participativa.

Neste sentido, para poder almejar os objetivos deste *constructo* é preciso compreender o sistema que cerca essas Políticas Públicas Educacionais, os sujeitos, a regionalidade das questões em suas variações no contexto social que envolve a alfabetização no Brasil. No contexto específico que esta pesquisa se propôs a estudar, a partir das políticas engendradas com os programas de alfabetização voltados para a Educação Infantil e suas interfaces com o currículo adotados nas redes de ensino, estabelecendo um nexo de proposições teóricas que se articulam oriundas da pesquisa metodológica.

Considerando que a EI, cuja matrícula na pré-escola é obrigatória para crianças de quatro e cinco anos, deve ocorrer em espaços institucionais, coletivos, não domésticos, públicos ou privados, caracterizados como estabelecimentos educacionais e submetidos a múltiplos mecanismos de acompanhamento e controle social, que precisam atuar pedagogicamente de forma crítica com uma postura de revolução. Logo, entende-se que na Educação Infantil, estas questões sobre a alfabetização e as ações sobre o desenvolvimento cognitivo da criança, dentre outras, precisam ser consideradas ao pensar a política pública educacional para esta etapa da Educação. Haja vista, que o progresso nos estudos das crianças depende da aquisição de conhecimentos básicos, e rege a LDBEN (BRASIL, 1996), em seu Art. 29º, a educação infantil tem como finalidade "o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade"..

4.1 A PNA DE 2019 E O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

A Política Nacional de Alfabetização (PNA) do Ministério da Educação (MEC) foi criada e instituída pelo decreto nº 9.765 em abril de 2019, segundo o MEC, com o objetivo de “melhorar a qualidade da alfabetização no território brasileiro e combater o analfabetismo absoluto e o analfabetismo funcional” (BRASIL, 2019, p. 40). Entretanto, a PNA vem sofrendo críticas de diversos setores desde seu lançamento, que apontam que a proposta da PNA ignorou e descartou todo o trabalho realizado e todo o conhecimento construído no Brasil sobre alfabetização nas últimas décadas. Segundo a pesquisadora da FaE/UFMG, do Centro de

Alfabetização, Leitura e Escrita - CEALE, da Faculdade de Educação - FaE, da Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, Francisca Maciel²¹, a proposta do PNA não apresenta um conceito científico que possa ser capaz de entender e definir a alfabetização brasileira.

[...]. Embora a proposta do PNA busque construir uma noção de evidência baseada em pesquisas experimentais, eu defendo que é um conjunto de evidências empíricas e de outras pesquisas que permitem fazer outras indagações. [...]Do conjunto dos vinte e um especialistas colaboradores responsáveis por criar a PNA, treze são brasileiros e apenas um é da área da educação, com formação em pedagogia. Aqui eu indago: qual o lugar da educação, do fazer pedagógico, do nosso lugar como alfabetizador e dos alfabetizados em uma política nacional de alfabetização? (MACIEL, 2019)

A elaboração da PNA (BRASIL, 2019) surge dentro do Ministério da Educação, conforme aponta o Caderno de Apresentação da PNA 2019, para melhorar os processos de alfabetização no Brasil e os seus resultados. Para tanto, o MEC formou um grupo de trabalho, composto por representantes da Secretaria de Alfabetização (Sealf), da Secretaria de Educação Básica (SEB), da Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação (Semesp), da Secretaria Executiva (SE), do Gabinete do Ministro, 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). Este grupo com funcionários do alto escalão do governo federal, analisou a situação vigente da alfabetização no Brasil, realizando audiências, segundo o MEC, com os representantes da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE), do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), e convidando renomados pesquisadores da área de alfabetização para apresentarem suas contribuições.

Entretanto, Maciel (2019) elenca que as audiências públicas não existiram conforme referenda o MEC, e que importantes atores da sociedade envolvidos com o tema não foram ouvidos, bem como o grupo de trabalho não estudou experiências exitosas de estados e municípios brasileiros, que já formularam em suas escolas, propostas de alfabetização com base na sociodiscursividade, onde a alfabetização social e discursiva vem contribuir para compor uma teoria do ensino-aprendizagem da escrita sociocultural referenciada pelas crianças neste processo.

²¹ **Francisca Izabel Pereira Maciel** é Professora Titular da FaE. Atualmente é uma das diretoras do Ceale. É graduada em Pedagogia e doutora em Educação pela UFMG, e tem pós-doutorado pelas universidades PUC-SP, UFPB e Universidade do Minho-Braga/Portugal. Integra o corpo docente da Pós-Graduação da FaE/UFMG. No Ceale, coordena o grupo de pesquisa “Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento”

4.2 CONCEPÇÕES DE CURRÍCULO E DE ALFABETIZAÇÃO NA PNA 2019

[...] O pensamento e a política que caminham no sentido de uma sociedade mais justa não podem abrir mão do princípio da igualdade, a cuja “visibilidade” só se tem acesso por uma reflexão teórica. A não-aceitação da igualdade básica entre todos os seres humanos e o direito a um acesso qualificado aos bens sociais e políticos conduzem a uma consagração “caolha” ou muito perigosa do direito à diferença. Porque sem esta base concreta e abstrata, ao mesmo tempo, do reconhecimento da igualdade, qualquer diferença apontada como substantiva pode se erigir em princípio hierárquico superior dos que não comungam da mesma diferença (CURY, 2002, p. 256).

Neste percurso histórico, político e social em que as políticas públicas são elaboradas e implementadas no acervo doutrinário e no conjunto normativo que vem a garantir o direito à educação pública de qualidade, de igualdade de oportunidades e acesso a todos que frequentam a escola; a fim de compreender como seus estudos dialogam com a amplitude de ação das leis necessárias à sua materialidade. Transpondo para as leis que tratam sobre a alfabetização brasileira, não há como negar que elas expressam vontades, saberes e sentidos oriundos de classes que estão no poder. Dessa forma, é possível compreender as políticas públicas como um conjunto de medidas e procedimentos dispostos que traduzem a orientação política do Estado, os quais visam regular as atividades governamentais e as tarefas de interesse público, como o processo de alfabetização para todos os brasileiros que não atingirem esta competência até o 3º ano do Fundamental por meio de currículos pré-estabelecidos.

Assim, as políticas públicas “traduzem, no seu processo de elaboração e implantação e, sobretudo, em seus resultados, formas de exercício do poder político, envolvendo a distribuição e redistribuição de poder, o papel do conflito social nos processos de decisão e a repartição de custos e benefícios sociais” (TEIXEIRA, 2002, p. 2). Apesar do programa “Todos pela Educação” (BRASIL, 2007) trazer esta preocupação para alfabetizar as crianças brasileiras na idade de até 8 (anos) na escola básica e outras premissas pertinentes para esta melhoria na qualidade da Educação Brasileira.

A proposta, acima de tudo, trazia em suas entrelinhas, a disseminação de um projeto que propunha reorganizar os mecanismos de mediação dos conflitos de classe com a criação de um consenso ampliado em torno da defesa de uma “Educação Para Todos”, a proposta governamental assume um protagonismo na representação política da sociedade civil e trabalhou na transformação de interesses privados em políticas públicas, difundindo, dessa forma, uma nova pedagogia da hegemonia nos currículos escolares, tendo em vista uma

formação de trabalhadores adaptados aos requisitos do século XXI, ou seja, mão de obra para o grande capital.

Acredita-se que o estabelecimento das políticas de alfabetização no Brasil acabaram se estruturando em premissas dos organismos internacionais e do capital, desde o “Movimento Todos Pela Educação”, pois embora a criação desse movimento tenha sido atribuída à necessidade de surgimento de novas propostas curriculares para a melhoria e qualidade do sistema de educação no país, existe também a teoria de que o movimento tende a fortalecer o predomínio de classe através de uma doutrina capitalista e de mercantilização dentro das escolas.

Assim, ao se atribuir ao PNAIC a premissa de “alfabetizar na idade certa”. Qual é a idade certa para se alfabetizar a criança? A idade certa para se alfabetizar não condiz com os aspectos do desenvolvimento das crianças, desconsiderando, em certa medida, os fatores históricos, culturais e sociais. Para Vygotsky (1989, p. 32), “[...] o desenvolvimento do sujeito humano se dá a partir das constantes interações com o meio social, em que vive, já que as formas psicológicas mais sofisticadas emergem na vida social” e não são impostas pelos currículos escolares.

Com a promulgação e implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei 9394/96 (BRASIL, 1996), os currículos da Educação Básica deveriam ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. Assim, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, dentre outros, deverá difundir valores fundamentais ao interesse social, os direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática.

Ao se tratar da Educação Infantil (EI), que é a primeira etapa da Educação Básica. É a única que está vinculada a uma idade própria, ao atender crianças de zero a três anos na creche e de quatro e cinco/seis anos na pré-escola. E como pauta a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei N° 9394/96, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Neste preâmbulo toda a Educação Básica é pautada em um currículo, conforme Silva (2010), o currículo é entendido, geralmente, como tudo o que é suposto de ser ensinado ou aprendido, seguindo uma ordem determinada de programação e sob a responsabilidade de uma

instituição de educação formal, nos limites de um ciclo de estudos. O termo faz referência ao conjunto de conteúdos cognitivos e simbólicos (saberes, competências, representações, tendências, valores, etc.) transmitidos nas práticas pedagógicas e nas situações de escolarização de modo explícito ou implícito.

Assim, o conhecimento, segundo Freire (1987, p.31) “Educador e educandos (liderança e massas), co-intencionados à realidade, se encontram numa tarefa em que ambos são sujeitos no ato, não só de desvelá-la e, assim, criticamente conhecê-la, mas também no de re-criar este conhecimento”, sendo assim a educação é um ato de conhecimento. As disciplinas, o currículo e os propósitos da escola. Neste viés, a generalidade característica dos saberes escolares está na abertura, na flexibilidade, na capacidade de servir como fundamento a todos os tipos de aquisições cognitivas “cumulativas”, ou seja, de se “estender infinitamente”, funcionando muito mais que saberes factuais ou pontuais, conforme destaca Forquin (2000), como saberes geradores, organizadores e integradores.

Portanto, há uma relação evidente entre elementaridade e universalidade, na medida em que “o elementar é comum a toda a humanidade”, independentemente do nível de ensino, elementar ou secundário, conforme Forquin (1993, Apud SILVA, 2000, p. 51): “[...] O que importa aqui é a exemplaridade absoluta e atemporal de modelos humanos e de modelos expressivos consignados para todo o sempre em um repertório e uma tradição”. Assim, em meio as demandas que surgem no contexto da Educação Infantil no país, indagou-se como premissa de investigação neste estudo: *Que concepções de currículo perpassam pelo documento da 'Política Nacional de Alfabetização' aprovada no Brasil em 2019?*

Ainda, neste contexto do cenário atual da Educação Brasileira, a EI está pautada também pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017) como *direitos de aprendizagem* das crianças: o conviver, o brincar, o explorar, o participar, o expressar-se e o conhecer-se, além das premissas do “cuidar” e “educar” como apontava a legislação anterior. Partindo deste princípio de que na EI é necessário um trabalho com diversas linguagens, oferecendo à criança oportunidades de experimentação, principalmente no campo das emoções, respeitando os conhecimentos e saberes prévios e do meio em que estão inseridas, sugere este estudo sobre as concepções de currículo da PNA (BRASIL, 2019) se dialogam com as práticas pedagógicas das brincadeiras e brinquedos realizadas pelos profissionais da Educação Infantil em todo o País, haja vista que essas práticas são ratificadas pela BNCC (BRASIL, 2017) no eixo o “eu”, os “outros” e “nós” como meios de informações e de formação de conhecimentos prévios ou subsunções, que são resultados dessa interação com o meio em que a criança vive.

Pensar o currículo e as Políticas Públicas de Educação Infantil no Brasil é trazer à reflexão a qualidade de componentes do conjunto de políticas públicas de corte social e, portanto, entendidas como expressão da ação do Estado, materializada em programas e projetos educacionais, “que se encarrega, em última instância, de fazer emergir múltiplos objetos em que se transmuda a sua temática e dos quais vão se ocupar os pesquisadores que para esse campo de pesquisa convergem” (SANTOS e AZEVEDO, 2009, p. 540).

As políticas públicas educacionais devem direcionar a prioridade do processo de ensino para a formação de cidadãos por meio de um currículo escolar, com conhecimentos, habilidades e atitudes a serem ministrados aos estudantes para responder às demandas sociais e culturais, pois deve-se entender que currículo e cultura são dimensões indissociáveis (APPLE, 2006). Entretanto, o que se observa é que as transformações causadas pelo modelo de política educacional implementado no país atendem novos interesses e novos objetivos que não atendem as necessidades prioritárias da Educação Brasileira.

A proposta da PNA (BRASIL, 2019), que em suas premissas, traz a intenção de alfabetizar todas as crianças já na Educação Infantil, em seus objetivos descritos no seu documento regulatório aparece “crianças na primeira infância”. que são o primeiro grupo dos chamados públicos-alvo da política; e os professores de Educação Infantil também aparecem como primeiro grupo na lista de “agentes envolvidos”. Além disso, entre as diretrizes para a implementação da PNA, consta “incentivo a práticas de ensino para o desenvolvimento da linguagem oral e da literacia emergente na Educação Infantil”. Literacia emergente, segundo o próprio decreto, diz respeito ao “conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionadas com a leitura e a escrita, desenvolvidos antes da alfabetização”.

Podemos chamar esta premissa de um retrocesso a tudo o que tem sido feito até agora na área da alfabetização de crianças e na Educação Infantil no país, as pesquisas e estudos conquistados há anos, com parcerias importantes, com participação social, pesquisas em universidades, investimento em pesquisas sobre Alfabetização. Ainda que haja alguns questionamentos, característicos do debate científico, isso resultou em um acúmulo de conhecimentos que permitiu que o país avançasse na compreensão da Alfabetização.

Logo, a alfabetização e a educação, de modo geral, são expressões culturais que dialogam com os modos de viver de cada comunidade. Não se pode desenvolver um trabalho de alfabetização fora do mundo da cultura do sujeito, porque a educação é, por si mesma, uma dimensão da cultura. Em termos mais específicos, a alfabetização é mais do que o simples domínio psicológico e mecânico de técnicas de escrever e de ler, pois deve-se afastar qualquer

hipótese de uma alfabetização puramente mecânica. Logo, pensar a alfabetização do homem brasileiro, em posição de tomada de consciência, na emersão que fizera no processo de sua realidade é necessário e urgente. Desse modo, torna-se relevante trazer a reflexão o currículo imposto pela PNA (BRASIL, 2019) sobre as práticas educativas utilizadas pelos professores e professoras da Educação Infantil no Brasil no contexto deste processo curricular vigente.

Apesar de um discurso que se diz fundamentado nas ciências cognitivas, com a utilização do método fônico, é preciso estar alerta em relação à proposta da nova Política Nacional de Alfabetização, instituída pelo Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019. Estas propostas de alfabetização buscaram "apresentar conceitos e concepções fundamentais ao processo de alfabetização e sistematizar as capacidades mais relevantes a serem atingidas pelas crianças, ao longo dos três primeiros anos do Ensino Fundamental de nove anos" (BATISTA Et al., 2012, p. 8).

Freire (1996) ainda contribui com este estudo, à medida que vem afirmar que a educação precisa ser pensada para à formação autônoma e emancipadora do ser humano, superando os parâmetros estabelecidos pela sociedade capitalista, ao contradizer os métodos de alfabetização mecanicista. Já, Soares (2002), aponta uma possibilidade para que a alfabetização das crianças faça parte da transformação social idealizada para a escola, essa, pensada para promover a transformação social, pela superação das desigualdades sociais e promoção de equidade, isto é: reconhecendo a diversidade linguística e cultural de todos os que fazem a nação brasileira.

