



## ALFABETIZAÇÃO NO CENÁRIO BRASILEIRO: (RE)CONFIGURAÇÕES

Izabel Cristina Costa de Faria

Amélia Escotto do Amaral Ribeiro

224

### RESUMO

O presente artigo discute a alfabetização no cenário educacional brasileiro enquanto um campo de contradições e reconfigurações. Elege-se como marco temporal a década de 80, por representar um momento de grande ebulição social, acadêmica e política no país, que possibilitou a gestão de diferentes políticas públicas de alfabetização (SOARES, 2003; MORTATTI, 2000; SMOLKA, 2018; KLEIMAN, 1998). A proposição deste artigo justifica-se pela necessidade de problematizar como esses discursos e práticas refletem contradições e reconfigurações no campo da alfabetização e os diferentes modos como os atores que dele participam se reconhecem (ou não) nesse processo. Inspira-se nos princípios da pesquisa documental (LUDKE; ANDRÉ, 2020), elegendo como categorias: fundamentos teóricos em alfabetização e indicações das políticas públicas de alfabetização.

### Palavras-Chave

Políticas Públicas de Alfabetização; Práticas Alfabetizadoras; Reconfigurações.

## ALFABETIZACIÓN EN EL ESCENARIO BRASILEÑO: (RE)CONFIGURACIONES

### RESUMEN

*Este artículo discute la alfabetización en el escenario educativo brasileño como un campo de contradicciones y reconfiguraciones. Se elige como marco temporal la década de los años 80, por representar un momento de gran convulsión social, académica y política en el país, que permitió gestionar diferentes políticas públicas de alfabetización (SOARES, 2003; MORTATTI, 2000; SMOLKA, 2018; KLEIMAN, 1998). El propósito de este artículo se justifica por la necesidad de cuestionar cómo estos discursos y prácticas reflejan contradicciones y reconfiguraciones en el campo de la alfabetización, y las diferentes formas en que los actores que participan en ella se reconocen (o no) en este proceso. Se inspira en los principios de la investigación documental (LUDKE; ANDRÉ, 2020), eligiendo como categorías: fundamentos teóricos en alfabetización e indicaciones de políticas públicas de alfabetización.*

### Palabras-Clave

*Políticas Públicas de Alfabetización; prácticas de alfabetización; Reconfiguraciones.*



## LITERACY IN THE BRAZILIAN SCENARIO: (RE)CONFIGURATIONS

### ABSTRACT

*This article discusses literacy in the Brazilian educational scenario as a field of contradictions and reconfigurations. The 1980s was chosen as a time frame, as it represented a moment of great social, academic, and political turmoil in the country, which enabled the management of different public literacy policies. (SOARES, 2003; MORTATTI, 2000; SMOLKA, 2018; KLEIMAN, 2015). The proposition of this article is justified by the need to problematize how these discourses and practices reflect contradictions and reconfigurations in the field of literacy, and the different ways in which the actors who participate in it can see themselves (or not) in this process. It is inspired by the principles of documentary research, and it chooses the following categories: theoretical foundations in literacy and indications of public literacy policies.*

### Key Words

*Literacy; Public Policies on Literacy; Literacy Practices and Reconfigurations.*

## 1 INTRODUÇÃO

Em um cenário acentuadamente marcado tanto pela dinâmica da própria sociedade quanto pelas tentativas de superar os índices das não aprendizagens, sobretudo em leitura e escrita, identificados como alarmantes, as sociedades e governos são chamados a rever, e até mesmo reconfigurar, os fins e finalidades da alfabetização. Buscam através da proposição de políticas públicas, da substituição de metodologias e da revisão das concepções de formação inicial e continuada de professores alfabetizadores, reverter o recorrente quadro adverso.

Especificamente no contexto brasileiro, a alfabetização e os seus desafios, ainda não superados, se constituem como uma marca histórica da educação. Sob diferentes configurações, observam-se como indícios dessa marca histórica indesejável os resultados das aprendizagens de leitura escrita/alfabetização, que são recorrentemente considerados insatisfatórios; as aprendizagens não são significativas para os estudantes e a formação do professor alfabetizador apresenta fragilidades em termos dos saberes relacionados aos saberes da prática, do como fazer. Cabe explicitar aqui, que essa fragilidade da formação em relação ao “saber fazer” se deve, em muitos casos, na formação inicial, pelo esvaziamento desses saberes nos currículos de formação e, na perspectiva da formação continuada, a frequente substituição/mudança nas perspectivas teórico-metodológicas, em determinados casos, descredencia os saberes acumulados, pelo professor, em sua prática. Isso provoca uma profusão de sentimentos contraditórios que oscilam entre a insegurança diante das “novas”



propostas e a impotência diante do não reconhecimento dos seus saberes acumulados, em alguns casos, qualificados como tradicionais ou não mais válidos. É nesse cenário que a efetividade dos resultados na alfabetização é o foco das discussões nos estudos sobre a temática.

A insatisfação em relação aos resultados da alfabetização não se restringe ao âmbito educacional, pelo contrário, impacta a sociedade como um todo: políticas públicas, financiamento da educação, formação de professores etc. A partir desta insatisfação e da necessidade de melhoria dos resultados apresentados, mobilizam-se diferentes áreas da educação para avaliar e buscar estratégias para solucionar o problema. Como consequência, produzem-se discursos que vão desde a desvalorização da escola, passando pela descontinuidade das bases teórico-metodológicas e consequentemente das políticas até as tentativas de ressignificação das escolas e de seus currículos. Diferentes atores sociais, independentemente de seus lugares, acabam se posicionando em relação aos resultados, isso porque há um entendimento sobre bons níveis de alfabetização como “um dos principais indicadores do estado de desenvolvimento humano de um país”. (RIVERO, 2002). E, nessa perspectiva, a alfabetização desempenha como função principal promover a participação do cidadão em diferentes atividades sociais, econômicas, políticas e culturais, sendo, ainda, a base para a educação ao longo da vida (TEIXEIRA, 2012).

