

## A alfabetização das crianças das classes populares, no Brasil, nos últimos anos: o que promoveram a BNCC e a PNA? Que herança deixam para o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada?

**Literacy among children from the popular classes in Brazil in recent years: what did the BNCC and PNA promote? What legacy do they leave for the “Compromisso Nacional Criança Alfabetizada”??**

Fabiana da Silva Correia Souza\*

Andrea Tereza Brito Ferreira\*\*

Artur Gomes de Moraes\*\*\*

---

**RESUMO:** A partir de uma revisão da produção bibliográfica recente, analisamos, criticamente, a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) e a já revogada Política Nacional de Alfabetização (Brasil, 2019a), buscando destacar como tais diretrizes oficiais produziram lamentáveis retrocessos nos âmbitos teórico, curricular, de formação continuada de alfabetizadores, do ensino e da avaliação, bem como da produção de materiais e de outros recursos didáticos destinados ao ensino da leitura e da escrita para crianças entre 4 e 8 anos de idade. Ao final de nossas análises, refletimos sobre como tais retrocessos representam obstáculos para que consigamos atingir metas anunciadas, desde 2023, pela nova política que visa garantir a alfabetização no Brasil, o “Compromisso Nacional Criança Alfabetizada”.

**PALAVRAS-CHAVE:** Alfabetização. Base Nacional Comum Curricular. Política Nacional de Alfabetização. Compromisso Nacional Criança Alfabetizada

---

**ABSTRACT:** Based on a review of recent bibliographic production, we critically analyze the Base Nacional Comum Curricular (Brazil, 2018) and the now revoked Política Nacional de Alfabetização (Brazil, 2019a), seeking to highlight how such official guidelines have produced regrettable setbacks in the theoretical, curricular, continuing education of literacy teachers, teaching and assessment, as well as in the production of materials and other teaching resources intended for teaching reading and writing to children between 4 and 8 years of age. At the end of our analyses, we reflect on how such setbacks represent obstacles to achieving the goals announced, since 2023, by the new policy that aims to guarantee literacy in Brazil, the “Compromisso Nacional Criança Alfabetizada”.

**KEYWORDS:** Literacy. National Common Curricular Base. National Literacy Policy. National Commitment for Literate Children

---

---

\* Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco. Professora da Prefeitura do Jaboatão dos Guararapes/PE. ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-2793-1030>. E-mail: [fabycorreia30@yahoo.com.br](mailto:fabycorreia30@yahoo.com.br)

\*\* Doutora em Sociologia pela Universidade Federal de Pernambuco. Professora Titular da Universidade Federal de Pernambuco. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1711-2327>. E-mail: [andreatbrito@gmail.com](mailto:andreatbrito@gmail.com)

\*\*\* Doutor em Psicologia pela Universidade de Barcelona. Professor Emérito da Universidade Federal de Pernambuco. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2325-0315>. E-mail: [agmorais59@gmail.com](mailto:agmorais59@gmail.com)

## 1 Introdução

“Vivi o Estado Novo e passei pela ditadura, mas nunca vi um período tão assustador como este na Educação.” “Sinto indignação diante desse caos que estamos vivendo no MEC. [Ministério da Educação].”<sup>1</sup> As palavras de Magda Soares, proferidas em entrevistas, expressam exatamente como se sentiram muitos daqueles que buscam a melhoria da educação pública, neste país, diante das políticas educacionais implantadas nos últimos anos, isso é, entre o golpe de 2016 e 2022: assustados, indignados, vivendo um verdadeiro caos. Com uma trajetória dedicada, sobretudo à alfabetização, essa renomada autora continua provocando importantes reflexões sobre o ensino da língua escrita e seus usos sociais.