Embora, possamos distinguir que o percurso desse processo não depende necessariamente de mediações pedagógicas oportunizadas por instituições escolares, nesta pesquisa, o termo "alfabetização" vem indicar designadamente, o processo sistemático pelo qual crianças brasileiras são inseridas, desde à Educação Infantil aos três anos iniciais do Ensino Fundamental, no processo de aprendizagem da leitura e da escrita da Língua Portuguesa (VIEGAS; SCAFF, 2015).

4.2.1 A PNA de 2019: Evidências de Conteúdo "Progressista" e Discurso Negacionista

A análise interpretativa (MINAYO, 2015) escolhida como procedimento de análise em diálogo com Creswell (2010, p. 43), que define a abordagem qualitativa como "um meio para explorar e para entender o significado que os indivíduos ou os grupos atribuem a um problema social ou humano", centrando-se em coleta de dados, análise de textos ou de imagens e interpretação pessoal dos dados.

Nesse sentido, organizou-se um panorama das políticas públicas de alfabetização implementadas nos últimos dez anos (2010 a 2020); assim como foi mapeado e apresentado um quadro das produções de dissertações de Mestrado e de Teses de Doutorado com foco nas Políticas Públicas de Alfabetização, publicadas no banco de dados da CAPES e ANPED nos últimos dez anos (2010-2020); e 3. Sistematizar as legislações vigentes que atendem à demanda do processo de alfabetização das crianças na Educação Infantil no Brasil, elencando as implicações e os significados adotados no cenário brasileiro atual, por meio da crítica em prol da qualidade da prática curricular escolar.

O que consubstanciou com algumas premissas desta realidade que nos parece ser nítida aos olhos e aos processos educativos que a Política Nacional de Alfabetização traz em seu escopo, pois o documento é entrecruzado por demandas e sujeições que visam a atender ao mercado capital, ou seja, à mercantilização da educação no país, a partir do momento em que vem consubstanciar a volta do uso de cartilhas de alfabetização, ao ser proposto pelo MEC a introdução do livro didático para a Educação Infantil; propõe uma alfabetização moldada em métodos tradicionais ultrapassados, baseada em evidências do método fônico como único, de forma tecnicista e mecânica, formalizante e apolítizada, além de ratificar uma proposta de um governo negacionista, que adota uma política do desmonte do Estado Brasileiro com um discurso "progressista" que vem precarizando a Educação Brasileira com tais políticas.

Neste contexto, apesar da aparente singeleza o termo “evidências”, não há consenso na literatura sobre o conceito ao se tratar de políticas públicas, o que se revela, entre outros fatos, se dá pela pluralidade de expressões usadas para designar essa realidade. Uns a qualificam como abordagem, ao passo que outros o fazem lançando mão de termos como movimento (VESELÝ, OCHRANA e NEKOLA, 2018), corrente (*courant*) (BARBRY, 2016), paradigma ou prática (CLOETE, 2009)). Ademais, alguns autores distinguem as “evidências” de políticas públicas pela tomada de decisão baseada em evidência e outras expressões. De fato, é difícil encontrar uma definição clara para as “evidências” em Políticas Públicas na literatura especializada, que ora considera essa expressão como autoexplicativa, ora a toma em sentidos muito restritos.

Assim, o próprio conceito de “evidência”, em sua etimologia imediata, o termo vem do inglês *evidence*, que significa algo como provas ou indícios que apontam para a verdade de uma sentença ou proposição. Em um raciocínio, as evidências apoiam epistemicamente as premissas, sinalizando sua verdade e, a fortiori, sendo válido o raciocínio, apoiam também a conclusão. No contexto de que estamos tratando aqui sobre as “evidências” de conteúdo "progressista" e de um discurso “negacionista” presente na Política Nacional de Alfabetização

(BRASIL, 2019), a literatura sugere que o papel das evidências não são determinantes nem absolutas para a implementação das políticas públicas (VESELÝ, OCHRANA e NEKOLA, 2018),

Portanto, a análise aqui mediada estabeleceu uma visão destas “evidências”, que contribuem para as principais lacunas presentes na alfabetização das crianças ainda na Educação Infantil no documento, pois na PNA (BRASIL, 2019) percebe-se equívocos e rupturas, considerando a concepção de alfabetização adotada no documento. Assim, apresenta-se o Quadro 5, a seguir:

QUADRO 5 – EVIDÊNCIAS DE CONTEÚDO PROGRESSISTA E DISCURSO NEGACIONISTA NA POLÍTICA NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO (BRASIL, 2019).

EVIDÊNCIAS	CONTEÚDOS
<p>❖ Evidência 1: 3.1 PRINCÍPIOS, OBJETIVOS E DIRETRIZES. CADERNO DA PNA (p. 41-43)</p>	<p>⇒ Para elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem no âmbito da alfabetização e impactar positivamente toda a trajetória educacional, em suas diferentes etapas e níveis (art. 4º, I e IV), a PNA, em consonância com as evidências científicas atuais, se apoia numa visão que valoriza a primeira infância. [...] A PNA buscará promover um aprimoramento na formação dos professores da educação infantil e dos professores do ensino fundamental, nos currículos de formação inicial e continuada, com fundamento nas evidências científicas mais recentes das ciências cognitivas.</p>
<p>❖ Evidência 2: 3.2 PÚBLICO-ALVO E AGENTES ENVOLVIDOS CADERNO DA PNA (p. 43-44)</p>	<p>⇒ crianças na primeira infância São beneficiários prioritários as crianças na primeira infância e os alunos dos anos iniciais do ensino fundamental, os quais constituem a maior parcela do público da PNA. [...] São agentes envolvidos na PNA: ⇒ professores da educação infantil.</p>
<p>❖ Evidência 3: 3.3 IMPLEMENTAÇÃO (p. 44) A implementação da PNA se dará por meio de programas, ações e instrumentos que incluem:</p>	<p>⇒ orientações curriculares e metas claras e objetivas para a educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental; ⇒ desenvolvimento de materiais didático-pedagógicos cientificamente fundamentados para a literacia emergente, a alfabetização e a numeracia, e de ações de capacitação de professores para o uso desses materiais na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental.</p>

Fonte: O Autor, 2022 (Adaptado da PNA, 2019). **Nenhuma entrada de índice de ilustrações foi encontrada.**

Desde a sua criação, a Política Nacional de Alfabetização (BRASIL, 2019), implementada a partir de um Decreto presidencial que não passou por uma discussão e aprovação legislativa, o que representa à vontade, ordem ou resolução emanada de autoridade superior ou instituição, civil ou militar, leiga ou eclesiástica²²., portanto este documento fere os princípios democráticos; assim, apresentamos esta análise interpretativa do documento em

²² DECRETO: Significado, segundo o Dicionário Jurídico SITESA. Disponível em: <<https://www.sitesa.com.br/juridico/dicionarios/dicionario.html>> Acesso em: 05.06.2021.

diálogo com outras legislações vigentes que tratam da Educação Brasileira , em âmbito da Educação Infantil e no campo da alfabetização de crianças.

❖ Evidência 1: CADERNO DA PNA

3.1 PRINCÍPIOS, OBJETIVOS E DIRETRIZES (p. 41-43)

⇒ Para elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem no âmbito da alfabetização e impactar positivamente toda a trajetória educacional, em suas diferentes etapas e níveis (art. 4º, I e IV), a PNA, **em consonância com as evidências científicas atuais, se apoia numa visão que valoriza a primeira infância.** [...]. A PNA buscará **promover um aprimoramento na formação dos professores da educação infantil** e dos professores do ensino fundamental, nos currículos de formação inicial e continuada, com fundamento nas evidências científicas mais recentes das ciências cognitivas.

A Educação Infantil se firma no Brasil, a partir da LDBEN (BRASIL, 1996) como a primeira etapa da Educação Básica, se consolidando o atendimento de crianças de 0 a 6 anos em espaços coletivos passando a ser uma questão Educacional. Embora todos os marcos legais até aqui mencionados sejam importantes, o que respalda a crítica trazida à reflexão quando se trata de “alfabetizar” as crianças pequenas como institui a PNA, são as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI (BRASIL, 2010, p.17), ao afirmar que:

[...] A criança é compreendida e reconhecida como uma pessoa de direitos, que precisa ser respeitada em suas singularidades subjetivas e em sua diversidade social, cultural, econômica, de gênero, étnica, religiosa etc., bem como em seus modos particulares de expressão e significação, seja brincando, narrando, imaginando, fantasiando, agindo, observando, pensando, interpretando, interagindo, experimentando e produzindo culturas.

Para tanto, muitos documentos já elaborados e pesquisas desenvolvidas buscam demarcar contornos unicamente educativos e pedagógicos para tal etapa da Educação Básica desenvolvida em creches e pré-escolas e que estes *locus de formação* sejam reconhecidas como espaços de construção da cidadania infantil, onde as ações cotidianas junto às crianças devem, sobretudo, assegurar seus direitos fundamentais, subsidiadas por uma concepção ampla de educação, promovendo autonomia, responsabilidade, solidariedade e, principalmente, o diálogo e a interação, e não ser instituída por um processo de alfabetização por “evidências científicas” para elevar futuras etapas da Educação Básica.

Maciel (2019) aponta ainda que uma Política Nacional de Alfabetização tem que ser mais abrangente e, ao mesmo tempo, ter como foco àqueles que estão na ponta, ou seja, os educandos e os professores alfabetizadores, ou seja, os atores que fazem parte deste ciclo que se inicia nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

[...]. Trago aqui minha preocupação ao se privilegiar apenas uma parte do processo de alfabetização. No meu entendimento, é no cotidiano da sala de aula que os fazeres, as práticas e os saberes são construídos, assim como as dificuldades encontradas e, muitas delas, sanadas pelos alunos e professores no processo de alfabetização, tematizadas nas pesquisas. As pesquisas sobre alfabetização realizadas no Brasil já têm um arcabouço sustentável e coerente com a realidade brasileira em sua diversidade. (MACIEL, 2019)

Além de Maciel (2019), outros professores e pesquisadores convidados manifestaram-se e deram continuidade às discussões, analisando a concepção de alfabetização implícita na política, fazendo reflexões sobre as condições para alfabetizar no Brasil, e apresentando dados para complementar as argumentações, como as professoras e pesquisadoras: Daisy Cunha, Ana Paula Pedersoli Pereira, Rosely Lúcia de Lima, Mônica Correia Baptista, Sara Mourão e Adelma Barros, que discordam da proposta do atual governo, que é apoiada, principalmente, na chamada "ciência cognitiva da leitura."

❖ Evidência 2: CADERNO DA PNA

3.2 PÚBLICO-ALVO E AGENTES ENVOLVIDOS (p. 43-44)

⇒ **crianças na primeira infância**

São beneficiários prioritários as crianças na primeira infância e os alunos dos anos iniciais do ensino fundamental, **os quais constituem a maior parcela do público da PNA.** [...]

São agentes envolvidos na PNA:

⇒ **professores da educação infantil.**

Conhecendo a história da Educação Infantil no Brasil, suas lutas e conquistas, entre avanços e retrocessos, não podemos negar que no momento atual com a implementação da PNA (BRASIL, 2019) estamos vivenciando novamente a descaracterização da especificidade da Educação Infantil. E, nessa perspectiva, o processo de alfabetização imposto não dialoga com as Diretrizes da Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2010), onde a centralidade é a criança, acreditando que o caminho é a dialogicidade, de modo que o educador ou educadora desafie, enquanto ensina, escute, respeite e aprenda com suas crianças.

Para Vygotsky (1989) o desenvolvimento cognitivo da criança acontece de acordo com a experiência social dela com o meio e com o outro, assim esta interação é especificidade da Educação Infantil e a partir do documento “Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. A ampliação do ensino fundamental para nove anos” (BRASIL, 2007) organizado pelo Ministério da Educação e pela Secretaria de Educação Básica

- MEC/SEB, que ratifica que a alfabetização da criança inicia-se aos 6 anos de idade e a escola terá três anos para que esta criança esteja alfabetizada, isso significa, também, uma possibilidade de qualificação do ensino e da aprendizagem da alfabetização e do letramento, pois a criança terá mais tempo para se apropriar desses conteúdos.

Para tanto, sua materialidade concreta no espaço escolar depende da “formulação de meios e modos que efetivem ações políticas, objetivando a concretização da inserção dos não alfabetizados ao mundo letrado.” (MORTATTI, 2010, p. 329). Nesta direção, como indicam Abuchaim (2018) e Viegas (2014), a conjuntura socioeconômica contemporânea brasileira tem demandado políticas educacionais de investimento no processo de alfabetização infantil como a PNA (BRASIL, 2019), que culmina na necessidade de inserção de crianças cada vez mais cedo no contexto escolar formal, ampliando assim o período de escolarização.

❖ Evidência 3:

3.4 IMPLEMENTAÇÃO (p. 44)

A implementação da PNA se dará por meio de programas, ações e instrumentos que incluam:

- ⇒ **orientações curriculares e metas claras e objetivas para a educação infantil** e para os anos iniciais do ensino fundamental;
- ⇒ **desenvolvimento de materiais didático-pedagógicos cientificamente fundamentados para a literacia emergente, a alfabetização e a numeracia, e de ações de capacitação de professores para o uso desses materiais na educação infantil** e nos anos iniciais do ensino fundamental.

A PNA (BRASIL, 2019) deixa claro que a implementação desta política se inicie na Educação Infantil, tanto como público alvo as crianças e os professores desta etapa, sendo que além de infligir o método fônico, traz ainda outros demandas de política importa, como destaque, a Política Nacional do Livro Didático para Educação Infantil por meio do Programa Nacional do Livro Didático para Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental (BRASIL, 2019), onde desde a Educação Infantil a escola deverá adotar o livro de alfabetização para estas crianças.

Conforme o posicionamento da ABAIf (2022), que tornou público sua solicitação, por seus representantes, ao solicitar que fossem adotadas medidas no sentido da impugnação do EDITAL DE CONVOCAÇÃO Nº 2/2020 CGPLI -PNLD 2022 - EDUCAÇÃO INFANTIL, publicado em 21 de maio/2020, pois a adoção de livros didáticos na Educação Infantil reforça a lógica transmissiva de conteúdos escolares, mais detidamente aqueles relacionados à alfabetização e aos conhecimentos lógico-matemáticos, comprometendo a finalidade precípua

da Educação Infantil com “o desenvolvimento integral das crianças de zero a cinco anos de idade em seus aspectos físico, afetivo, intelectual, linguístico e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996, art. 29). Assim como as DCNEI (BRASIL, (2010) ratificam em seu Art. 3º a ideia de que, nessa etapa, o currículo é; “um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade.” (Resolução CEB/CNE 5/2009);

Ainda na concepção da prática da PNA (BRASIL, 2019), o MEC divulga nas redes sociais os benefícios desta proposta, por meio de vozes legitimadas para sua implementação no contexto da prática, o que vêm ocorrendo desde 2019, implementando programas e ações que integram a referida política, tais como os programas Tempo de Aprender, Conta pra Mim, Alfabetização Baseada na Ciência (ABC). O programa “Tempo de Aprender“ surge com a finalidade de melhorar a qualidade da alfabetização em todas as escolas públicas do Brasil por meio da Portaria Nº 280/2019 (BRASIL, 2019). O programa apresenta quatro eixos organizacionais:

- I - Formação continuada para profissionais da alfabetização;
- II- Apoio pedagógico para a alfabetização;
- III – Aprimoramento das avaliações de alfabetização e;
- IV – Valorização dos profissionais da alfabetização, por meio da instituição de premiação para professores alfabetizadores (BRASIL, 2019, Art. 2º).