Assim, este artigo discute a alfabetização no cenário educacional brasileiro enquanto um campo permanente de contradições e reconfigurações. Diante da necessidade de problematizar como discursos e práticas refletem contradições e reconfigurações no campo da alfabetização, toma como foco de análise a década 80. Acredita-se ser, essa década, representativa de um momento de grande ebulição social, acadêmica e política no país, que possibilitou a gestão de diferentes políticas públicas de alfabetização (SOARES, 2003; MORTATTI, 2000; SMOLKA, 2018; KLEIMAN, 2015). Metodologicamente, inspira-se nos princípios da pesquisa documental (LUDKE; ANDRÉ, 2020) e se organiza a partir dos seguintes eixos: panorama dos dados sobre alfabetização no cenário brasileiro, a década de 80 como o momento de grande virada nos discursos e práticas em alfabetização, que resultou em diversas ações e políticas públicas de alfabetização, representativas das contradições e reconfigurações nesse campo.



## 2 BREVE PANORAMA DOS DADOS SOBRE A ALFABETIZAÇÃO NO CENÁRIO BRASILEIRO

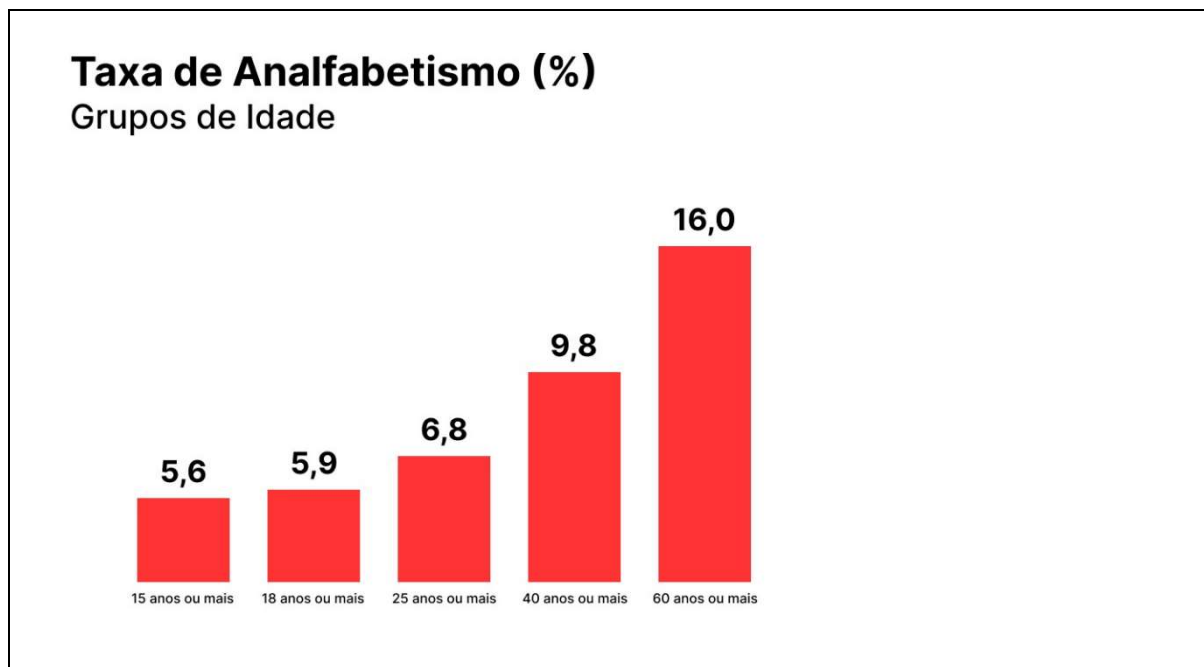
Ao traçar um panorama da alfabetização no cenário brasileiro toma-se como referência os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD, 2022) em termos dos resultados obtidos pelo Brasil no Programa de Avaliação internacional (PISA) e, ainda, dos dados apresentados nos relatórios do Indicador Nacional de Analfabetismo (INAF, 2018).

No Brasil, em 2022, havia um total de 9,6 milhões de pessoas com 15 ou mais de idades analfabetas, o que representa uma taxa de 5,6 %. Em comparação com 2018, o analfabetismo recuou no país de 6.1% em 2019 para 5.6% em 2022. A queda foi de 0,5 ponto percentual em relação ao ano de 2019 (o que corresponde a 490 mil analfabetos), revelando que o Brasil vem avançando lentamente no caminho de erradicação do analfabetismo. Os dados revelados pela PNAD alinham-se aos resultados de avaliações como o PISA que também demonstram a grande dificuldade do Brasil em avançar nas taxas de alfabetismo da população.

Os dados fornecidos pela PNAD são sintetizados/ ilustrados na Figura 1, a seguir:

**Figura 1**

Taxa de Analfabetismo (%) grupos de idade



Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Pesquisas por Amostras em Domicílios, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2022

A figura acima revela que a maior parte da população analfabeta está na faixa de 60 anos ou mais, o que equivale a 5,2 milhões de pessoas. Chama a atenção particularmente que



a taxa de analfabetismo de idosos tem aumentado não só no Brasil como mundialmente no contexto europeu. Também nessa faixa etária encontra-se as menores taxas de analfabetismo da Europa. Percebe-se, ainda, que as taxas de analfabetos com 15 anos ou mais são mais baixas, inferindo-se que a população jovem tem tido mais acesso à escola e está sendo alfabetizada ainda criança.