Em 2003, Magda alertou-nos, por um lado, acerca da “desinvenção” da alfabetização, a perda da especificidade desse processo, já que, a partir de uma negação do uso de métodos de alfabetização, a escrita alfabética não vinha sendo ensinada, sistematicamente, em nossas escolas. Por outro, alertou sobre sua necessária “reinvenção”, que começava a trilhar certos caminhos já conhecidos, então, almeçados pelos defensores dos métodos fônicos. Como possíveis causas da “desinvenção”, a autora apontou a maneira como se difundiu, no Brasil, uma nova concepção de alfabetização, associada à Psicogênese da Escrita, que chegou, aqui, nos anos de 1980, um pouco antes que o conceito de “letramento”. Mencionou, também, como fator que teria contribuído para a “desinvenção” da alfabetização, entre nós, a organização do tempo escolar em ciclos, que trouxe a progressão continuada, entendida, equivocadamente, como “não-reprovação” dos alunos (Soares, 2003).

Atrelada às mudanças promovidas pela Psicogênese, que deslocou o foco do ensino para a aprendizagem da escrita, que passou a ser compreendida como uma construção progressiva do Sistema de Escrita Alfabética (SEA) pela criança, surgiu a ideia de que não seria mais preciso empregarmos métodos para alfabetizar, como se houvesse uma incompatibilidade entre a teoria construtivista e “ensinar-se com método”. Há mais de vinte anos, Soares já denunciava que é um equívoco “achar que a teoria construtivista não pode ter método, assim como é falso o pressuposto de que a criança vai aprender a ler e escrever só pelo convívio com textos. O ambiente alfabetizador não é suficiente.” Todo professor, defendia ela, precisa ter objetivos e caminhar na direção deles, buscando o trajeto mais adequado. Portanto, explicitava: “de

---

<sup>1</sup> Entrevistas concedidas por Magda Soares, em 2019, à **Revista Nova Escola** (Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/15004/vivi-o-estado-novo-e-passei-pela-ditadura-mas-nunca-vi-um-periodo-tao-assustador-como-este-na-educacao>. Acesso em 10 abr 2024) e ao **Portal Desafios da Educação** (Disponível em <https://desafiosdaeducacao.com.br/magda-soares-alfabetizacao-saeb/>. Acesso em 10 abr 2024).

qualquer teoria educacional tem de derivar um método que dê um caminho ao professor.” (Soares, 2003, p. 17 e 18).

Se antes o problema na área da alfabetização residia no alto índice de reprovações e consequentes repetências, as quais acabavam levando muitos alunos à evasão escolar, com aquelas novidades inauguradas no final dos anos 1980, nas turmas de alfabetização, as crianças passaram a ser aprovadas para os anos seguintes, mesmo sem saber ler e escrever. Outros países também estavam enfrentando problemas idênticos – de constatarem um grande número de crianças não alfabetizadas na idade correta – e insistiam na retomada da especificidade da alfabetização. Após estudos, Estados Unidos, França, Inglaterra e Canadá concluíram que era necessário trabalhar ensinando explicitamente as relações entre fonemas e grafemas (Hurry, 2004), mas não resgatando o antigo método fônico. Era preciso alfabetizar, trabalhando-se as relações entre fonemas e grafemas, visto que não aprendemos a ler e a escrever sem aprender tais relações de modo explícito (Soares, 2003, 2016).

No Brasil, os resultados das avaliações nacionais, ao demonstrarem o precário domínio da leitura e da escrita dos nossos alunos, fomentaram a insatisfação em relação ao que passou a ser denominado “construtivismo”. Por conta disso, iniciava-se um movimento de “reinvenção” da alfabetização, defendendo-se a volta das orientações às crianças na aprendizagem daquelas relações som-grafia. Isso implicaria praticar um ensino cuidadoso, sistemático e explícito da alfabetização, tendo em vista que a aprendizagem da escrita não ocorre “espontaneamente” (Morais, 2012; Soares, 2016).

Embora necessário, tal movimento trazia consigo um risco: a volta dos antigos métodos sintéticos de alfabetização. Entendemos, como nos ensinou Magda Soares, que retornar ao “...que já foi superado não significa que estamos avançando. Avançamos quando acumulamos o que aprendemos com o passado, juntando a ele as novidades que o presente traz.” (Soares, 2003, p. 20). Sendo assim, defendemos que não deveríamos (e não devemos) tomar a direção do retrocesso, mas, sim, seguirmos avançando. Ao contrário disso, infelizmente, a “reinvenção” da alfabetização a que assistimos, desde o golpe de 2016, tem seguido uma visão que privilegia os antigos métodos de alfabetização, uma concepção associacionista de aprendizagem da escrita. Como propulsores disso, tivemos tanto a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que pressupõe uma aprendizagem baseada na memorização e na repetição de informações sobre as relações fonema-grafema (Morais, 2020), como também uma política federal que buscou, explicitamente, impor o método fônico (Leal, 2019), a Política Nacional de Alfabetização

(PNA), revogada desde 12 de junho de 2023 pelo Decreto nº 11.556<sup>2</sup>, o qual instituiu o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, a política de alfabetização do atual governo.