O processo de implementação/recepção de uma política educacional de alfabetização como a PNA é cíclico e recontextual. À medida em que tais programas são utilizados para fomentar as ideias e premissas da própria política, assim como impõe que os professores alfabetizadores se apropriem da proposta, colocando em prática nas salas de alfabetização a referida metodologia, tais medidas acrescentam, suprimem, adaptam, recontextualizam orientações, métodos e direcionamentos (im)postos pela proposta original.

Outro instrumento utilizado, oriundo da PNA (BRASIL, 2019), é o aplicativo *GraphoGame* Brasil, o qual já aparecem resultados no site do MEC e nas redes sociais, onde os sujeitos da amostra deste estudo fazem remissão apenas aos Programas Tempo de Aprender e Conta pra Mim, visto que, à época da coleta de dados, o Programa Alfabetização Baseada na Ciência e o Aplicativo *GraphoGame* Brasil ainda não tinham sido lançados. E, mais recentemente, os Editais nº 02/2020 - CGPLI (PNLD 2022 – Programa do Livro Didático para a Educação Infantil.

A partir da segunda quinzena de agosto de 2021 iniciou o período de adesão ao Programa Nacional do Livro e do Material Didático para a Educação Infantil (PNLD 2022), lançado pelo MEC, desde 2020. O programa ofereceu obras didáticas para crianças e educadores da Educação Infantil e ainda “obras pedagógicas de preparação para alfabetização baseada em evidências”. É nesta premissa, principalmente, que se observa a imposição da própria PNA (BRASIL, 2019) no contexto da alfabetização já na Educação Infantil, o que vai na contramão do histórico do programa e de documentos oficiais e marcos legais da Educação Infantil. A Associação Brasileira de Alfabetização - ABAIf²³ manifestou-se e apresentou um pedido de impugnação do referido Edital do Programa Nacional do Livro e do Material Didático – Educação Infantil Nº 2/2020 CGPLI - PNLD 2022, publicado em 21 de maio/2020, por contrariedade à legislação e ao interesse público, desconsideração das necessidades expressas pelos entes federados responsáveis pela oferta da Educação Infantil.

[...] Trata-se de um retrocesso, porque vai contra o trabalho que temos feito e conquistado pela não escolarização da Educação Infantil. Esse livro didático (de preparação para a alfabetização) vem como uma cartilha que nitidamente encara a etapa como uma preparação para o ciclo de alfabetização e não como uma fase em si, com suas características próprias. É aquela antiga e ultrapassada proposta de sentar uma criança na mesa e fazê-la copiar a mesma letra várias vezes. (CORSINO; MARTINS FILHO, 2020)

Além de que o objeto do Edital do Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD 2022- Educação Infantil - Obras didáticas destinadas aos estudantes, professores e gestores da Pré-escola, vem ferir os pressupostos, os princípios e as concepções expressas na LDBEN (BRASIL, 1996); nas DCNEI (BRASIL, 2010) e no documento normativo da BNCC que vem tratar na Educação Infantil dos direitos de aprendizagens e desenvolvimento, e dos campos de experiências, conforme a Resolução CNE/CP 02, de 22 de dezembro de 2017.

A adoção de livros didáticos reforça a lógica transmissiva de conteúdos escolares, mais detidamente aqueles relacionados à alfabetização e aos conhecimentos lógico-matemáticos, comprometendo a finalidade precípua da Educação Infantil com o desenvolvimento integral das crianças de zero a cinco anos de idade em seus aspectos físico, afetivo, intelectual, linguístico e social, complementando a ação da família e da comunidade (Lei nº 9.394/96, art. 29).

De outro modo, a adoção de livros didáticos para a etapa da Educação Infantil impõe que a criança deixe de ser o centro do planejamento curricular, uma vez que os conteúdos

²³ REPRESENTAÇÃO com pedido de IMPUGNAÇÃO do Edital do Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD 2022, Publicado em 21 de maio/2020

escolares se tornam o eixo determinante da ação pedagógica. Práticas educativas que empregam o livro didático não apenas restringem as experiências infantis, ao priorizarem os conteúdos disciplinares, como também retiram do(a) professor(a) a autonomia e a condição de tomar o cotidiano como elemento estruturante do currículo, confrontando assim as diretrizes oficiais para esta etapa da Educação Básica (CORSINO; MARTINS FILHO, 2020).

4.2.2 A PNA de 2019: Implicações e Dissensos para a Educação Infantil no Brasil

A priori, uma política de descontinuidade não é o melhor para a Educação Brasileira, este cenário já é visto e revisitado por vários estudiosos, pesquisadores e pela própria sociedade desde os anos de 1980, a efetividade e adequação política dependem de um conjunto de fatores que lhe dão um determinado significado. A inscrição da questão das “políticas de alfabetização”, das “infâncias”, bem como dos conceitos de “alfabetização” devem estar no cotidiano da agenda política de uma nação não como um dado natural e do senso comum, mas como premissa de perspectiva política, científica, social, econômica e educativa. Ao contrário, ela é objeto de controvérsias, de descaminhos, de políticas que explicitam, a cada nova contingência um determinado campo de forças sem considerar o seu sujeito social: a criança.

Para que uma Política Nacional de Alfabetização se consolide, precisa ter e existir compromisso e responsabilidade política, se faz necessário que esta política específica esteja apoiada em uma dinâmica social. Desconsiderar este percurso é empreender uma política voluntarista e de descontinuidades no processo da Educação Brasileira. Afere-se que na PNA (BRASIL, 2019), em relação ao processo de alfabetização na infância coaduna para esta política voluntarista, baseada em “evidências científicas”, na falsa possibilidade de uma dinâmica real e autônoma às condições históricas e sociais em que objetivamente a Educação Infantil está inserida, como pautam outras legislações: LDBEN (1996), DCNEI (2010) e BNCC (2017), por isso tende a atuar no sentido do retrocesso de tudo que foi produzido, construído para o desenvolvimento cognitivo, social e afetivo das crianças nesta etapa da Educação Infantil.

Ao se tratar de uma política que veio tratar da “alfabetização” no país, duas questões precisam ser apontadas no cenário atual da Educação Infantil, pela relevância e consequências que a PNA pode causar em relação às nossas crianças: 1. O direito à creche e à pré-escola consolidou-se como componente de agenda política da sociedade brasileira e neste preâmbulo, as interações e o brincar são experiências e vivências inatas desta fase do desenvolvimento infantil, não se pode ultrapassar etapas deste *continuum*; 2. A aprovação do Ensino

Fundamental obrigatório de 9 anos, a partir dos 6 anos de idade, a criança ainda está caminhando para o processo alfabético-letrado, logo este início é uma transição que precisa também ser respeitada com as especificidades destes sujeitos.

Os que desconsideram tais aspectos não serão capazes de traduzir o anseio social por uma população alfabetizada e letrada dentro do prazo como já foi dito antes, “na idade certa”, e isto não é uma ação política efetiva de fato e de direitos. De toda forma, discutir “políticas de alfabetização” “infâncias”, “currículo da Educação Infantil” e “alfabetização de crianças” é trazer ao diálogo também a formação de professores e profissionais para a educação infantil, o que pressupõe a urgência de uma atenção acurada sobre as implicações que a PNA (BRASIL, 2019) traz para o currículo que estes profissionais estarão sendo direcionados nas creches e pré-escolas nos sistemas educacionais do país. E temos ainda, outro grande avanço nesse processo histórico, quando a Educação Infantil é incluída na BNCC BRASIL, 2017) que se constitui:

[...] um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o §1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB Lei nº 9394/1996) e está orientado por princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN). (BRASIL, 2017, p.7).

Como bem apresenta Veiga- Neto (2002), para conhecer/intervir em um fenômeno ou em uma instituição é preciso trabalhar a partir do que é problematizado, ou seja, a partir das “implicações”, um conceito que confronta abertamente as propostas apolíticas e racionais que sustentam o paradigma moderno no campo das políticas públicas, como apresentamos algumas implicações presentes na PNA (BRASIL, 2019) que vêm ao encontro dos dissensos para o currículo da Educação Infantil.

Inicialmente, a PNA de 2019 revela ainda algumas questões preocupantes. Em seu artigo 2º, evidencia algumas proposições que causam certa inquietude em relação à priorização de preceitos, os quais remetem ao método fônico como “consciência fonêmica” e “instrução fônica”. Acreditamos que atribuir o insucesso da alfabetização unicamente ao método utilizado nas salas de aula, culpabiliza somente os professores, sem considerar, na atual conjuntura, a necessidade da elaboração de políticas públicas em nível de Estado que favoreçam a equidade dos estudantes ao acesso à cultura escrita, o que nos leva a trazer à reflexão essas implicações, conforme elencamos no quadro 6, a seguir:

QUADRO 6 - IMPLICAÇÕES E DISSENSOS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

IMPLICAÇÕES	CONTEÚDOS
<p>❖ Implicação 1: No Capítulo I - Das Disposições Gerais: Art. 2º Para fins do disposto neste Decreto, considera-se:</p>	<p>IV - consciência fonêmica - conhecimento consciente das menores unidades fonológicas da fala e a habilidade de manipulá-las intencionalmente; V - instrução fônica sistemática - ensino explícito e organizado das relações entre os grafemas da linguagem escrita e os fonemas da linguagem falada.</p>
<p>❖ Implicação 2: No Capítulo III - Das Diretrizes. Art. 5º Constituem diretrizes para a implementação da Política Nacional de Alfabetização:</p>	<p>II - incentivo a práticas de ensino para o desenvolvimento da linguagem oral e da literacia emergente na educação infantil;</p>
<p>❖ Evidência 3: 3.5 IMPLEMENTAÇÃO (p. 44) A implementação da PNA se dará por meio de programas, ações e instrumentos que incluem:</p>	<p>⇒ orientações curriculares e metas claras e objetivas para a educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental; ⇒ desenvolvimento de materiais didático-pedagógicos cientificamente fundamentados para a literacia emergente, a alfabetização e a numeracia, e de ações de capacitação de professores para o uso desses materiais na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental.</p>
<p>❖ Implicação 4: 2.2.2 LITERACIA EMERGENTE (p. 22)</p>	<p>⇒ Durante a primeira infância, seja na pré-escola, seja na família, a literacia já começa a despontar na vida da criança, ainda em um nível rudimentar, mas fundamental para a alfabetização. Portanto os conhecimentos, habilidades e atitudes relacionados à leitura e à escrita, desenvolvidos antes da alfabetização (NATIONAL EARLY LITERACY PANEL, 2009).</p>
<p>❖ Implicação 5: 2.2.4 COGNIÇÃO MATEMÁTICA: NUMERACIA E MATEMÁTICA BÁSICA.</p>	<p>⇒ As principais habilidades de todo o processo de escolarização consistem em ler, escrever e realizar operações matemáticas básicas. Não por acaso o professor alfabetizador também ocupa o importante papel de ensinar habilidades de matemática básica. Além disso, os professores da educação infantil igualmente contribuem para o desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático, promovendo atividades e jogos que ensinam noções básicas numéricas, espaciais, geométricas, de medidas e de estatística.</p>
<p>❖ Implicação 6: 2.4 COMO ENSINAR AS CRIANÇAS A LER E A ESCREVER DE MODO EFICAZ 2.4.1 EDUCAÇÃO INFANTIL (p. 30)</p>	<p>⇒ A aprendizagem da leitura e da escrita depende em grande parte da bagagem linguística recebida pela criança antes de ingressar no ensino fundamental, nas práticas realizadas em casa ou em outros ambientes. As situações vividas nos primeiros anos, tanto no ambiente familiar quanto na creche e na pré-escola, podem ser altamente benéficas para aprender a ler e a escrever por meio de atividades de desenvolvimento das habilidades metalinguísticas (NATIONAL EARLY LITERACY PANEL, 2009; OEA, 2018).</p>
<p>❖ Implicação 7: 2.6 ALFABETIZAÇÃO NO CONTEXTO DAS MODALIDADES ESPECIALIZADAS DE EDUCAÇÃO (p. 36)</p>	<p>⇒ Conhecimento alfabético: conhecimento do nome, das formas e dos sons das letras do alfabeto. ⇒ Consciência fonológica: habilidade abrangente que inclui identificar e manipular intencionalmente unidades da linguagem oral, como palavras, sílabas, rimas e fonemas. ⇒ Nomeação automática rápida: habilidade de nomear rapidamente uma sequência aleatória de letras ou dígitos. ⇒ Escrita ou escrita do nome: habilidade de escrever, a pedido, letras isoladas ou o próprio nome. ⇒ Conhecimento de escrita: combinação de elementos do conhecimento alfabético, conceitos sobre a escrita e decodificação inicial. ⇒ Linguagem oral: habilidade de produzir e compreender a linguagem oral, incluindo vocabulário e gramática. ⇒ Prontidão para leitura: geralmente uma combinação de conhecimento alfabético, conceitos sobre a escrita, vocabulário, memória e consciência fonológica.</p>

Fonte: O Autor, 2022 (Adaptado da Decreto da PNA, 2019 e do CADERNO da PNA 2019, do MEC).

Seabra e Dias (2011, p. 311) afirmam que o método fônico tem dois objetivos: o primeiro é ensinar as correspondências grafofonêmicas; e, o segundo é desenvolver as habilidades metafonológicas. Este método foi criado no século XVI como uma reação ao método da soletração (BRASLAVSKY, 1992), e agora, ele ressurgiu de uma forma velada na Política Nacional de Alfabetização (BRASIL, 2019) intituladas como consciência fonêmica e instrução fônica sistemática. Dentre os vários dissensos e implicações presentes na PNA (BRASIL, 2019), Mortatti (2019, p. 26) observa que a expressão método fônico aparece no Caderno apenas uma vez como denegação, ou seja, o documento se recusa a reconhecer a exatidão do que alega. Portanto, apresentamos esta disposição geral do documento como a primeira implicação, que segue.

❖ **Implicação 1:** No Capítulo I - Das Disposições Gerais:

Art. 2º Para fins do disposto neste Decreto, considera-se::

IV - **consciência fonêmica** - conhecimento consciente das menores unidades fonológicas da fala e a habilidade de manipulá-las intencionalmente;

V - **instrução fônica sistemática** - ensino explícito e organizado das relações entre os grafemas da linguagem escrita e os fonemas da linguagem falada.

Assim, a PNA (BRASIL, 2019) define consciência fonêmica como o “conhecimento consciente das menores unidades fonológicas da fala (fonemas) e a capacidade manipulá-las intencionalmente” e instrução fônica sistemática como programa que “leva a criança a aprender as relações entre as letras (grafemas) e os menores sons da fala (fonemas)”, ressaltando que “não se deve confundir a instrução fônica sistemática com um método de ensino. Ela é apenas um componente que permite compreender o princípio alfabético, ou seja, a sistemática e as relações previsíveis entre grafemas e fonemas” (BRASIL, 2019, p. 33).

Observa-se uma imposição da proposta, à medida em que, a leitura também é apresentada em seu sentido reduzido na PNA, pois o documento focaliza a decodificação separada da compreensão de textos escritos, a fluência aparece ligada a rapidez e vocabulário, não se discutindo a sua relação com a compreensão, com o conhecimento dos gêneros e tipologias textuais, com os repertórios culturais e com as experiências dos professores alfabetizadores e dos próprios educandos que estão neste processo inicial de escolarização, percebe-se o apagamento das habilidades de escrita e de seus sentidos sociais, no documento,

o que vai na contramão de muitas discussões no campo da alfabetização (FRADE; MONTEIRO, 2019).