O analfabetismo no grupo etário de 15 ou mais de idade entre as mulheres apresentou-se com taxa de 5.4%, enquanto a dos homens foi de 5.9 %. No entanto, quando se analisa o grupo etário de 60 anos ou mais, as mulheres são 19,1%, e os homens 18% do total das taxas de analfabetismo. Esses dados demonstram que, pelo menos na faixa etária de 15 anos, a discrepância de gênero foi diminuída em relação a alfabetização, panorama que foi percebido no Relatório Monitoramento Global da Aprendizagem,

[...] em média, o mundo alcançou a meta de paridade de gênero em todos os níveis, exceto na educação terciária. Entretanto, isso não é verdadeiro para todas as regiões e níveis de renda dos países, ou no âmbito de um país específico. Apenas 66% dos países alcançaram a paridade de gênero na educação primária, 45% no primeiro nível da educação secundária, e 25% no segundo nível da educação secundária (no Brasil, ensino médio)” (UNESCO, 2017/8).

Diante das análises das taxas de analfabetismo por cor ou raça, estas sinalizam questões relativas às desigualdades sociais e raciais. As taxas de analfabetismo entre pessoas pretas ou pardas com 15 anos ou mais é de 7.4%, enquanto entre pessoas brancas esse índice cai para 3.4 %. Chama a atenção o fato de que a diferença entre os grupos é de 4.0 pontos percentuais. Nesse aspecto, a Unesco em seu “2º Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos: Repensando a Alfabetização”(UNESCO,2014) enfatiza a importância da alfabetização para diminuição das desigualdades pois, “os jovens e adultos que têm dificuldade com leitura, escrita e operações com números são mais vulneráveis à pobreza, à exclusão social, ao desemprego, a problemas de saúde, a mudanças demográficas, ao deslocamento e à migração e aos impactos de desastres naturais e provocados pelo homem” (UNESCO,2014). Nota-se, aqui, a centralidade que a alfabetização deve ter nos planos de ação dos países, assim como na proposição de políticas públicas educacionais, sociais e econômicas.

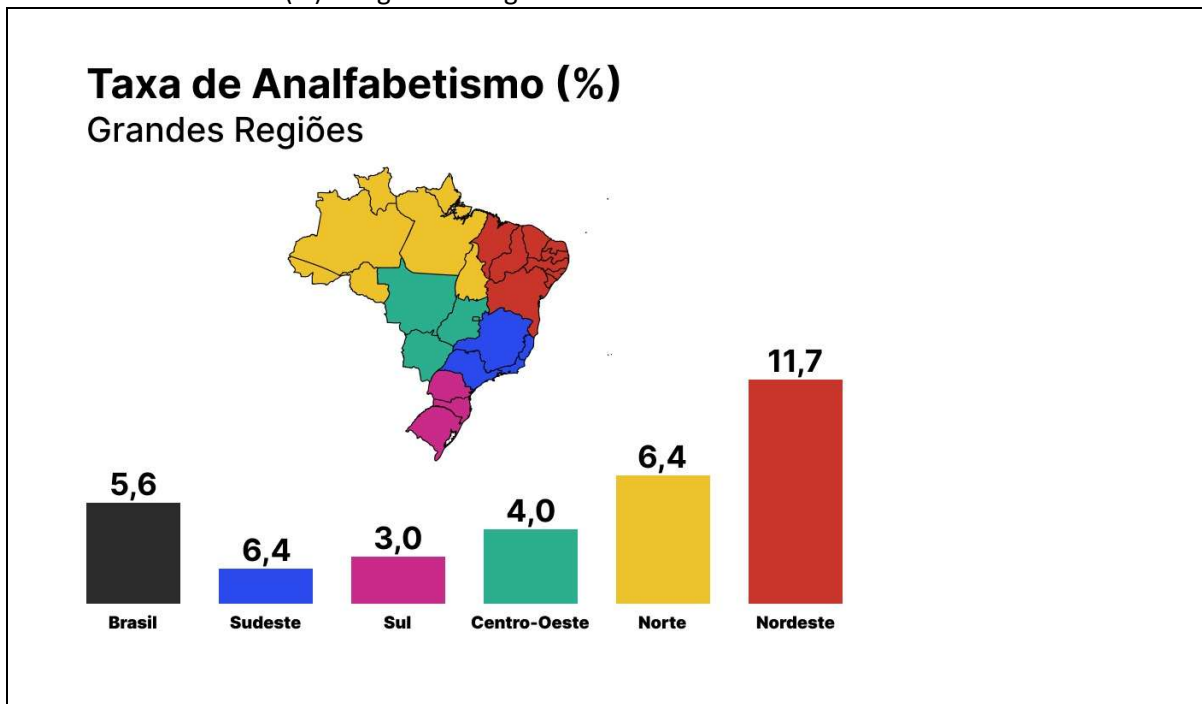
Um outro aspecto analisado pela PNAD Contínua é a distribuição do analfabetismo por regiões do país, como observa-se na Figura 2.





**Figura 2**

Taxa de Analfabetismo (%) nas grandes regiões



Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Pesquisas por Amostras em Domicílios, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2022

Conforme indicado pelos dados apresentados na Figura 2, o maior número de pessoas analfabetas está nas regiões Nordeste e Norte, respectivamente, 11,7% e 6,4% no ano de 2022. Estes dados referem-se ao grupo etário de 15 anos ou mais, que embora tenha sofrido uma diminuição em relação aos números apresentados em 2019 ainda continuam altas. Chama atenção principalmente os dados sobre a região Nordeste. Sozinha concentra quase a metade do número de analfabetos no país. O Brasil apresenta de acordo com Rivero (2002), uma distribuição desigual dos índices de analfabetismo, sendo a região nordeste a que concentra o maior número de analfabetos. Essa constatação indica que não se pode reduzir o analfabetismo a uma mera questão de índices e variáveis, como também não se deve abordar o problema com base, apenas, em critérios econômicos. Precisamos, portanto, “reconhecer que ele constitui uma parte importante da dívida social interna que nossas sociedades têm obrigação de considerar e assumir” (Rivero, 2002, p.18).