❖ **Implicação 2:** No Capítulo III - Das Diretrizes:

Art. 5º Constituem diretrizes para a implementação da Política Nacional de Alfabetização:

II - incentivo a práticas de ensino para o desenvolvimento da linguagem oral e da literacia emergente na educação infantil;

Observa-se que em alguns excertos do documento da PNA (BRASIL, 2019), eles trazem a expressão “crianças na primeira infância”, para mascarar a Educação Infantil, e colocam como o primeiro grupo dos chamados públicos-alvo da política; e os professores de Educação Infantil aparecem como primeiro grupo também na lista de “agentes envolvidos”. Além disso, entre as suas diretrizes consta “incentivo a práticas de ensino para o desenvolvimento da linguagem oral e da literacia emergente na Educação Infantil”. Literacia emergente, segundo o próprio decreto, diz respeito ao “conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionadas com a leitura e a escrita, desenvolvidos antes da alfabetização” (BRASIL, 2019, p. 51)

Mortatti (2019), Guisso (2017), dentre outras professoras e pesquisadores do assunto da alfabetização no país, elas destacam que envolver a Educação Infantil nesta política pública é mais uma marca do que todas e todos chamam de "retrocesso"; pois tudo o que pesquisadores e com parcerias importantes, com participação social, pesquisas em universidades, investimento em pesquisas sobre Alfabetização e Letramento das crianças nas escolas, junto com os/as professores/as alfabetizadores/as têm feito, conquistando esses direitos sociais para a alfabetização, que é usurpado, transgredido. Ainda que haja alguns questionamentos, característicos do debate científico, as experiências foram resultados de um acúmulo de conhecimentos que permitiu que se avançasse na compreensão da Alfabetização no Brasil.

❖ **Implicação 3:** CADERNO DA PNA

❖ **1.3 UM BREVE HISTÓRICO DOS RELATÓRIOS SOBRE A ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL E NO MUNDO (p. 16)**

⇒ O relatório *Developing Early Literacy, do National Early Literacy Panel (NELP)*, publicado em 2009, **com foco nas crianças pequenas e na literacia familiar. Ficou demonstrado que quanto maior o envolvimento dos pais na etapa da educação infantil (por meio da leitura em voz alta e de conversas mais elaboradas com seus filhos, por exemplo), mais habilidades de literacia a criança poderá adquirir.**

Observa-se que este relatório *Developing Early Literacy, do National Early Literacy Panel* (NELP), publicado em 2009, que traz o embasamento teórico para a PNA (BRASIL, 2019), por meio de “evidências científicas” trata de consciência fonológica, ou seja, “a habilidade para detectar, manipular e analisar aspectos sonoros da linguagem falada, incluindo a habilidade para distinguir e segmentar palavras, sílabas e fonemas, independentemente de seu significado” (NELP, 2008, p. 7, tradução do autor) e aponta que este desenvolvimento hábil pela primeira infância é fortemente relacionado com a aprendizagem da leitura e escrita, ou seja, a funcionalidade da alfabetização e do letramento.

Ainda, conforme destaca Martins Filho (2019), o que está sendo considerado pela PNA (BRASIL, 2019) como “estado da arte em alfabetização” exclui tanto o histórico de pesquisas nacionais e internacionais desenvolvidas na área, quanto sua abrangência. Ao focalizar prioritariamente pesquisas do campo das ciências da cognição, a proposta explicita o seu reducionismo, revelando uma visão estreita e sectária do campo educacional quando se trata de alfabetização de crianças, que é, ao revés, multi e interdisciplinar. Mais que desconsideração, há uma desqualificação das pesquisas desenvolvidas no Brasil com a pluralidade de enfoques científicos, que lhe é pertinente.

A proposta da PNA (BRASIL, 2019), que em suas premissas, traz a intenção de alfabetizar todas as crianças já na Educação Infantil, em seus objetivos descritos no seu documento regulatório aparece “crianças na primeira infância” que são o primeiro grupo dos chamados públicos-alvo da política; e os professores de Educação Infantil também aparecem como primeiro grupo na lista de “agentes envolvidos”. Além disso, entre as diretrizes para a implementação da PNA, consta “incentivo a práticas de ensino para o desenvolvimento da linguagem oral e da literacia emergente na Educação Infantil”. Literacia emergente, segundo o próprio decreto, diz respeito ao “conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionadas com a leitura e a escrita, desenvolvidos antes da alfabetização”.

❖ **Implicação 4: CADERNO DA PNA**

❖ 2.2.2 LITERACIA EMERGENTE (p. 22)

⇒ Durante a primeira infância, seja na pré-escola, seja na família, a literacia já começa a despontar na vida da criança, ainda em um nível rudimentar, mas fundamental para a alfabetização. **Portanto os conhecimentos, habilidades e atitudes relacionados à leitura e à escrita, desenvolvidos antes da alfabetização** (*NATIONAL EARLY LITERACY PANEL*, 2009).

Podemos chamar esta implicação que vem introduzir a literacia desde a primeira infância, seja na pré-escola, seja na família, despontando como necessária e fundamental para o desenvolvimento na alfabetização, de um retrocesso a tudo o que tem sido feito até agora na área da alfabetização de crianças e na Educação Infantil no país, as pesquisas e estudos conquistados há anos, com parcerias importantes, com participação social, pesquisas em universidades, investimento em pesquisas sobre Alfabetização. Ainda que haja alguns questionamentos, característicos do debate científico, isso resultou em um acúmulo de conhecimentos que permitiu que o país avançasse na compreensão da Alfabetização.

Assim, na PNA (BRASIL, 2019), a quem este currículo vai atender ou promover? Precisamos fazer uso de uma pedagogia crítica, que tem servido como uma forma de luta dentro e contra as normas sociais e as forças que estruturam os processos políticos de educação, pois “a maior parte das abordagens da pedagogia crítica limita-se a questionar as fundações sobre as quais o conhecimento burguês está construído, colocando o próprio termo “educação” sob escrutínio.” (MCLAREN, 2001, p. 55).

A alfabetização e a educação, de modo geral, são expressões culturais que dialogam com os modos de viver de cada comunidade. Não se pode desenvolver um trabalho de alfabetização fora do mundo da cultura do sujeito, porque a educação é, por si mesma, uma dimensão da cultura. Em termos mais específicos, a alfabetização é mais do que o simples domínio psicológico e mecânico de técnicas de escrever e de ler, pois deve-se afastar qualquer hipótese de uma alfabetização puramente mecânica. Logo, pensar a alfabetização do homem brasileiro, em posição de tomada de consciência, na emersão que fizera no processo de sua realidade é necessário e urgente. Desse modo, torna-se relevante trazer a reflexão o currículo imposto pela PNA (BRASIL, 2019) sobre as práticas educativas utilizadas pelos professores e professoras da Educação Infantil no Brasil no contexto deste processo curricular vigente.

❖ **Implicação 5: CADERNO DA PNA**

❖ **2.2.4 COGNIÇÃO MATEMÁTICA: NUMERACIA E MATEMÁTICA BÁSICA**

⇒ As principais habilidades de todo o processo de escolarização consistem em ler, escrever e realizar operações matemáticas básicas. Não por acaso o professor alfabetizador também ocupa o importante papel de ensinar habilidades de matemática básica. Além disso, **os professores da educação infantil igualmente contribuem para o desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático, promovendo atividades e jogos que ensinam noções básicas numéricas, espaciais, geométricas, de medidas e de estatística.**

Desde cedo, as crianças entram em contato com uma variedade de noções matemáticas: quando começa a socialização com a família, a participar de notícias em geral e a qualquer assunto que remeta a pensar, raciocinar, contar ou utilizar os números e formas. Assim podemos dizer que a Matemática está presente, desde os primeiros anos de vida, quando ele começa a ter a noção temporal como resposta a suas necessidades fisiológicas; suas primeiras noções de espaço e forma, quando começa a reconhecer o espaço a sua volta; e também quando brinca, a criança se defronta com desafios e problemas, devendo constantemente buscar soluções para as situações a ela colocadas por meio dos jogos, por exemplo.” (KISHIMOTO, 2009).

Entretanto, trabalhar acerca do algoritmo e do raciocínio lógico na resolução das operações matemáticas são premissas dos Anos Iniciais do Fundamental e não da Educação Infantil como vem afiançar a PNA (BRASIL, 2019), pois é necessário aproveitar todas as oportunidades de aprendizado para começar a ensinar Matemática desde a fase mais tenra da infância; porém, utilizando metodologias por meio de jogos, brincadeiras e explorando situações cotidianas. Nesse sentido, as práticas pedagógicas, os saberes prévios já adquiridos, bem como a escolha de atividades específicas a serem trabalhadas melhora o aprendizado da criança, permitindo o desenvolvimento cognitivo destes sujeitos

A proposta implícita na PNA (BRASIL, 2019) é recorrente dos anos iniciais do Ensino Fundamental, com a introdução da Matemática, que os estudantes terão a oportunidade desta construção de conhecimentos que até então puderam ser utilizados por eles no cotidiano, só que agora visto de através de conceitos da escola, pois Cockcroft (1982) descreveu *numeracia* como:

[...] Capacidade de um indivíduo para identificar e compreender o papel que a matemática desempenha no mundo, para formar juízos de valor conveniente e matematicamente fundamentados e para fazer uso da matemática por formas que vão ao encontro de suas necessidades presentes e futura, enquanto cidadão preocupado, responsável e produtivo (COCKCROFT, 1982, apud STEEN, 2002, p.82).

Assim, a PNA (BRASIL, 2019) traz em suas entrelinhas, a alfabetização matemática que ainda pode ser definida como:

A capacidade de lidar com os aspectos quantitativos da vida e propôs que a seus elementos estão incluídos: (a) a confiança com a matemática, (b) a valorização da natureza e história da matemática e sua importância para compreender questões de domínio público, (c) o pensamento lógico e tomada de decisões, (d) uso da matemática para resolver problemas práticos do cotidiano em diferentes contextos, (e) sentido do número e sentido simbólico, (f) o raciocínio com os dados, e (g) ampla capacidade de recorrer a pré-requisitos em conhecimentos matemáticos e ferramentas. (STEEN, 2002, p.148).

Tais habilidades e requisitos são premissas para o Ensino Fundamental e não para a Educação Infantil das crianças seja na primeira ou segunda infância. Ainda, conforme o PNAIC (BRASIL, 2014), estas capacidades devem ser trabalhadas, a partir dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de 9 anos, pois em um sentido mais abrangente, ou num sentido lato, as crianças deverão ser submetidas à complexidade da Matemática de forma progressiva nesta etapa da Educação Básica. Assim, se “supõe não somente a aprendizagem do sistema de escrita, mas também, os conhecimentos sobre as práticas, usos e funções da leitura e da escrita, o que implica o trabalho com todas as áreas curriculares e em todo o processo do Ciclo de Alfabetização” (BRASIL, 2014, p.27), que deverá iniciar-se no 1º Ano do Fundamental e se estender até aos anos finais desta etapa da Educação.

Neste contexto, se a criança vem ao mundo e desenvolve-se em interação com a realidade social, cultural e natural, é possível pensar uma proposta educacional que lhe permita conhecer esse mundo, a partir do profundo respeito por ela e por suas especificidades. Logo, ainda na Educação Infantil não é o momento de sistematizar o mundo para apresentá-lo à criança, como vincula a PNA (BRASIL, 2019) ao tratar do item 2.4 COMO ENSINAR AS CRIANÇAS A LER E A ESCREVER DE MODO EFICAZ 2.4.1 EDUCAÇÃO INFANTIL

À medida que a criança adquire o conhecimento alfabético, isto é, **identifica o nome das letras, seus valores fonológicos e suas formas, emerge a consciência fonêmica, a habilidade metalinguística que consiste em conhecer e manipular intencionalmente a menor unidade fonológica da fala**, o fonema.

Essas prática elencadas no excerto da PNA (BRASIL, 2019) representam mais uma implicação ao currículo da Educação Infantil, conforme explanamos a seguir.

❖ **Implicação 6:** CADERNO DA PNA

2.4 COMO ENSINAR AS CRIANÇAS A LER E A ESCREVER DE MODO EFICAZ

❖ EDUCAÇÃO INFANTIL (p. 30)

⇒ A aprendizagem da leitura e da escrita depende em grande parte da bagagem linguística recebida pela criança antes de ingressar no ensino fundamental, nas práticas realizadas em casa ou em outros ambientes. **As situações vividas nos primeiros anos**, tanto no ambiente familiar quanto **na creche e na pré-escola**, podem ser altamente benéficas para **aprender a ler e a escrever por meio de atividades de desenvolvimento das habilidades metalinguísticas** (NATIONAL EARLY LITERACY PANEL, 2009; OEA, 2018).

Ferreiro (2000) já ressaltava em seus estudos que a consciência fonológica é a possibilidade de fazer voluntariamente certas operações com a oralidade que não são espontâneas, a consciência fonológica é adquirida na infância. Entretanto, conforme os estudos das “evidências científicas” realizados pelo *National Early Literacy Panel* (2009) e que traz prescritos no documento da PNA (BRASIL, 2019), esta consciência fonológica deve ser trabalhada por meio de atividades metalinguísticas abrangentes com as crianças desde a Educação Infantil, que inclui a identificação e a manipulação intencional de unidades da linguagem oral, tais como palavras, sílabas, aliterações e rimas, culminando com a *literacy* – a cultura escrita²⁴ nesta etapa da educação.

A Educação Infantil é o momento em que as crianças devem vivê-lo, experienciá-lo, é o momento de proporcionar a estes sujeitos a rica diversidade e a experiência de fazer parte deste mundo. Assim, a PNA (BRASIL, 2019) vem retirar da Educação Infantil estas vivências das crianças nesta fase do desenvolvimento infantil, o que rompe com o modelo democrático e com os campos das experiências pautados na BNCC (BRASIL, 2018).

Assim, uma política educacional desta estirpe não deve ser efetiva, pois é necessário nesta etapa da Educação Infantil assegurar à criança atividades educacionais e recreativas, livres e estimuladoras através das quais ela desenvolva suas potencialidades tendo em vista uma consciência de si enquanto pessoa digna de respeito, capaz de tomar iniciativa, participar e agir no contexto social em que vive.

Entretanto, a PNA (2019) ratifica esta necessidade de se trabalhar com mais conteúdos e práticas alfabetizadoras para a escola da Educação Infantil ao afirmar que;

O relatório *Developing Early Literacy, do National Early Literacy Panel*, mostrou que seis variáveis podem presumir fortemente o sucesso na alfabetização. Essas variáveis não apenas se relacionam com o desempenho em leitura e escrita nos anos iniciais do ensino fundamental, mas também se mantiveram como preditores poderosos ainda quando se controlou o efeito de outras variáveis, como o quociente de inteligência (Q.I.) e o nível socioeconômico. (BRASIL, 2019, p. 30).

Freire (1987) já nos revelava que a leitura de mundo precede a leitura das palavras, sugerindo que a aprendizagem da escrita só faz sentido se vivenciada pelo sujeito e se estas vivências tivessem significado para ele, aqui no caso deste estudo, para as crianças essa experiência precisa ser significativa. Assim, quando a PNA (BRASIL, 2019) prescreve com

²⁴ CULTURA ESCRITA: é de todos os termos quando se trata do processo de alfabetização e letramento, o mais amplo e que procura caracterizar um modo de organização social, cuja base é a escrita – algo que não se modificou em essência mesmo com o advento das novas tecnologias, resultantes do modo de fazer ciência e da organização dos sistemas produtivos que se constituíram na sociedade ocidental. (BRITTO, Letramento e Alfabetização: Implicações para a Educação Infantil, 2005)

insistência que é recomendável, que é favorável, o documento reforça que esta prática servirá para o desempenho posterior da leitura e da escrita da criança, recomendando suas práticas na Educação Infantil, o que não pode ser considerado verdade, pois tais premissas são especificidades dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, como bem aponta a LDBEN (BRASIL, 1996), em sua última atualização no ano de 2021, na Seção III - Do Ensino Fundamental traz no Art. 32 que:

O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, **iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão**, mediante: (Redação dada pela Lei nº 11.274, de 2006)
I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
 [...] (BRASIL, 1996, Art. 32).

As DCNEI (BRASIL, 2010), em seu Art. 30, reconhece que os três anos iniciais do Ensino Fundamental devem assegurar:

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

Já, na BNCC (BRASIL, 2018) Conforme escrito no texto final da BASE, nos Anos Iniciais do Fundamental, serão aprofundadas “experiências com a língua oral e escrita já iniciadas na família e na Educação Infantil” (BRASIL, 2018, p. 85). De modo geral, os eixos de integração que orientam o desenvolvimento e a aprendizagem da língua portuguesa são a oralidade, a análise linguística/semiótica, a leitura/escuta e a produção de textos durante esta etapa inicial do Fundamental.

O propósito da alfabetização é auxiliar as crianças a compreenderem o que leem e a desenvolver estratégias para continuar a ler com autonomia. Sendo, portanto, o objetivo da leitura, obter o significado da escrita, a partir do desenvolvimento das habilidades metalinguísticas; entretanto estas habilidades não são especificidades da Educação Infantil e sim, dos Anos Iniciais do Fundamental. Maciel (2019) ratifica que houve um retrocesso em tudo que já se havia criado e discutido sobre proposta de alfabetização de crianças no Brasil; e a PNA desconsiderou a trajetória de pesquisas e de formação de professores que haviam sido realizadas no país desde a década dos anos de 1980. Para a autora, ao propor a adoção de uma

perspectiva metodológica única para a alfabetização – os métodos fônicos de alfabetização - a PNA não apenas se contrapõe à produção científica recente sobre o tema, mas ignora a diversidade que constitui a realidade educacional brasileira.

Para Frade; Monteiro (2019), as concepções de alfabetização presentes no documento da PNA (BRASIL, 2019) coaduna para a importância de dois pontos: o da Ciência Cognitiva e o da Neurociências; baseados em “relatórios e documentos de políticas públicas voltadas à alfabetização” (PNA, 2019, p.32), em que os pilares para o desenvolvimento do ensino da língua escrita: “a consciência fonêmica, a instrução fônica sistemática, a fluência de leitura, o vocabulário, a compreensão de textos e a produção escrita” são premissas para sua prática. As escolhas, segundo o documento, foram baseadas em “rigorosa metanálise quantitativa” (PNA, 2019, p.16).

Conforme Baptista (2011), a inserção na cultura escrita por meio do letramento literário revela-se uma prática adequada a ser desenvolvida junto a crianças menores de seis anos de idade, como uma forma de como ensinar as crianças a ler e a escrever gradativamente, considerando as afinidades entre o pensamento infantil e a literatura. Esta é uma das práticas exitosas que as/os professoras/es alfabetizadoras/es já praticam na Educação Infantil. Essa inserção; entretanto, exige práticas sociais diversificadas e a consolidação de espaços nos quais a leitura literária seja um elemento fundamental, não apenas de fruição, mas também, de constituição de subjetividades destes sujeitos.

❖ **Implicação 7: CADERNO DA PNA: ALFABETIZAÇÃO NO CONTEXTO DAS MODALIDADES ESPECIALIZADAS DE EDUCAÇÃO**

A sétima implicação vem ao encontro do dissenso que o Caderno da PNA 2019, produzido pelo MEC estabelece onze variáveis que predizem com consistência o desempenho posterior em leitura e escrita das crianças na primeira infância. Assim, o documento ratifica que: “[...] é recomendável que sejam promovidas na educação infantil. [...] Esse conjunto de habilidades desenvolvidas durante a primeira infância que se envolvem na regulação de outros processos cognitivos, possibilitando o controle e autorregulação de cognições, comportamentos e emoções” (BRASIL, 2019, p. 31).

Logo, a PNA (BRASIL, 2019) imposta pelo MEC não visou dialogar com as pesquisas já construídas nem com os profissionais brasileiros que atuam na área, muito menos com os professores alfabetizadores que se encontram nos 5.568 municípios do país. Sua meta é

padronizar a alfabetização e fazer com que todos os professores sigam, alienados e obedientemente, as prescrições do que ensinar, como ensinar e quando ensinar por meio do Caderno da PNA 2019. Assim, apresentamos o quadro que demonstra mais esta implicação, a partir dos excertos do Caderno da PNA (BRASIL, 2019).

❖ **Implicação 7: CADERNO DA PNA**

❖ 2.6 ALFABETIZAÇÃO NO CONTEXTO DAS MODALIDADES ESPECIALIZADAS DE EDUCAÇÃO (p. 36)	
1.	Conhecimento alfabético: conhecimento do nome, das formas e dos sons das letras do alfabeto.
2.	Consciência fonológica: habilidade abrangente que inclui identificar e manipular intencionalmente unidades da linguagem oral, como palavras, sílabas, rimas e fonemas.
3.	Nomeação automática rápida: habilidade de nomear rapidamente uma sequência aleatória de letras ou dígitos.
4.	Nomeação automática rápida de objetos ou cores: habilidade de nomear rapidamente sequências de conjuntos de figuras de objetos (por exemplo, carro, árvore, casa, homem) ou cores.
5.	Escrita ou escrita do nome: habilidade de escrever, a pedido, letras isoladas ou o próprio nome.
6.	Memória fonológica: habilidade de se lembrar de uma informação dada oralmente por um período curto de tempo.
7.	Conceitos sobre a escrita: conhecimento de convenções de escrita (por exemplo, esquerda-direita, cima-baixo) e de conceitos (capa de livro, autor, texto).
8.	Conhecimento de escrita: combinação de elementos do conhecimento alfabético, conceitos sobre a escrita e decodificação inicial.
9.	Linguagem oral: habilidade de produzir e compreender a linguagem oral, incluindo vocabulário e gramática.
10.	Prontidão para leitura: geralmente uma combinação de conhecimento alfabético, conceitos sobre a escrita, vocabulário, memória e consciência fonológica.
11.	Processamento visual: habilidade de parear ou discriminar símbolos apresentados visualmente.
	Habilidades para serem desenvolvidas do 1º ao 3º Ano do Fundamental.
	Habilidades para serem desenvolvidas na Educação Infantil.
	Habilidades progressivas da Ed. Infantil e do 1º Ano do Fundamental.

Essas atividades a serem implementadas na Educação Infantil como pauta o documento da PNA (BRASIL, 2019) são premissas de modelo de alfabetização, intrínsecas aos anos iniciais do Ensino Fundamental, como bem revela Soares (2002):

[...] Alfabetizar é ensinar a ler e a escrever, é tornar o indivíduo capaz de ler e escrever. [...] Alfabetização é a ação de alfabetizar. [...] Letramento é o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter se apropriado da escrita e de suas práticas sociais. (SOARES, 2002, p. 31-39).

Ainda, segundo o Caderno normatizador da PNA (BRASIL, 2019) ainda busca inserir o Brasil no rol de países que escolheram a ciência cognitiva como fundamento na elaboração das políticas públicas de alfabetização, além de que o documento estabelece a inclusão no currículo para a Educação Infantil dos seguinte conhecimentos para os professores atuarem com as crianças:

1. Conhecimento alfabético;
2. Consciência fonêmica;
3. Nomeação automática rápida;
4. Nomeação automática rápida de objetos ou cores;
5. Escrita ou escrita do nome;
6. Memória fonológica;
7. Conceitos sobre a escrita;
8. Conhecimento de escrita;
9. Linguagem oral;
10. Prontidão para leitura: e
11. Processamento visual

O documento da PNA (BRASIL, 2019) ratifica ainda que:

Essas onze variáveis em conjunto **predizem com consistência o desempenho posterior em leitura e escrita. Portanto, é recomendável que sejam promovidas na educação infantil**, a fim de contribuir com o processo de alfabetização no ensino fundamental. Não se trata de alfabetizar na educação infantil, mas de proporcionar condições mínimas para que a alfabetização possa ocorrer com êxito no 1º ano do ensino fundamental (*NATIONAL EARLY LITERACY PANEL*, 2009, grifos do autor).

Entretanto, a partir da análise crítica quanto as habilidades e competências a serem desenvolvidas na Educação Infantil destas 11 (onze) variáveis, somente 3 (três) são específicas da Educação Infantil, as variáveis 4, 7 e 11; sendo que a variável 6 é trabalhada tanto na EI quanto nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Já, as demais variáveis impetradas pela PNA (BRASIL, 2019), as de nº 1, 2, 3, 5, 8, 9 e 10 são processos a serem desenvolvidos com as crianças que estão no Ensino Fundamental, pois já estão aptas para o processo de alfabetização e letramento conforme o desenvolvimento destes sujeitos na escola, pautados na BNCC (BRASIL, 2017) e presentes no documento instrumento do programa Ampliação do Ensino Fundamental para Nove Anos (BRASIL, 2004).

Sendo assim, para compor e contextualizar o cenário da alfabetização vigente no país em 2019, o MEC e órgãos associados para construir a PNA 2019, trouxeram estudo dos índices de alfabetização no Brasil em comparação com o mundo por meio do Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes (PISA, na sigla em inglês), avaliação internacional promovida pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

Assim como, os dados obtidos pelas crianças brasileiras em relação à qualidade do ensino de leitura e de matemática e da capacidade de compreensão de texto, cobrados pela Avaliação Nacional de Alfabetização - ANA, aplicada a estudantes do 3º ano no Brasil, calculadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, que adotou como referência a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD (BRASIL, 2012); ainda o MEC apresenta o Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF), produzido do Instituto Paulo Montenegro, que traz definições mais precisas, o INAF "possui uma escala de proficiência e organiza seu estudo com base em um teste cognitivo e um questionário contextual. Na escala do INAF, o analfabetismo funcional abrange dois grupos: o 'analfabeto' e o 'rudimentar'" (BRASIL, 2019, p. 13).

Ao fazer essa relação com a etapa anterior, a BNCC (BRASIL, 2018) ressalta a importância da progressiva sistematização das experiências dos estudantes, considerado um ponto norteador para sua elaboração. Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o educando passa a ter mais autonomia na escola, visto que já participa ativamente do mundo letrado, sendo assim, a BASE considera a alfabetização como etapa primária do Anos Iniciais do Ensino Fundamental, sendo que o ciclo de alfabetização passa de três para dois anos, considerando a alfabetização o foco da aprendizagem das crianças no 1º e 2º ano.

Portanto, a BNCC insere a alfabetização no currículo nas áreas de Linguagens e divide em quatro eixos as práticas que proporcionam o desenvolvimento das capacidades e habilidades pretendidas pelo processo de alfabetização das crianças. Entretanto, a PNA 9BRASIL, 2019) traz como respaldo deste processo na educação Infantil, alguns excertos de especialistas, como o do Dr. Augusto Buchweitz²⁵

Atrasos e déficit no desenvolvimento de habilidades da linguagem representam maior risco de dificuldades com a aprendizagem da leitura. O conhecimento sobre esses atrasos e riscos associados pode informar famílias, creches e pré-escolas sobre crianças que precisam de mais atenção com o desenvolvimento da linguagem. Há evidências robustas de que crianças de famílias de baixo estrato socioeconômico (ESE) são menos estimuladas e apresentam vocabulário e consciência fonológica em estágios inferiores ao esperado para a idade. (BRASIL, 2019, p. 31)

De posse dessa evidência, a PNA (BRASIL, 2019), revela que é na pré-escola que as famílias devam participar ativamente do acompanhamento da criança e de seu desenvolvimento da linguagem e, desta forma, aliar-se aos projetos e programas de formação como o “Tempo de

²⁵ AUGUSTO BUCHWEITZ: Doutor em Estudos Linguísticos e Literários pela Universidade Federal de Santa Catarina Professor da Escola de Ciências da Saúde da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

Aprender” veiculado pelo MEC nas redes de TV e nas mídias sociais; entretanto, se as “evidências científicas” afirmam serem um grupo do baixo estrato social, como estas famílias terão este acesso à internet e a estas formações?

Se neste momento, segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - Tecnologia da Informação e Comunicação 2019, a Pnad TIC, realizada e divulgada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, ocorrida no último trimestre de 2019, antes que a pandemia de covid-19 se agravasse no Brasil, 12,646 milhões de famílias brasileiras ainda não tinham acesso à internet em casa; e cerca de 34,9 milhões de crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental não possuíam aparelho de telefone celular; logo, há um equívoco neste conceito, e um sinal de risco de dificuldades para aprender a escrever e a ler estes sujeitos, que incluem atrasos em marcos históricos de alfabetização.

Além de informar que as referidas práticas contribuem de forma profícua para o desenvolvimento de outras habilidades, tanto para a *literacia*, quanto para a *numeracia*, como é o caso das funções executivas, necessárias para as crianças, a partir deste conjunto de habilidades desenvolvidas durante a primeira infância nega-se a especificidade da Educação Infantil, o *brincar* que na BNCC (BRASIL, 2018) é combinado como direito basal e recurso de incremento da criança, o brincar surge como abordagem vivencial a ser trabalhada de forma intencional e organizada pelo professor, já que a brincadeira é intercessora de aprendizagens significativas na Educação Infantil.

Como afirmava Assis (1998), se faz iminente propor e efetivar políticas públicas que venham assegurar à criança o direito à educação, mas também à saúde e à alimentação, por meio de um acompanhamento dos professores, médicos, monitores, agentes de saúde e de família visando um trabalho preventivo às doenças; bem como, o de proporcionar à criança condições necessárias ao seu desenvolvimento integral a ao desempenho próprio da sua idade, integrando as famílias no processo de atendimentos aos infantes e à escola, buscando alternativas de soluções às suas necessidades para melhoria da qualidade de vida.

Uma relação que precisa ser compreendida à luz das mudanças que o século XXI nos traz alguns desafios centrais do campo do currículo atualmente é, sem sombra de dúvidas, enfrentar teoricamente a necessidade de uma atualização da discussão em torno da relação entre currículo e sociedade diante do (des) governo que está na direção do país, pois nas análises realizadas, onde apresentamos as evidências políticas de um currículo mecanicista e tradicional, que rompe com as práticas exitosas presentes na alfabetização de crianças, se faz necessário ainda elencar as implicações que tais premissas trazem para a Educação Infantil. A preocupação

com a alfabetização há anos vem procurando articular a percepção da realidade social, a partir do estudo científico dos problemas envolvidos na questão educacional e nas políticas públicas concernentes à esta etapa da Educação Infantil, portanto apresentamos algumas implicações desveladas na legislação e no documento do MEC (BRASIL, 2019).