Historicamente, a região Nordeste apresenta as maiores taxas de analfabetismo do país. Bomeny (2003) aponta em artigo que serviu como subsídio para elaboração do Relatório Nacional do SAEB 2001, que isso possivelmente se deve às marcas da herança dos sistemas oligárquicos que prevaleceram na região por muito tempo. Nesse sentido,



A educação ao mesmo tempo que é uma das molas fundamentais de alteração dessas convenções personalistas, é ela mesma a vítima preferencial de tais modelos de procedimentos. Em tais contextos, o acesso à educação preserva o sentido de favor, de privilégio e a oferta de educação de qualidade e de oportunidades de ascensão é o recurso concentrado nas mãos dos que detém o poder de abrir a fresta pela qual os indivíduos vislumbram suas chances de mobilidade social. Educação como outras ações sociais são moedas de troca de favores, ou reféns de incompetência e falta de vontade política. (BOMENY, 2003, p.14)

Percebe-se que na região Nordeste acrescentam-se aos fatores históricos, os de ordem estrutural, que provocam, em alguns casos, uma estrutura centralizadora e burocratizada que interfere diretamente na distribuição e na gestão dos recursos.

De acordo com os resultados da avaliação do PISA realizada no Brasil em 2018, em leitura, 50% dos estudantes estão no nível 1. Portanto, esses alunos só são capazes de localizar até duas informações apresentadas de forma independente e explicitamente em um texto simples, reconhecer o tema principal ou o propósito do autor em textos sobre tópicos conhecidos, e fazer conexões simples entre as informações do texto e conhecimentos simples do cotidiano. Em matemática e ciências, os resultados também apontam para percentuais de 68% e 55,3% respectivamente. Isso revela que os alunos brasileiros estão abaixo do nível 2 considerado o básico para a OCDE.

É interessante observar que, em se tratando dos resultados das avaliações em larga escala, observa-se um alinhamento entre os dados do PISA com do INAF. Por exemplo, os dados do INAF apontam que três em cada dez brasileiros “têm muita dificuldade para fazer uso da leitura e da escrita e das operações matemáticas em situações da vida cotidiana, como reconhecer informações em um cartaz ou folheto ou ainda fazer operações aritméticas simples (...)” INAF (2018, p.8). E o PISA indica que mais da metade dos estudantes avaliados em 2018 estão abaixo do nível 2 de leitura. Desse modo, observa-se que ambas as avaliações indicam que uma boa parte das crianças brasileiras que passam em média nove anos na escola, saem dela sem ter adquirido habilidades consideradas básicas de leitura, escrita e matemática.

Ainda no PISA e no INAF observa-se uma estagnação em alguns dados fornecidos. Por exemplo: no que se refere ao percentual de analfabetismo funcional, o INAF indica que no período de 2009 a 2018, os números se mantiveram em 73% (INAF, 2018). E o PISA indica que houve praticamente uma estagnação no percentual de alunos que estão abaixo do nível 2 em



aprendizagem de leitura no período de 2015 a 2018 (PISA, 2018). Percebe-se que ambas as avaliações apontam para a insuficiência das aprendizagens em leitura apresentada pelos estudantes brasileiros.

Um dado interessante trazido pelo INAF diz respeito à relação entre alfabetismo e escolaridade. De acordo com esse indicador, das pessoas consideradas analfabetas absolutas, 92% delas nunca foram à escola ou só frequentaram as séries iniciais do ensino fundamental (INAF, 2018). Esse dado sugere que “a escolaridade mais uma vez se confirma como principal fator explicativo da condição de alfabetismo” (INAF, 2018, p.10) e a escola apesar de seus desafios e dificuldades ainda é lugar privilegiado de aquisição desse conhecimento.

Em síntese, a partir do conjunto de dados apresentados, percebe-se que as taxas de analfabetismo no Brasil são consideradas altas quando comparadas com a de outros países; a maior parte dos analfabetos absolutos são idosos (PNAD, 2022), e que há uma distribuição desigual nas taxas de analfabetismo de acordo com as regiões do país e perfil socioeconômico da população. Os resultados da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA, 2016) ratificam que os níveis das aprendizagens de leitura e escrita são baixos no Brasil. Nesta avaliação, 34 % dos estudantes brasileiros apresentaram proficiência insuficiente na escrita e em leitura esse número é de 21,74% dos estudantes.

Assim, pelo exposto, fica evidente que a alfabetização se configura como um desafio, sobretudo na contemporaneidade, pois engloba diferentes aspectos que juntos a tornam, ou continuam sendo, uma preocupação para as políticas públicas no cenário brasileiro.

## **2.1 A década de 80 como “divisor” de águas dos discursos e práticas em alfabetização**

No Brasil pós-ditadura, as principais discussões sobre alfabetização retratam as expectativas políticas e sociais vividas no momento de retomada da democracia (MORTATTI, 2000). Desse modo, as demandas e funções da alfabetização voltam-se para a necessidade, da alfabetização ser a base do processo educativo e fortalecedor da identidade e da herança cultural; a alfabetização como direito dos portadores de necessidades educativas especiais; a alfabetização como promotora de direitos das mulheres, e principalmente a alfabetização como instrumento de cidadania (VIANA, 2009).