Assim, a PNA 9BRASIL, 2019) vem na contramão de todas as legislações que já trataram e tratam da perspectiva da alfabetização no Brasil quando se trata de Educação Infantil, pois trazendo à luz os documentos mais recente, como o PNE (BRASIL, 2014) e a BNCC (BRASIL, 2018), os campos de atuação em que as práticas de linguagem se realizam no que diz respeito aos dois anos iniciais do Fundamental são precisamente voltados para a alfabetização e letramento. E esta etapa do processo de ensino-aprendizagem ainda resgata situações lúdicas, muito comuns nas atividades da Educação Infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação de mestrado utilizou-se da pesquisa de abordagem qualitativa do tipo documental de natureza interpretativa para analisar as repercussões e implicações que a Política Nacional de Alfabetização – PNA - aprovada em 2019 pelo Governo Brasileiro e implementada em todo o território nacional, ocasionaram para o currículo da Educação Infantil, utilizando-se como instrumentos de coleta de dados, o próprio documento da PNA, o Decreto Nº 9.765, de 11 de abril de 2019 e o Caderno da PNA 2019, produzido pelo Ministério da Educação para divulgação e implantação das novas medidas sobre a alfabetização no país.

Neste percurso teórico-metodológico, buscamos especificamente: *1. Identificar as concepções de currículo que se evidenciaram nas Políticas de Alfabetização no Brasil e o que elas normatizam para a Educação Infantil; 2. Apresentar as evidências de que a Política Nacional de Alfabetização aprovada em 2019 normatiza para a Educação Infantil o serviço de alfabetização no país; e 3. Verificar as principais implicações da Política Nacional de Alfabetização de 2019 impostas nas propostas pedagógicas do currículo da Educação Infantil no Brasil.*

Observa-se que este processo de alfabetização está ainda sendo imposto pela PNA (BRASIL, 2019) e quando se trata do ponto de vista do currículo imposto à Educação Infantil, percebe-se que a concepção tecnicista está em voga - algo que corresponde a uma visão tradicional do currículo que ficou no passado da Educação Brasileira e que volta à tona - , permeada por questões técnicas, aparentemente neutras e que visam dirigir e orientar o trabalho do professor em sala sobre a alfabetização das crianças. O retorno às cartilhas de alfabetização por meio do Programa do Livro Didático para a Educação Infantil, ou seja, um plano de alfabetização a ser seguido que habilita o professor a organizar e dirigir o seu trabalho, assim como o de seus educandos, pautados nas diretrizes do documento da PNA (BRASIL, 2019).

Acrescenta-se a este processo de imposição, a ênfase no distanciamento das teorias críticas e pós-críticas do caráter socioeducacional e político que permeia o campo curricular na atualidade. Não levando em conta o quanto que algumas práticas curriculares dialogadas entre professor e educando contribuem para desenvolver o conhecimento e a formação integral da criança, pautada na autonomia e na sua constituição enquanto ser social em formação.

Além de restringir conceitualmente o ato de aprender a ler e escrever a um processo tecnicista de utilização de algum método, ainda prescreve o método fônico como a panaceia para todos os males que englobam a alfabetização. Neste âmbito, as concepções de currículo

são apresentadas no documento da PNA (BRASIL, 2019) e o que elas normatizam para a Educação Infantil vão para além de reduzir o processo de alfabetização a uma marcha sintética de método fônico, o que vem desconsiderar todas essas nuances que envolvem a formação de um sujeito inteiro e dialoga com a prática mecanicista esvaída de uma função social, que trata a própria alfabetização.

A PNA substitui a proposta de letramento que vislumbra o uso social da língua, como já anunciava Soares (1998), é um estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais em seu dia a dia, e vem adotar o termo “literacia”, que nada mais é que o conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionados à leitura e à escrita, bem como sua prática produtiva. Pode compreender vários níveis: desde o mais básico, como o da literacia emergente, até o mais avançado, em que a pessoa que já é capaz de ler e escrever faz uso produtivo, eficiente e frequente dessas capacidades na vida.

Entretanto, não se trata de uma simples substituição de termos. O conceito de letramento, com uma prática de alfabetização focada no uso social da leitura e escrita, cede lugar à literacia, voltada para as habilidades, para a produtividade, gerando novos conhecimentos, porém, sem compromisso com uma formação social dentro da perspectiva de produção de conhecimentos. Portanto, a PNA (BRASIL, 2019) ao destacar a categoria “evidências científicas”, vem privilegiar estudos de um determinado viés teórico-metodológico. O princípio do pluralismo de ideias e de concepções, postulado pela LDBEN (BRASIL, 1996) e pela CF (BRASIL, 1988) é ignorado, ao se privilegiar um único segmento e uma única abordagem teórico-metodológica de alfabetização – como bem explicita: o método fônico.

A análise aqui mediada estabeleceu uma visão das principais lacunas presentes para a alfabetização das crianças ainda na Educação Infantil, pois a PNA (BRASIL, 2019) vislumbra uma alfabetização que será alvo do governo na promoção por uma política antidemocrática, pensada sob o viés da não participação dos agentes educadores que fazem a educação funcionar em todo o extenso território brasileiro.

Neste caminhar, as evidências são claras de que a PNA (BRASIL, 2019) vem para normatizar e normalizar um serviço de alfabetização na Educação Infantil, pois o documento é revelador de algumas questões preocupantes em seus Princípios e Objetivos, onde a fundamentação da proposta se baseia em programas e ações a partir das evidências provenientes das ciências cognitivas (BRASIL, 2019, p. 16, Art. 3o, cap. II), os quais não está coerentes com muitos de seus conceitos essenciais. A incoerência tem origem, sobretudo, na desatualização dos autores da proposta a respeito das contribuições mais recentes das ciências

cognitivas, em especial, da neurociência da leitura, ao utilizar os termos da “consciência fonêmica” e “instrução fônica”.

Além de apresentar as premissas de que o insucesso da alfabetização são unicamente ao método utilizado nas salas de aula, culpabilizando somente os professores, sem considerar, na atual conjuntura, a necessidade da elaboração de políticas públicas em nível de Estado que favoreçam a equidade dos estudantes ao acesso à cultura escrita. Segundo Frade e Monteiro (2019) ao analisarem as concepções de alfabetização anunciadas no documento da PNA (BRASIL, 2019), constataram que foram eleitos dois paradigmas de pesquisa: o da Ciência Cognitiva e o da Neurociências. Também foram citados relatórios internacionais, como o *Observatoire National de la Lecture*, publicado em 2007 e o *National Reading Panel*, publicado em 2000.

A proposta de Política Nacional de Alfabetização (BRASIL, 2019) baseada em relatórios e documentos de evidências internacionais, os quais foram selecionados, a partir de seis pilares para o desenvolvimento do ensino da língua escrita, como: 1. a consciência fonêmica, 2. a instrução fônica sistemática, 3. a fluência de leitura, 4. o vocabulário, 5. a compreensão de textos e 6. a produção escrita, onde as referidas escolhas, segundo o documento, foram baseadas em “rigorosa” metanálise quantitativa, pouco se apropria dos processos de alfabetização já desenvolvidos e em uso pelos professores alfabetizadores nas cidades brasileiras.

Ratifica-se a necessidade de reflexão sempre ao nos depararmos com este Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019, que aprovou o documento que institui uma Política Nacional de Alfabetização (PNA) no país, pois a essência do documento ainda causa repudia e estranhamento ao identificarmos algumas questões que estão na contramão de proposições curriculares da BNCC (BRASIL, 2017) para a alfabetização, e das premissas das diretrizes e resoluções nacionais que pautam a Educação Infantil, pois as implicações ocasionadas pela Política Nacional de Alfabetização e os rebatimentos para o cenário da Educação Infantil no Brasil precisam ainda serem debatidos e trazidos à reflexão no contexto educacional do país.

Portanto, a busca por uma Política Nacional de Alfabetização atrelada ao currículo para a formação de sujeitos ativos e transformadores na sociedade de fato requer que atenda a um processo mais humanizado e menos técnico e mecânico, formalizante, apolítizado, deve ser os anseios dos educadores e professores alfabetizadores no país. Para isso, há necessidade de uma mobilização nacional que componha todas as forças progressistas da sociedade, pois estamos diante um governo negacionista, que adota uma política do desmonte do Estado Brasileiro.

Entretanto, é claro que não se trata de estabelecer limites de conhecimentos definidos e etários à Educação Infantil, como se a mesma pudesse adquirir um caráter seriado. Isto seria um contrassenso ou até mesmo um dissenso como vem ocorrendo com a implementação da PNA nos municípios brasileiros, em relação a vários aspectos pedagógicos, psicológicos e políticos, e é um problema que a legislação brasileira não conseguiu resolver. A Educação Infantil deve ser proposta como este *continuum de aprendizagens* que prossegue no desenvolvimento da criança no Ensino Fundamental, por se tratar de estratégias curriculares que precisam ser pensadas, a partir da evidência de que esta etapa se coloca em zona limítrofes entre a esfera pública e a privada (familiar).

Ressalta-se que a PNA (2019) traz reflexos e implicações impostas nas propostas pedagógicas do currículo da Educação Infantil no Brasil, ao qualificar que o letramento social realizado pelas famílias em casa pode, o que cumprir um papel decisivo da alfabetização de crianças, algo desolador para os profissionais de Educação do país. Outro fato é o modelo implícito que vem ao desencontro da recente BNCC (BRASIL, 2017), que está voltada para alfabetizar até o 3º ano do Ensino Fundamental no contexto das práticas sociais de leitura e escrita, e a PNA propõe um trabalho mecânico de codificação e decodificação da escrita, por meio de treinamento de fonemas isolados e de propostas descontextualizadas.

Por fim, a PNA (2019) traz reflexos sobre o letramento social, assim como, ao contrário, vem apresentando nos últimos dois anos impactos para a alfabetização das crianças, apesar do momento de Pandemia da COVID 19 que a sociedade brasileira enfrenta, sendo a Educação Infantil uma das etapas mais atingidas com este problema, e a função social da Educação Infantil é ainda o lugar de autonomia, identidade e interação destes sujeitos. Fato esse que expressa o enfrentamento da Educação Brasileira aos muitos desafios para uma educação significativa e de qualidade, e portanto, ainda há uma necessidade de mais pesquisas sobre o tema, sobre a função política e social da Educação; desta forma, as questões não se findam, precisamos de mais pesquisas que venham dialogar e trazer à reflexão a interseção entre as políticas de alfabetização e os seus rebatimentos para o currículo da Educação Infantil.

Ao ratificar a demanda do Edital do Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD 2022- Educação Infantil - Obras didáticas destinadas aos estudantes, professores e gestores da Pré-escola - a PNA (2019) fere os pressupostos, os princípios e as concepções do verdadeiro sentido da Educação Infantil expressos na LDBEN (BRASIL, 1996), nas DCNEI - (Resolução CNE/CEB 05/2009) e na BNCC (Resolução CNE/CP 02/2017), pois a adoção de livros didáticos para esta etapa da Educação Básica reforça a lógica transmissiva de conteúdos

escolares, mais detidamente aqueles relacionados à alfabetização e aos conhecimentos lógico-matemáticos, comprometendo a finalidade precípua da Educação Infantil com o desenvolvimento integral das crianças de zero a cinco anos de idade em seus aspectos físico, afetivo, intelectual, linguístico e social, complementando a ação da família e da comunidade.

REFERÊNCIAS

- ABUCHAIM, B. de O. **Panorama das políticas de educação infantil no Brasil**. Brasília: UNESCO, 2018. ISBN: 978-85-7652-225-6. Disponível em: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000261453>>. Acesso em: 25 Ago. 2020.
- AGUIAR, Márcia Ângela da S.; DOURADO, Luiz Fernandes (Org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024**: avaliação e perspectivas. Recife: Anpae, 2018. Disponível em: <<https://www.anpae.org.br/BVirtual/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf>>. Acesso em: 10/11/2020.
- ALMEIDA, Riezo Silva. **Política pública e educação infantil**: um estudo sobre a implantação do Programa PROINFÂNCIA em Brasília – DF, 2018; [Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Orientador: Prof. Dr. Bernardo Kipnis]. Brasília – DF, ano: 2018. Disponível em: <https://repositorio.unb.br//2018_RiezoSilvaAlmeida.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2021.
- ALVES, Sônia Maria S. A. Em busca da infância na obra de Gilberto Freyre. In: **Pesquisa e Educação na Amazônia**: reflexões epistemológicas e políticas / Sônia Maria da Silva Araújo Alves, Sônia de Jesus Nunes Bertolo (Org.) –Belém: EDUPA, 2014.
- ANDRADE, Marina M. de. **Introdução à metodologia do trabalho científico**: elaboração de trabalhos na graduação. 10. ed. São Paulo: Atlas, 2018.
- ARELARO, Lisete Regina G.; JACOMINI, Márcia A.; KLEIN, Sylvir B. O ensino fundamental de nove anos e o direito à educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.37, n.1, 220p. 35-51, jan./abr. 2011.
- ARIÉS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. 2. Ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ALFABETIZAÇÃO - ABALF. **Posicionamento da ABAlf frente ao Programa de Alfabetização "Tempo de Aprender"**. Universidade do Estado de Santa Catarina: Florianópolis, 2020.
- BAPTISTA, Mônica Correia. A Linguagem Escrita e o Direito à Educação na Primeira Infância. **ANAIS DO I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – Perspectivas Atuais** Belo Horizonte, novembro de 2010. Disponível em <https://www.academia.edu/ANAIS_DO_I_SEMIN%C3%81RIO_NACIONAL_CURR%C3%8DCULO_EM_MOVIMENTO_Perspec_Atuais_Belo_Horizonte_novembro_de_2010>. Acesso em: 27 jan. 2021.
- _____. Linguagem escrita na Educação Infantil e os desafios para a formação de professores. IN: **Mesa Redonda: BNC e Avaliação da Educação infantil – desafios para a formação docente** Mônica Correia Baptista RNPI - Seminário Nacional Currículo e Avaliação da Educação Infantil: Políticas par a primeira infância. CEALE/FaE/UFMG. Set. de 2015. Disponível em <http://primeirainfancia.org.br/wpcontent/uploads/2015/10/mesa02_pdf.>. Acesso em: 29 jan. 2021.

_____. Alfabetização e letramento em classes de crianças menores de sete anos: direito da criança ou desrespeito à infância? In: Gonçalves, A. V. e PINHEIRO, A. S. (Org.). **Nas trilhas do letramento: entre teoria, prática e formação docente**. Editora Mercado de Letras, 2011.

_____. (Org.). **Organização da alfabetização no ensino fundamental de 9 anos**. Belo Horizonte: CEALE/FAE/UFMG, 2012.

BARBRY, Cécilia. *Qu'est-ce que le courant 'evidence-based' dans les politiques publiques? La 27e Région*, Paris, 11 oct. 2016a. Disponível em: <<https://www.la27eregion.fr/quest-ce-que-le-courant-evidence-based-dans-les-politiques-publiques-12/>>. Acesso em: 8 mar. 2021.

BATISTA, Antonio Augusto G. Et al (Org.) **Pró-Letramento: Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: alfabetização e linguagem**. – ed. rev. e ampl. Incluindo SAEB/Prova Brasil matriz de referência/ Secretaria de Educação Básica – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008. Acesso em: 20 jul. 2020.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Trad. Maria Alvarez, Sara Santos e Telmo Baptista. Porto Editora, 2010.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, Imprensa Oficial, 1988.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8069/90, de 13 de julho de 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em: 20 jul. 2020.

_____. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN, 1996.

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

_____. **Ensino fundamental de nove anos** : orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade / organização Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. –Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

_____. **Conferência Nacional de Educação (CONAE) 2010: construindo o sistema nacional articulado de educação: o plano nacional de educação, diretrizes e estratégia de ação: documento final**. Brasília, DF, 2010. Disponível em: <portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/conae/documento_referencia.pde>. Acesso em: 20 jul. 2021.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

_____. **Portaria MEC nº 867, de 04 de julho de 2012**. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. Ministério da Educação, Brasília, DF, 04 jul. 2012. Disponível em: <https://normas.gov.br/materia/-/asset_publisher/NebW5rLVWyej/content/id/23745400>. Acesso em: 16 jan. 2021.

_____. **Lei Nº 12.796, de 4 de Abril de 2013.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm>. Acesso em: 22 jul. 2019.

_____. **Lei Nº 13.005 de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação. Disponível em: <<https://www.jusbrasil.com.br/diarios/72231507/dou-edicaoextra-secao-1-26-06-2014-pg-1>>. Acesso em: 22 jul. 2020.

_____. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, seção 1, 26 jun. 2014. <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 22 jul. 2019.

_____. **Base Nacional Comum Curricular.** BNCC. Educação é a BASE. Brasília, 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>>. Acesso em: 01 dez. 2020.

_____. **Decreto-lei Nº 9.099,** de 18 de julho de 2017. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático. Diário Oficial da União, 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/D9099.htm>. Acesso em: 30 ago. 2020.

_____. **Decreto Nº 9.765,** de 11 de Abril de 2019. Institui a Política Nacional de Alfabetização. Publicado em: 11/04/2019. Diário Oficial da União. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/D9765.htm>. Acesso em: 05 ago. 2020.

_____. **PNA Política Nacional de Alfabetização.** Secretaria de Alfabetização. – Brasília : MEC, SEALF, (Caderno da PNA 2019), Ano: 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/images/banners/caderno_pna_final.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2020.

_____. **Programa Nacional do livro didático para Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental.** Catálogo do Programa Nacional do livro para a Educação Infantil (Guia do livro didático PNLD 2019). Educação Infantil. Brasília: Ministério da Educação, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pnld//PNLD_Ed_Infantil_e_AI_do_Fund>. Acesso em: 30 ago. 2020.

_____. **Documento Referencial Técnico-Científico do PNLD 2022** - Educação infantil, para o Programa Nacional do livro didático para Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Catálogo do Programa Nacional do livro para a Educação Infantil (Guia do livro didático PNLD 2020). Educação Infantil. Brasília: Ministério da Educação, 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/fnde.gov.br//documento_referencil_PNLD_2022>. Acesso em: 30 ago. 2020.

_____. Ministério da Educação. **Tempo de Aprender.** Formação continuada em práticas de alfabetização. Secretaria da Alfabetização. Brasília: MEC, SEALF, 2020.

BUNZEN, Clécio. Um breve decálogo sobre o conceito de “literacia na política nacional de alfabetização (PNA,2019). **Revista Brasileira de Alfabetização – ABAIf**, Belo Horizonte, MG, v. 1, n. 10 (Edição Especial), p. 44- 51, 2019.

CLOETE, Fanie. *Evidence-based policy analysis in South Africa: critical assessment of the emerging government-wide monitoring and evaluation system*. **Journal of Public Administration**, v. 44, n. 2, p. 293-311, June 2009.

COHN, Clarice. **Antropologia da criança** / Clarice Cohn. -- Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005

CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gladis Elise. (Org.) **Educação infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

CURY, Carlos Roberto Jamil. O Direito à Educação: Direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, julho/ 2002 Cadernos de Pesquisa, n. 116, p. 245-262, julho/ 2002. <<https://www.scielo.br/j/cp/a/x6g8nsWJ4MSk6K58885J3jd/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em 01 jan. 2020.

DEL PRIORE, Mary (Org). **História da criança no Brasil**. 7ª. Ed. São Paulo: Contexto,. 2010.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. **O manual Sage de pesquisa qualitativa**. Londres: Sage Publications. EDS, 2011.

FERRARO, Alceu Ravanello. A trajetória das taxas de alfabetização no Brasil nas décadas de 1990 e 2000. **Rev. Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 117, p. 989-1013, out./dez. 2011.

FERREIRO, Emília. **Reflexões Sobre Alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2000.

FERREIRO, Emília; TEBEROSK, Ana. **A Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: 2ª. Edição, Artes Medicas 1999.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**.3ª. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; MONTEIRO, Sara Mourão. (Org.). Política Nacional Em Foco: Olhares se Pesquisadores e Professores. IN. **Revista Brasileira de Alfabetização - ABAIf**. ISSN: 2446-8584. Belo Horizonte, MG. Vol. 1, n°. 10 (Edição Especial). jul./dez. 2019.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA (UNICEF). **Panorama da Distorção Idade-Série no Brasil**. Representação do UNICEF no Brasil, Ano: 2018. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/media/461/file/Panorama_da_distorcao_idadeserie_no_Brasil.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2021.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 43. ed., São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 29. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Educação e mudança**, 28 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GONTIJO, Cláudia M. Mendes; ANTUNES, Janaína Silva C. Diálogos com o plano nacional de alfabetização (2019): contrapalavras. **Revista Brasileira de Alfabetização - ABAIf** Belo Horizonte, MG, v. 1, n. 10 (Edição Especial), p. 32-38, 2019.

GUEDES, Adriane Ogêda; RIBEIRO, Tiago. (Org.). **Pesquisa, alteridade e experiência: metodologias minúsculas**. Rio de Janeiro: Avyu, 2019.

GUISSO, Tainam Gabriele Pereira. **O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e As suas Implicações na Prática Pedagógica dos Professores Alfabetizadores**, [Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul. Orientação da Prof.^a. Dra. Marilane M. W. Paim]. Erechim – RS, 2017. Disponível em: <<https://rd.uffs.edu.br/prefix/1823/1/GUISSO.pdf>>. Acesso em: 21 nov. 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP. **Avaliação nacional da alfabetização (ANA): documento básico**. – Brasília - DF: MEC/SEEX - DAEB, INEP, 2013. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/edbasica/saeb/2013/livreto_ANA.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2020.

IOSIF, Ranilce Mascarenhas G. **A qualidade da educação na escola pública e o comportamento da cidadania global emancipada: implicações para a situação da pobreza e desigualdade no Brasil**. 2007. [Tese Doutorado em Política Social] — Universidade de Brasília, Brasília, 2007. Disponível em: <<https://repositorio.unb.br/handle/10482/2560>>. Acesso em: 16 jan. 2021.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. (Org.) **Jogos Infantis: o jogo, a criança e a educação** Kishimoto. 15. Ed - Petrópolis, RJ: 2009.

KRAMER, Sônia. Currículo de educação infantil e a formação dos profissionais de creche e pré-escola: questões teóricas e polêmicas. In: **Por uma política de formação do profissional de educação Infantil**. Brasília, DF: MEC SEF. COEDI, 1994.

_____. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil é fundamental. **Educação & Sociedade**, v.27, n.96, p.797-818, 2006. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 14 jul. 2020.

LACLAU, Ernesto. **Emancipação e diferença**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2011. Trad. Alice Casimiro Lopes Elizabeth Macedo. Disponível em: <<https://revistas2.uepg.br/index.php/sociais/article/view/3536>>. Acesso em: 30 de julho de 2020.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e Pedagogos para quê?** 11. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

LIMA, Licínio C. **A escola como organização educativa**. Uma abordagem sociológica. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, Alice Casimiro. Apostando na produção contextual do Currículo. In: AGUIAR, Márcia Ângela da S; DOURADO, Luiz Fernandes. (Org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018 Disponível em: <https://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VER_FINAL.pdf>. Acesso 27 jul. 2020.

LUNA, Sérgio Vasconcelos de. **Planejamento de pesquisa**: uma introdução. 2a edição. São Paulo: EDUC, 1999.

LURIA, Alexander R *Et al.* **Psicologia e pedagogia**: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. Tradução de Rubem Eduardo Frias. São Paulo: Moraes Editora, 1991.

MACEDO, Elizabeth. “A base é a base”. E o currículo o que é? In: AGUIAR, Márcia Ângela da S; DOURADO, Luiz Fernandes. (Org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018. Disponível em: <https://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO_FINAL.pdf>. Acesso 27 jul. 2020.

MACHADO, Daienne Amaral. **Políticas Públicas Interfederativas**: Coordenação na Implementação do Programa Alfabetização na Idade Certa do Ceará, 2014. [Dissertação de Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Ciência Política, da Universidade de Brasília. Orientador: Prof. Dr. Denilson Bandeira Coêlho, 2014]. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/16483/1/2014_DaienneAmaralMachado.pdf>. Acesso em 01 nov. 2021.

MACIEL, Francisca Izabel P. Onde estão as pesquisas sobre alfabetização no Brasil? **Revista Brasileira de Alfabetização – ABAlf**, Belo Horizonte, MG, v. 1, n. 10 (Edição Especial), p. 58-59, 2019.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do Ciclo de Políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47- 69, jan./abr. 2006.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do trabalho científico**: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório publicações e trabalhos científicos. 7. ed. – 6. reimpr. São Paulo: Atlas: 2011.

MARTINS FILHO, Altino José; MARTINS, FILHO, Lourival José. Uma Agenda de Estudos Sobre as Crianças e a Experiência de Viver a Infância em um Contexto de Educação Coletiva. **Revista Humanidades e Inovação** v.6, n.15 – 2019. Disponível em: <<https://revista.unitins.br/index.php/hum/article/view/1975/1234>>. Acesso em: 24 jun. 2021.

MARTINS, FILHO, Lourival José. CORSINO, Patrícia. **REPRESENTAÇÃO com pedido de IMPUGNAÇÃO**: Edital do Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD 2022, Publicado em 21 de maio/2020. Disponível em: <https://www.abalf.org.br/_files/ugd/64deb3d47f825f084b2b.pdf>. Acesso em: 21 ago. 2021.

MARTINS FILHO, Altino José; DELGADO, Ana Cristina Coll. A participação dos bebês e das crianças bem pequenas e a prática da docência no contexto da Educação Infantil. **Saber & Educar**, v. 1, p. 108-117, 2016.

MICARELLO, Hilda. **Alfabetização e evidências**. Revista Brasileira de Alfabetização - ABAlf, Belo Horizonte, MG, v.1, n.10 (Edição Especial), p.60-62, jul./dez. 2019.

MINAYO, Maria Cecília de S. **Ciência, técnica e arte: desafio da pesquisa social**. Petrópolis, RJ: Vozes 1994.

_____. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 34. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

MORAIS, Arthur Gomes de. Análise crítica da PNA (Política Nacional de Alfabetização) imposta pelo MEC através de decreto em 2019. **Revista Brasileira de Alfabetização - ABAlf**. Belo Horizonte, MG. Vol. 1, n.º. 10. jul./dez. 2019. Disponível em: <<http://revistaabalf.com.br/index.html/php/rabalf/article/view/357>>. Acesso em: 05 jan. 2021.

MONTEIRO, Sara Mourão. A concepção de alfabetização na Política Nacional de Alfabetização/MEC/2019. **Revista Brasileira de Alfabetização - ABAlf**, Belo Horizonte, MG, v. 1, n. 10 (Edição Especial), p. 39-43, 2019.

MOREIRA, Antonio Flávio B. **Currículos e Programas no Brasil**. Campinas: Papyrus, 1990.

MORTATTI, Maria do Rosário L. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. **Rev. Bras. de Educação**, v. 15, n. 44, p. 329-410, maio/ago. 2010.

_____. **Brasil, 2091: notas sobre a “política nacional de alfabetização**. **Revista OLHARES**, v. 7, n. 3 – Guarulhos, novembro, 2019. Disponível em: <<https://periodicos.unifesp.br/index.php/olhares/article/view/9980/7190>>. Acesso em; 17 nov. 2021.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes R. **O currículo na educação infantil: o que propõem as novas Diretrizes Nacionais?** Belo Horizonte, 2010.

PEGORER, Valter. **Educação integral: um sonho possível e de realização necessária**. 1 ed. São Paulo: Texto novo, 2014.

PIAGET, Jean. **O Nascimento da Inteligência na Criança**, 4ª edição, Rio de Janeiro, Zahar. 1982.

ROSÁRIO, Mônica M. S. **Avaliação de Políticas Públicas para a Alfabetização: Formação do Professor Alfabetizador, Concepção e Aplicação da Provinha Brasil**, 2012. [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Sergipe. Orientadora: Dra. Raquel M. K. Freitag]. São Cristóvão 2012. Disponível em: <<https://ri.ufs.br/handle/riufs/5748>>. Acesso em: 01 ago. 2021.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação infantil pós-FUNDEB: avanços e tensões. In: SOUZA, G. de (Org.). **Educar na infância: perspectivas histórico-sociais**. São Paulo: Contexto, 2010.

SANTOS, Cláudia M. O que é o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. In: **IV Encontro Nacional de Lideranças da Mobilização Social pela Educação**. Portal do MEC, 2013. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/pacto-nacional-pela-alfabetizacao-na-idade-certa>>. Acesso em: 23 jul. 2020.

SANTOS, Ana Lúcia F. dos; AZEVEDO, Janete Maria L. de. A pós-graduação no Brasil, a pesquisa em educação e os estudos sobre a política educacional: os contornos da constituição de um campo acadêmico. **Rev. Bras. Educ.** 2009, vol.14, n.42. ISSN 1413-2478. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-24782009000300010>>. Acesso em: 23 jul. 2020.

SANTOS, Pedro Antonio dos; KIENEN, Nádia; CASTIÑEIRA, Maria Inés. **Metodologia da pesquisa social**: da proposição de um problema à redação e apresentação do relatório. São Paulo: Atlas, 2015.

SANTOS, Laís Alice Oliveira, **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa**: uma política vinculada ao campo acadêmico. [Dissertação de Mestrado - Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação. Orientadora: Karina Klinke]. Ano: 2017. Disponível em: <<https://repositorio.ufu.br/PactoNacionalAlfabetizao.pdf>>. Acesso em: 23 jul. 2020.

SEABRA, Alessandra G.; DIAS, Natália M. Métodos de alfabetização: delimitação de procedimentos e considerações para uma prática eficaz. **Revista Psicopedagogia**, vol. 28, n. 87, 2011.

SILVA, Antonia Almeida; SCAFF, Elizângela A. S.; JACOMINI, Márcia Aparecida. Políticas públicas e educação: o legado da ANPED para a construção da área no período 2000-2009. In: **Anais da 33ª Reunião Anual da ANPED**. Caxambu – MG, 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo como fetiche**: a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2010.

_____. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2011.

SILVA, Marisa V. da. **História da alfabetização no Brasil**: sentidos e sujeitos da escolarização. Campinas: Editora da Unicamp, 2015.

SILVA, Aline Rafaela Lima e. **Avaliação nacional da alfabetização – ANA**: relações entre práticas de ensino e política de avaliação da alfabetização. 2016 [Dissertação Mestrado. Universidade Federal de Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea - Orientador: Alexsandro da Silva., 2016]. Disponível em: <<https://repositorio.ufpe.br/bitst/12345//DISSERTA%Silva.pdf>>. Acesso em: 01 jun. 2021.

SILVA, Ilse Gomes. Estado e Lutas Sociais no Brasil no Golpe de 2016: O Estado de exceção avança. Universidade Federal do Maranhão. **Revista de Políticas Públicas**, vol. 22, pp. 503-518, 2018. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/journal/3211/321158844023/html/>>. Acesso em: 14 mar. 2022.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 1998.

_____. **Linguagem e escola**: uma perspectiva social. 17. ed. São Paulo. Ática, 2002

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

SOUZA, Elizete Ferreira de. *Et al.* As dificuldades de aprendizagem no processo de alfabetização de crianças que não obtiveram êxito na apropriação da leitura e da escrita: um estudo de caso. **Rev. Pedagogia em Ação**, 2009, vol. 1, n.º. 2, p. 47-53, abr. 2009.