A década de 80 se caracteriza como um momento de grande efervescência de discussões, especialmente sobre a efetividade das abordagens teórico-metodológicas que





sustentam as práticas alfabetizadoras adotadas até então. Do ponto de vista das concepções e metodologias adotadas nos discursos e das formas de reconfigurar as práticas alfabetizadoras, apesar e para além do uso das cartilhas em sala de aula, a psicogênese da língua escrita, de base construtivista, difundida por Ferreiro (1979) passa a ser assumida como matriz teórica de referência no Brasil. E como tal, foi incorporada aos discursos e textos oficiais relativos aos anos iniciais do Ensino Fundamental. Também, serve de base para a proposição de ações de políticas públicas como a implantação do Ciclo Básico, em 1984, no estado de São Paulo. A partir de então, variadas mudanças estruturais, administrativas e didático-pedagógicas foram propostas por meio de tematizações, normatizações e concretizações: os manuais de ensino destinados a (con)formar os professores foram substituídos por diferentes documentos oficiais, destinados à formação inicial e continuada (MELO, 2015). É interessante pontuar que, em meio à euforia em torno da psicogênese como “a alternativa” capaz de resolver os problemas enfrentados quanto aos resultados das aprendizagens dos estudantes, assiste-se, na perspectiva dos professores, certo desalento em relação aos saberes alfabetizadores construídos até então e aos desafios da apropriação adequada dos fundamentos do construtivismo e, em específico, da psicogênese. Isso acabou por gerar uma série de equívocos de apropriação, interpretação e operacionalização que culminaram no abandono dessa matriz sob o argumento da sua ineficácia. A pouca efetividade da abordagem construtivista aplicada à alfabetização, se atribuía a uma “precipitação exagerada de transpor a teoria de Ferreiro para sala de aula sem um conhecimento sólido [...] e o que realmente propunha” (CASTRO, 2010, p.32).

Considerando que o momento político de redemocratização propiciou um terreno fértil para novas formas de organização no campo da alfabetização, em que os discursos, os documentos oficiais, a formação de professores e as práticas foram fortemente questionadas e colocadas em xeque, pode-se afirmar essa década como um momento de guinada nos estudos sobre a alfabetização no Brasil. Permitiu a ampliação, não apenas das discussões teórico metodológicas, mas, sobretudo, sobre as articulações entre essas abordagens e a retomada de uma perspectiva de alfabetização não restrita aos saberes e conteúdos escolarizados da leitura e da escrita, fundamentada em argumentos que se sustentam na ideia dos usos sociais da leitura e da escrita. É nesse cenário que emergem e difundem-se, no Brasil, os estudos sobre letramento. Novamente são (re)editadas medidas oficiais que dão conta de



substituir a(s) matriz(es) anteriores, pelo letramento (também, aqui, entendido como a melhor solução para os problemas das aprendizagens em alfabetização). Vários investimentos foram feitos em capacitação dos professores alfabetizadores. Essas capacitações trouxeram, na maioria das vezes, a reedição do sentimento de impotência do professor diante de dois desafios. Um, relativo as não- aprendizagens dos estudantes; o outro, referente ao dilema alfabetizar ou letrar. Em alguns contextos escolares ou de formação continuada, eram frequentes as perguntas “como eu faço para letrar”? “O que eu faço com o que sei sobre alfabetizar?” “Essa atividade é de alfabetização ou de letramento?” Em resumo, novas insatisfações, desencantamentos, impotências, desautorização dos saberes acumulados ... em nome de uma “nova proposta messiânica”.

Retomando a questão dos impactos da década de 80 para a alfabetização, considera-se importante ressaltar que o foco das discussões teórico-metodológicas da alfabetização que marcaram a década de 80 e que se seguiram a ela, se concentraram em torno do construtivismo, do interacionismo e do letramento; e do possível retorno do método fônico (Cf. COLELLO,2012; SMOLKA,2012; SOARES, 2007 e MALUF, 2013). Essa proliferação de abordagens evidencia o esforço para enfrentar os problemas da efetividade das ações e da aprendizagem em alfabetização, em especial de leitura e de escrita. E, embora permeadas por múltiplas interpretações, contradições e tensões, esses movimentos, ao envolverem, de uma forma ou de outra, diferentes instâncias da sociedade, impactam diretamente as políticas públicas, especialmente as de formação de professores alfabetizadores.

Ainda sobre os anos 80, cabe acrescentar que essa década é reconhecida como um momento de virada conceitual no campo da história da alfabetização no contexto brasileiro. É nesse momento que as discussões sobre alfabetização se voltaram para o que ficou conhecido como “*fenômeno de desmetodização*” (CASTRO, 2010), o que representou uma guinada no que até esse momento tinha sido o cerne das discussões e preocupações teórico-metodológicas da alfabetização: a busca pelo melhor método para alfabetizar. O foco das discussões se volta para como a criança (sujeito cognoscente) aprende e a partir desse entendimento, são propostas diversas estratégias para favorecer a aprendizagem. O efeito do fenômeno *desmetodização* muda os rumos dos discursos e práticas alfabetizadoras. Há então a orientação de banimento das cartilhas e dos métodos de alfabetização. Nesse momento, adotam-se práticas de leitura e escrita que façam com que a criança interaja com a língua



escrita (SOARES, 2003). Desloca-se o foco de como ensinar para como a criança aprende. Essa verdadeira revolução conceitual se baseou no princípio de que a construção da escrita se apoia em hipóteses elaboradas pelo sujeito (ZACHARIAS, 2006).

Na década de 90, com os resultados ainda considerados insatisfatórios para as aprendizagens de leitura e escrita, o país adota sistemas de avaliação de larga escala da alfabetização como: o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB, 1990) e a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA, 2013). Os resultados dessas avaliações continuaram apontando para insuficiência dos resultados e estes foram diretamente associados à adoção de práticas alfabetizadoras alicerçadas nas concepções construtivista e do letramento. A partir da análise desses resultados Soares (2003), admite que:

[...] a alfabetização perdeu sua especificidade quando aboliu os métodos e o ensino explícito a alfabetização, aprendizagem da técnica, domínio do código convencional da leitura e da escrita e das relações fonema/grafema, do uso dos instrumentos com os quais se escreve, não é pré-requisito para o letramento (SOARES, 2003, p. 01)

Ao assumir que a alfabetização perdeu sua especificidade, a autora retoma a discussão que permeou os diferentes momentos da história da alfabetização no Brasil, a discussão sobre os métodos de alfabetização, a necessidade do ensino explícito do sistema de escrita alfabética (SEA), o ensino das relações grafemas/fonemas e o uso dos instrumentos com os quais se escreve. Esse posicionamento de Soares (2003) se apoia nas conclusões do Relatório do National Reading Panel (2000). Esse relatório concluiu que: “as crianças aprendem quando se trabalham sistematicamente as relações fonema/ grafema” (SOARES, 2003, p.02).

Essas discussões efervescentes sobre resultados, efetividades, métodos de alfabetização e sobre os conteúdos da alfabetização, reverberam na formação do professor alfabetizador, retomando questionamentos, como por exemplo, a pertinência de se retornar ao método fônico, a efetividade das práticas ditas tradicionais ou, como propunha Soares (2003), apenas buscava-se a especificidade da alfabetização enquanto aprendizagem do SEA.

Esse conjunto de inquietações mobilizaram a sociedade civil que propôs diferentes ações como: jornadas, encontros e eventos. Um dos exemplos dessas ações é relatório “Alfabetização Infantil: novos caminhos” (Câmara dos Deputados, 2003) elaborado para mapear a situação da alfabetização no Brasil. Esse relatório reafirma a insuficiência das aprendizagens da leitura e da escrita entre os estudantes brasileiros e que os estudos da ciência cognitiva da leitura ganham maior visibilidade no Brasil. E, ao ganharem maior



visibilidade, esses estudos poderiam contribuir na busca de solução para o enfrentamento das questões da alfabetização. E, mais, em alguns casos, se mostram como “a” resposta mais adequada para os desafios das aprendizagens em leitura e escrita.

Em síntese, inegavelmente a década de 80 representa um marco em termos da efervescência de discussões, de ampliação no campo da produção e difusão de conhecimentos teórico-metodológicos sobre a alfabetização, da organização de eventos técnico-científicos, do envolvimento da sociedade civil nas discussões, do intercâmbio de conhecimentos e pesquisadores. Para além das controvérsias, avanços e retrocessos, a influência dessa década se faz sentir, em especial, na formulação de políticas públicas voltadas para a alfabetização.

## 2.2 As políticas públicas de alfabetização pós anos 80: reconfigurações

A alfabetização como instrumento de cidadania e como demanda social, sob diferentes (re)configurações, se materializa nos documentos e programas oficiais do governo brasileiro. A esse respeito cabe sublinhar que, a relação que se estabelece entre atuação/formação do professor e os resultados das aprendizagens e não aprendizagens dos alunos, torna-se cada vez mais recorrente. Como consequência, adotam-se algumas políticas planejadas especialmente para o professor alfabetizador como o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), Pró-Letramento - Mobilização pela Qualidade da Educação, Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), dentre outros.

A exposição de motivos de cada uma dessas ações exprime, de forma direta ou indireta, se e como o entendimento sobre os fins e finalidades e “metodologias” consideradas adequadas para a alfabetização são reconfigurados ou reeditados.

Do ponto de vista dos fins e finalidades observa-se que o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC, 1990) e o Plano Decenal de Educação para Todos (1991) trazem como principal finalidade da política a erradicação do analfabetismo. Já os Parâmetros em Ação Alfabetização (1999) não explicitam os fins e finalidades.

O PROFA (2001), o Pró-letramento (2006) e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC, 2012), possivelmente pela influência da fundamentação das políticas em uma perspectiva social, já não trazem mais a questão da erradicação do analfabetismo. Mas sim, apontam para ações que enfatizam a garantia da alfabetização nos anos iniciais e o uso social da leitura e da escrita como finalidade da alfabetização. Fica evidente aqui uma



reconfiguração nas abordagens, ampliando as matrizes teóricas utilizadas, da Psicogênese passando pelo letramento até o alfabetizar letrando. Na verdade, estas matrizes floresceram, no Brasil, na década de 80 e a partir dela.

O Programa Mais Alfabetização (2018), incorpora a dimensão pedagógica como estratégia para manutenção de permanência do aluno na escola. A Política Nacional de Alfabetização (PNA, 2019), curiosamente retoma a erradicação do analfabetismo absoluto e funcional como finalidade da alfabetização. Este fato pode estar relacionado com os resultados das avaliações externas e internas que evidenciam índices, ainda, considerados insatisfatórios. No que diz respeito às metodologias consideradas adequadas para alfabetização, o PNAC (1990) e o Plano Decenal de Educação (1993) não especificam esse ponto.

Os Parâmetros em Ação Alfabetização (1999), o PROFA (2001), o Pró-letramento (2006) e o PNAIC (2012) apontam predominantemente para o Construtivismo, o letramento e o Alfabetizar letrando. Esse conjunto de documentos expressa a influência das discussões teórico-metodológicas que permearam os anos 80 e que influenciaram inclusive as políticas de alfabetização pós anos 80. O PROFA (2001) e o PNAIC (2012) destacam-se por apresentarem uma organização em torno das ideias de direitos de “aprender a ensinar” e dos “direitos de aprendizagens”. Essas ideias inauguram uma nova perspectiva de entendimento do ensinar e aprender. Esses programas, também, tinham como objetivo a alfabetização na idade certa. Contudo, enquanto o PROFA almejava a alfabetização ao término do 1º ano, o PNAIC (2012) tinha como finalidade a alfabetização até o 3º ano.

Essas políticas se voltam para a formação de professores alfabetizadores e suas implementações foram motivadas pelos resultados e pela busca da melhoria da qualidade da alfabetização. Nessas ações os professores alfabetizadores são tomados como atores principais, muitas das vezes, sendo até mesmo responsabilizados pelo insucesso das aprendizagens dos seus estudantes, sem, contudo, se levar em consideração outros fatores que interferem nesses resultados.