SOUZA, Gizete de. (Org.). **Educar na infância**: perspectivas histórico-sociais. São Paulo: Contexto, 2010.

STEEN, Lynn Arthur. **A problemática da literacia quantitativa**. Educação e Matemática, N. 69, set/out., 2002. ReserachGate. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/329071277_A_Matematica_e_a_literacia_quantitativa>. Acesso em: 10 set. 2021.

TEIXEIRA, Elenaldo Celso. O papel das políticas públicas no desenvolvimento local e na transformação da realidade. **Revista AATR**, 2002. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/57253448/03-Aatr-Pp-Papel-Politicass-Publicas>>. Acesso em: 21 jun. 2019.

VEIGA-NETO, Alfredo. Olhares. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos investigativos**: novos olhares em pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A. 2002.

VESELY, Arnost; OCHRANA, František.; NEKOLA, Martin. *When evidence is not taken for granted: the use and perception of “evidence” in the Czech Republic ministries. The NISPAcee Journal of Public Administration and Policy*, v. 11, n. 2, Dec. 2018.

VIEGAS, Elis Regina dos S. **Políticas de formação continuada de professores alfabetizadores no município de Dourados-MS**. 2014. 276f. Dissertação (Mestrado em Educação) –Faculdade de Educação. Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS, 2014.

VIEGAS, Elis Regina dos S.; SCAFF, Elizângela A. S. Políticas para a alfabetização no Brasil: do ensino fundamental de nove anos ao pacto pela alfabetização até os oito anos de idade. Horizontes–**Revista de Educação, Dourados**, v. 3, n. 6, p. 6-18, jul./dez. 2015.

VIEIRA, Livia Maria F. *Et al.* **Pesquisa trabalho docente na Educação Básica no Brasil**: sinopse do survey nacional referente à educação infantil. Belo Horizonte: UFMG, GESTRADO, 2013.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. S. Paulo: Martins Fontes. 1989.

XAVIER, Elizete Divina. **O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: Implicações Teórico- Metodológicas na Formação do Professor Alfabetizador. Goiânia, 2017. [Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás, Orientadora: Dra. Maria

Alice Carvalho Rocha] Goiânia – GO, 2017. Disponível em:
<<https://repositorio.bc.ufg.br/tede/bits2017.pdf>>. Acesso em: 21 out. 2021.

APÊNDICES

ANEXO 1 - DECRETO Nº 9.765, DE 11 DE ABRIL DE 2019

ANEXO 2 – CADERNO DA PNA 2019 (NOTA DO MINISTRO E APRESENTAÇÃO)

DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO

Publicado em: 11/04/2019 | Edição: 70-A | Seção: 1 - Extra | Página: 15

Órgão: Atos do Poder Executivo

DECRETO Nº 9.765, DE 11 DE ABRIL DE 2019

Institui a Política Nacional de Alfabetização.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no uso da atribuição que lhe confere o [art. 84, caput, inciso IV, da Constituição](#), e tendo em vista o disposto no [art. 8º, § 1º, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996](#), e no [art. 2º, caput, inciso I, da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014](#),

DECRETA:

CAPÍTULO I

DISPOSIÇÕES GERAIS

Art. 1º Fica instituída a Política Nacional de Alfabetização, por meio da qual a União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, implementará programas e ações voltados à promoção da alfabetização baseada em evidências científicas, com a finalidade de melhorar a qualidade da alfabetização no território nacional e de combater o analfabetismo absoluto e o analfabetismo funcional, no âmbito das diferentes etapas e modalidades da educação básica e da educação não formal.

Art. 2º Para fins do disposto neste Decreto, considera-se:

I - alfabetização - ensino das habilidades de leitura e de escrita em um sistema alfabético, a fim de que o alfabetizando se torne capaz de ler e escrever palavras e textos com autonomia e compreensão;

II - analfabetismo absoluto - condição daquele que não sabe ler nem escrever;

III - analfabetismo funcional - condição daquele que possui habilidades limitadas de leitura e de compreensão de texto;

IV - consciência fonêmica - conhecimento consciente das menores unidades fonológicas da fala e a habilidade de manipulá-las intencionalmente;

V - instrução fônica sistemática - ensino explícito e organizado das relações entre os grafemas da linguagem escrita e os fonemas da linguagem falada;

VI - fluência em leitura oral - capacidade de ler com precisão, velocidade e prosódia;

VII - literacia - conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionadas com a leitura e a escrita e sua prática produtiva;

VIII - literacia familiar - conjunto de práticas e experiências relacionadas com a linguagem, a leitura e a escrita, as quais a criança vivencia com seus pais ou cuidadores;

IX - literacia emergente - conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionadas com a leitura e a escrita, desenvolvidos antes da alfabetização;

X - numeracia - conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionadas com a matemática; e

XI - educação não formal - designação dos processos de ensino e aprendizagem que ocorrem fora dos sistemas regulares de ensino.

CAPÍTULO II

DOS PRINCÍPIOS E OBJETIVOS

Art. 3º São princípios da Política Nacional de Alfabetização:

I - integração e cooperação entre os entes federativos, respeitado o disposto no [§ 1º do art. 211 da Constituição](#);

II - adesão voluntária dos entes federativos, por meio das redes públicas de ensino, a programas e ações do Ministério da Educação;

III - fundamentação de programas e ações em evidências provenientes das ciências cognitivas;

IV - ênfase no ensino de seis componentes essenciais para a alfabetização:

a) consciência fonêmica;

b) instrução fônica sistemática;

c) fluência em leitura oral;

d) desenvolvimento de vocabulário;

e) compreensão de textos; e

f) produção de escrita;

V - adoção de referenciais de políticas públicas exitosas, nacionais e estrangeiras, baseadas em evidências científicas;

VI - integração entre as práticas pedagógicas de linguagem, literacia e numeracia;

VII - reconhecimento de que o desenvolvimento integral da criança pressupõe a inter-relação e a interdependência dos domínios físico, socioemocional, cognitivo, da linguagem, da literacia e da numeracia;

VIII - aprendizagem da leitura, da escrita e da matemática básica como instrumento de superação de vulnerabilidades sociais e condição para o exercício pleno da cidadania;

IX - igualdade de oportunidades educacionais; e

X - reconhecimento da família como um dos agentes do processo de alfabetização.

Art. 4º São objetivos da Política Nacional de Alfabetização:

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 13.005, 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.

CAPÍTULO III

DAS DIRETRIZES

Art. 5º Constituem diretrizes para a implementação da Política Nacional de Alfabetização:

I - priorização da alfabetização no primeiro ano do ensino fundamental;

II - incentivo a práticas de ensino para o desenvolvimento da linguagem oral e da literacia emergente na educação infantil;

III - integração de práticas motoras, musicalização, expressão dramática e outras formas artísticas ao desenvolvimento de habilidades fundamentais para a alfabetização;

IV - participação das famílias no processo de alfabetização por meio de ações de cooperação e integração entre famílias e comunidade escolar;

V - estímulo aos hábitos de leitura e escrita e à apreciação literária por meio de ações que os integrem à prática cotidiana das famílias, escolas, bibliotecas e de outras instituições educacionais, com vistas à formação de uma educação literária;

VI - respeito e suporte às particularidades da alfabetização nas diferentes modalidades especializadas de educação;

VII - incentivo à identificação precoce de dificuldades de aprendizagem de leitura, de escrita e de matemática, inclusive dos transtornos específicos de aprendizagem; e

VIII - valorização do professor da educação infantil e do professor alfabetizador.

CAPÍTULO IV

DO PÚBLICO-ALVO

Art. 6º A Política Nacional de Alfabetização tem por público-alvo:

I - crianças na primeira infância;

II - alunos dos anos iniciais do ensino fundamental;

III - alunos da educação básica regular que apresentam níveis insatisfatórios de alfabetização;

IV - alunos da educação de jovens e adultos;

V - jovens e adultos sem matrícula no ensino formal; e

VI - alunos das modalidades especializadas de educação.

Parágrafo único. São beneficiários prioritários da Política Nacional de Alfabetização os grupos a que se referem os incisos I e II do **caput**.

Art. 7º São agentes envolvidos na Política Nacional de Alfabetização:

I - professores da educação infantil;

II - professores alfabetizadores;

III - professores das diferentes modalidades especializadas de educação;

IV - demais professores da educação básica;

V - gestores escolares;

VI - dirigentes de redes públicas de ensino;

VII - instituições de ensino;

VIII - famílias; e

IX - organizações da sociedade civil.

CAPÍTULO V

DA IMPLEMENTAÇÃO

Art. 8º A Política Nacional de Alfabetização será implementada por meio de programas, ações e instrumentos que incluam:

I - orientações curriculares e metas claras e objetivas para a educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental;

II - desenvolvimento de materiais didático-pedagógicos cientificamente fundamentados para a literacia emergente, a alfabetização e a numeracia, e de ações de capacitação de professores para o uso desses materiais na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental;

III - recuperação e remediação para alunos que não tenham sido plenamente alfabetizados nos anos iniciais do ensino fundamental ou que apresentem dificuldades de aprendizagem de leitura, escrita e matemática básica;

IV - promoção de práticas de literacia familiar;

V - desenvolvimento de materiais didático-pedagógicos específicos para a alfabetização de jovens e adultos da educação formal e da educação não formal;

VI - produção e disseminação de sínteses de evidências científicas e de boas práticas de alfabetização, de literacia e de numeracia;

VII - estímulo para que as etapas de formação inicial e continuada de professores da educação infantil e de professores dos anos iniciais do ensino fundamental contemplem o ensino de ciências cognitivas e suas aplicações nos processos de ensino e de aprendizagem;

VIII - ênfase no ensino de conhecimentos linguísticos e de metodologia de ensino de língua portuguesa e matemática nos currículos de formação de professores da educação infantil e de professores dos anos iniciais do ensino fundamental;

IX - promoção de mecanismos de certificação de professores alfabetizadores e de livros e materiais didáticos de alfabetização e de matemática básica;

X - difusão de recursos educacionais, preferencialmente com licenças autorais abertas, para ensino e aprendizagem de leitura, de escrita e de matemática básica;

XI - incentivo à produção e à edição de livros de literatura para diferentes níveis de literacia;

XII - incentivo à formação de gestores educacionais para dar suporte adequado aos professores da educação infantil, aos professores do ensino fundamental e aos alunos; e

XIII - incentivo à elaboração e à validação de instrumentos de avaliação e diagnóstico.

CAPÍTULO VI

DA AVALIAÇÃO E MONITORAMENTO

Art. 9º Constituem mecanismos de avaliação e monitoramento da Política Nacional de Alfabetização:

I - avaliação de eficiência, eficácia e efetividade de programas e ações implementados;

II - incentivo à difusão tempestiva de análises devolutivas de avaliações externas e ao seu uso nos processos de ensino e de aprendizagem;

III - desenvolvimento de indicadores para avaliar a eficácia escolar na alfabetização;

IV - desenvolvimento de indicadores de fluência em leitura oral e proficiência em escrita; e

V - incentivo ao desenvolvimento de pesquisas acadêmicas para avaliar programas e ações desta Política.

CAPÍTULO VII

DISPOSIÇÕES FINAIS

Art. 10. Compete ao Ministério da Educação a coordenação estratégica dos programas e das ações decorrentes desta Política Nacional de Alfabetização.

Art. 11. A colaboração dos entes federativos na Política Nacional de Alfabetização se dará por meio de adesão voluntária, na forma a ser definida em instrumentos específicos dos respectivos programas e ações do Ministério da Educação e de suas entidades vinculadas.

Art. 12. Para fins de implementação da Política Nacional de Alfabetização, a União poderá prestar assistência técnica e financeira aos entes federativos, que será definida em ato próprio de cada programa ou ação.

Art. 13. A assistência financeira da União, de que trata o art. 12, correrá por conta das dotações consignadas na Lei Orçamentária Anual ao Ministério da Educação e às suas entidades vinculadas, de acordo com a sua área de atuação, observados a disponibilidade e os limites estipulados na legislação orçamentária e financeira.

Art. 14. Este Decreto entra em vigor na data da sua publicação.

Brasília, 11 de abril de 2019; 198º da Independência e 131º da República.

JAIR MESSIAS BOLSONARO

**ABRAHAM BRAGANÇA DE VASCONCELLOS
WEINTRAUB**

Este conteúdo não substitui o publicado na versão certificada.



PNA

POLÍTICA NACIONAL
DE ALFABETIZAÇÃO

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
Secretaria de Alfabetização



PNA

POLÍTICA NACIONAL
DE ALFABETIZAÇÃO

MINISTÉRIO DA
EDUCAÇÃO



NOTA DO MINISTRO



A Política Nacional de Alfabetização (PNA), instituída pelo Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019, pode ser considerada um marco na educação brasileira. O tema da alfabetização, fundamental para a vida escolar e para o pleno exercício da cidadania, é trazido com todo o vigor para o centro da política pública educacional do país.

O progresso nos estudos depende da aquisição de conhecimentos básicos. Sem saber ler com compreensão, escrever corretamente e sem dominar conceitos básicos de matemática, a criança não conseguirá percorrer com êxito sua trajetória escolar nem terá igualdade de condições e de oportunidades para alcançar seu desenvolvimento pessoal e para contribuir com a sociedade.

A educação é uma preocupação central das nações do século XXI. Não se pode conceber um futuro próspero para o país que descuida das suas políticas educacionais, uma vez que o progresso científico, econômico e social de um povo está intimamente relacionado com a qualidade da sua educação.

No entanto, os resultados obtidos pelo Brasil nas avaliações internacionais e os próprios indicadores nacionais revelam um grave problema no ensino e na aprendizagem de leitura, de escrita e de matemática. É uma realidade que precisa ser mudada. Por isso a Política Nacional de Alfabetização pretende oferecer às redes e aos alunos brasileiros, por meio de programas e ações, a valiosa contribuição das ciências cognitivas, especialmente da ciência cognitiva da leitura. Uma política de alfabetização eficaz terá reflexos positivos não apenas na educação básica, mas em todo o sistema educacional do país.

Este é o compromisso do Ministério da Educação. Nós nos colocamos a serviço do povo brasileiro e nos esforçaremos para que a Política Nacional de Alfabetização, em colaboração com os estados, os municípios e o Distrito Federal, entregue resultados concretos e faça valer o que cada cidadão deposita, de impostos e de esperanças, no Estado brasileiro.

Abraham Bragança de Vasconcellos Weintraub
Ministro da Educação

APRESENTAÇÃO

O Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Alfabetização (Sealf), apresenta a Política Nacional de Alfabetização (PNA), que busca elevar a qualidade da alfabetização e combater o analfabetismo em todo o território brasileiro.

A elaboração da PNA surge como um esforço do Ministério da Educação para melhorar os processos de alfabetização no Brasil e os seus resultados. Para isso se formou um grupo de trabalho, composto por representantes da Secretaria de Alfabetização (Sealf), da Secretaria de Educação Básica (SEB), da Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação (Semesp), da Secretaria Executiva (SE), do Gabinete do Ministro, 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).

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

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.

Agradecemos a colaboração de pesquisadores brasileiros e estrangeiros, especialistas em diversas áreas relacionadas à alfabetização, que aceitaram generosamente o convite para escrever neste caderno algumas breves palavras sobre o que dizem as pesquisas mais atuais em seus diferentes campos de *expertise*.

Convidamos todos a conhecer a Política Nacional de Alfabetização. Somente com o trabalho colaborativo de famílias, professores, escolas, redes de ensino e poder público será possível elevar a qualidade da alfabetização no Brasil.

Carlos Francisco de Paula Nadalim
Secretário de Alfabetização