No documento Mais Alfabetização não fica evidente o conceito de alfabetização. É interessante que o conceito de letramento é mencionado uma única vez. Observa-se, em especial, a apropriação do SEA articulado a outras habilidades de leitura e escrita.





Em se tratando da PNA, a matriz teórico-metodológica indicada é a Ciência Cognitiva da Leitura e a Alfabetização Baseada em Evidências.

Independentemente das críticas às indicações contidas nestas políticas, fica evidente que essas se reconfiguram a partir do movimento de amadurecimento dos estudos no campo da alfabetização, indicando a necessidade constante de ampliação das discussões tomando como referência o conhecimento acumulado no contexto brasileiro.

Em síntese, quanto se trata de analisar as políticas públicas, independentemente da área para a qual se destinem, é importante considerar que representam e se consolidam a partir de várias disputas entre os diferentes atores envolvidos. Nesse sentido, as propostas e encaminhamentos delas decorrentes são sempre contextualizadas e dizem respeito a um determinado contexto e cultura. Daí a importância da criação de espaços que garantam a participação de diferentes atores, em diferentes esferas da sociedade para que se possa garantir o exercício da cidadania na conquista por direitos cada vez mais amplos. Nesse processo, os veículos de comunicação desempenham, para além das controvérsias, papel fundamental, especialmente por trazerem à tona os problemas sociais. (RAMOS, 2017). Assim, as “Políticas públicas repercutem na economia e na sociedade, daí porque qualquer teoria de política pública precisa também explicar inter-relações entre Estado, política, economia e sociedade” (SOUZA, 2007, p.69).

Especificamente em relação à implementação de políticas públicas de alfabetização, as discussões a esse respeito permeiam, sob diferentes formas, diferentes instâncias da sociedade, em diferentes localidades, grandes centros e cidades de pequeno porte, nos movimentos sociais, nas reivindicações de sindicatos, nos meios acadêmicos, nas pautas de campanhas políticas etc. Essa mobilização busca a melhoria da qualidade da educação e das aprendizagens oferecidas aos cidadãos. É importante acrescentar, nessa perspectiva, que a proposição de políticas públicas se materializa em programas e ações que pretendem provocar mudanças efetivas. Portanto, implicam formulações a partir de problemas sociais e resultam de “acordos políticos, a partir de conflitos e jogos de interesses que, obrigatoriamente, deveriam ser coletivos, mas em certas situações atendem a interesses individuais” (RAMOS, 2017; SILVA, 2008). E, ainda, “cada tipo de política pública vai encontrar diferentes formas de apoio e rejeição e [...] as disputas em torno de sua decisão passam por



arenas diferenciadas [...] toda política pública é uma forma de regulação ou intervenção na sociedade.” (SILVA, 2008, p. 90).

### 3 ALGUMAS (IN)CONCLUSÕES

A década de 80 representou um período de intensas discussões sobre a alfabetização no contexto brasileiro. Essas discussões influenciaram profundamente o campo de estudos da alfabetização e giraram em torno de uma profusão de diferentes matrizes teóricas: Construtivismo, Interacionismo, Letramento, Método Fônico e a Alfabetização Baseada em Evidências. As políticas públicas, ao incorporarem essas diferentes matrizes teóricas, também se reconfiguraram. Essas reconfigurações podem ser tomadas como avanços ou retrocessos em termos da efetividade das ações e dos processos destinados ao enfrentamento das questões que envolvem a alfabetização, especialmente em termos da promoção das aprendizagens a ela relacionadas. Esses processos de (re)configurações, indicam e reafirmam que a alfabetização se mantém, historicamente, como desafio no contexto brasileiro. Essa recorrente constatação serve de alerta e sugere a necessidade de se indagar, efetivamente, o que constitui o cerne do problema uma vez que, ao que parece, não se trata tão somente da proposição de políticas públicas, da substituição ou junção de abordagens metodológicas e, até mesmo, da capacitação de professores. Nessa perspectiva, se mostra necessária uma escuta atenta das realidades e, sobretudo, dos sujeitos nelas envolvidos.

Sem dúvida, há que se reconhecer que, especialmente em relação às políticas públicas, estas representam um campo de forças em que os interesses de diferentes instâncias e atores da sociedade estão em jogo. E, portanto, representam acordos nem sempre consensuais. Nesse sentido, são sempre passíveis de contradições e, sobretudo, convidam a novas análises, quer do ponto de vista das políticas públicas em si, quanto do estímulo à pesquisa e produção de novos conhecimentos.

### REFERÊNCIAS

AÇÃO EDUCATIVA. INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. **Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF)**. 2018. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1ez-6jrlrRRUm9JJ3MkwxEUffltjCTEI6/view>. Acesso em: mar/2020.

BOMENY, H. **Quando os números confirmam impressões: desafios na educação brasileira**. 2003. Disponível em:



<https://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/6754/1354.pdf?sequence=1&isAllowed=y> . Acesso em: mar/2020.

BRASIL. **Relatório Brasil no Pisa 2018: versão preliminar**. 2018. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/acoes\\_internacionais/pisa/documentos/2019/relatorio\\_PISA\\_2018\\_preliminar.pdf](http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/documentos/2019/relatorio_PISA_2018_preliminar.pdf). Acesso em: ago/2019.

BRASIL. **Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA): documento básico**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2016. Disponível em: [http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset\\_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/resultados-da-ana-2016-por-estados-e-municipios-estao-disponiveis-no-painel-educacional-do-inep/21206](http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/resultados-da-ana-2016-por-estados-e-municipios-estao-disponiveis-no-painel-educacional-do-inep/21206). Acesso em: mai/2020.

BRASIL. **Comissão de Educação e Cultura. Relatório Final do Grupo de Trabalho Alfabetização Infantil: os novos caminhos**. 1 ed. Brasília: [s.n.], 2003. p. 83.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. **Portaria n. 482**, de 7 de junho de 2013. Incorpora a Avaliação Nacional da Alfabetização ao SAEB. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 10 jun. 2013.

BRASIL. **Pró-Letramento - Programa de Formação Continuada de Professores das Séries Iniciais do Ensino Fundamental**. Guia Geral. Brasília: MEC/SEED, 2006b.

BRASIL. **Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA): documento básico**. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2016. Disponível em: [http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset\\_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/resultados-da-ana-2016-por-estados-e-municipios-estao-disponiveis-no-painel-educacional-do-inep/21206](http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/resultados-da-ana-2016-por-estados-e-municipios-estao-disponiveis-no-painel-educacional-do-inep/21206). Acesso em: mai/2020.

BRASIL. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores**. Brasília: MEC/SEF, 2001.

BRASIL. **Parâmetros em Ação – 1ª a 4ª séries**. Brasília, MEC, 1999.

BRASIL. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: formação do professor alfabetizador: caderno de apresentação**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012. 40 p.

BRASIL. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores**. Brasília: MEC/SEF, 2001.

CASTRO, F. S. **Letramento e alfabetização: sociogênese e/ou psicogênese, quais os caminhos da apropriação da escrita?**. 2010. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Pós- graduação em Educação, PUCRS, 2010.

COLELLO, S. M. G. **A escola que não ensina a escrever**. São Paulo: Summus Editorial, 2ª edição. 2012.

FERREIRO, E. **Los sistemas de escritura en el desarrollo de niño**. México: Siglo XXI, 1979.

GONTIJO, C. M. M. **Alfabetização: políticas mundiais e movimentos nacionais**. Campinas: Autores Associados, 2014.



IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios: PNAD**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022

KLEIMAN, Â. Ação e mudança na sala de aula: uma nova pesquisa sobre letramento e interação. In: ROJO, R. (org.). **Alfabetização e letramento: perspectivas lingüísticas**. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

LÜDKE, M., ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E.P.U., 2020.

MALUF, M. R.; CARDOSO-MARTINS, C. **Alfabetização no Século XXI: Como se Aprende a Ler e a Escrever**. Porto Alegre: Penso 1ª ed. 2013.

MALUF, M. R.; Cardoso-Martins, C. **Alfabetização no Século XXI: Como se Aprende a Ler e a Escrever**. Porto Alegre: Penso 1ª ed. 2013.

MORAES, A do N. S. **Marcas da trajetória do ensino da escrita: o Programa Nacional pela Alfabetização na Idade Certa como objeto de reflexão**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação da Baixada Fluminense – UERJ, Duque de Caxias, 2016.

MORTATTI, M. do R. L. **Os sentidos da alfabetização: São Paulo 1876/1994**. São Paulo: UNESP: CONPED, 2000.

RAMOS, M. J. B. Política pública de alfabetização: importantes aspectos do pacto nacional pela alfabetização na idade certa. **Educon**, Aracaju, Volume 11, n. 01, p.1-8, set/2017 Disponível em: [www.educonse.com.br/xicoloquio](http://www.educonse.com.br/xicoloquio). Acesso em: mar/2020.

RIVEIRO, J. **As diferentes faces do analfabetismo**. 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/vol1d.pdf>. Acesso em: mar/2020.

SANT ANA, W. P. e LEMOS, C. G. **Metodologia Científica: a pesquisa qualitativa nas visões de Lüdke e André** – 2018 – Disponível em: <http://periodicos.uern.br/index.php/RECEI/article/view/2870>. Acesso em: out/2020.

SILVA e SILVA, M. O.da. (Org.). Avaliação de políticas e programas sociais: uma reflexão sobre o conteúdo teórico e metodológico da pesquisa avaliativa. SILVA, Maria Ozanira da Silva. **Pesquisa avaliativa: aspectos teórico-metodológicos**. São Paulo: Veras Editora, São Luís, 2008.

SMOLKA, A. L. B. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo**. São Paulo: Editora Cortez, 13ª ed. 2018.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. 5ª Ed. São Paulo: Contexto, 2007.

UNESCO. **2º Relatório Global sobre a Aprendizagem e Educação de Adultos: Repensando a Alfabetização**. 2014. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000230725?posInSet=1&queryId=80095517-44b8-4b87-a003-56c66ae1e5a0>. Acesso em: mar/2020.

VIANA, A. B. **O status da alfabetização em dois programas de mestrado e doutorado em Educação do Estado do Rio de Janeiro**. 2009. 115f. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação da Baixada Fluminense – UERJ, Duque de Caxias, 2009.



ZACHARIAS, V. L. C. F. Memórias da pedagogia, Coleção. **Movimentos de Alfabetização: Um mundo de leitores**. São Paulo, Ediouro, vol.5, 2006.

#### AUTORES

AMÉLIA ESCOTTO DO AMARAL RIBEIRO. Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Professora Associada da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ/FEBF)- Brasil; Grupo de pesquisa: Letramento (Escolar), Cultura e Sociedade: saberes docentes e práticas alfabetizadoras. Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0001-6218-4173> e-mail: [febf.gelcs@gmail.com](mailto:febf.gelcs@gmail.com)

241

IZABEL CRISTINA COSTA DE FARIA. Doutoranda em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ); Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro - Brasil; Programa de Pós-graduação em Educação UFRJ; Grupo de Pesquisa Letramento (Escolar), Cultura e Sociedade: saberes docentes e práticas alfabetizadoras. Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0003-0456-5503> e-mail: [belcristinavcam@gmail.com](mailto:belcristinavcam@gmail.com)

---