É sobre essas políticas que discutiremos, neste trabalho, buscando destacar alguns retrocessos promovidos por elas na alfabetização das crianças, partindo do entendimento de que a Escrita Alfabética é um sistema de representação (Ferreiro, 2011) ou de notação (Morais, 2012) da linguagem oral e que a alfabetização é o processo de aprendizagem desse sistema, que conduz o aprendiz “à habilidade de leitura e de produção de palavras escritas”, que é o alicerce para os usos sociais da língua escrita, o letramento, não sendo, entretanto, o primeiro processo pré-requisito para este último (Soares, 2016, p. 36). As aprendizagens da alfabetização e do letramento são, na verdade, processos com naturezas distintas, que devem ser ensinados de modo simultâneo, indissociável e interdependente, ou seja, “alfaletando” (Soares, 2020).

Ao final de nossas análises, refletiremos sobre como certas heranças deixadas pela BNCC e pela PNA representam obstáculos para que consigamos atingir metas anunciadas pelo “Compromisso Nacional Criança Alfabetizada” (Brasil, 2023). Nosso alerta tem por base o fato de que materiais didáticos, avaliações externas e outros dispositivos didático-pedagógicos, adotados em nossas redes públicas de ensino, ainda continuam obedecendo aos preceitos que foram impostos ou naturalizados entre 2016 e 2022.

## **2 Alguns retrocessos (im)postos pela Base Nacional Comum Curricular: como a BNCC foi um retrocesso no processo de alfabetização das crianças das classes populares?**

Discutiremos alguns aspectos presentes no texto da BNCC, que, para nós, configuram-se como retrocessos no campo da alfabetização, destacando quatro opções instituídas naquele documento curricular que nos parecem lamentáveis: i) a subtração da modalidade escrita da língua das prescrições para a Educação Infantil; ii) a falta de progressão e de continuidade entre as propostas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, no que se refere ao ensino da língua escrita; iii) a redução do ciclo de alfabetização de três para dois anos e iv) sua concepção reducionista do processo de alfabetização.

A importância da instituição de um documento nacional, que fixasse “conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum”, foi reconhecida por nossa Constituição Federal (Brasil, 1988), em seu Artigo 210. Com o objetivo

---

<sup>2</sup> Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2023-2026/2023/decreto/D11556.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/D11556.htm)>. Acesso em: 28 ago. 2024.

de cumprir esse papel, foi homologado, em 14 de dezembro de 2018, o documento completo da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), contendo todas as aprendizagens previstas para a Educação Básica. Pensamos que, quando defendemos uma educação pautada em princípios republicanos, a instituição democrática de currículos nacionais, estaduais e municipais é algo imprescindível para nortear o ensino e as avaliações praticadas nas redes públicas de ensino brasileiras. Ao contrário disso, no caso da BNCC, assistimos, sem qualquer debate público, à instituição de uma proposta distorcida da tão desejada base curricular nacional comum, devido à interferência de determinados grupos políticos e empresariais (Aguiar, 2018; Cássio, 2019).

Desde que lemos o texto da BNCC, considerando a importância desse documento de caráter normativo (Brasil, 2018), uma questão passou a nos inquietar: *Como esse documento, que tem a capacidade de influenciar os currículos, a formação dos professores, os materiais didáticos, as matrizes de avaliações e os exames nacionais, pode contribuir para diminuir os altos índices de fracasso na alfabetização, no âmbito das escolas públicas brasileiras, subtraindo a escrita da Educação Infantil e reduzindo o ciclo da alfabetização para dois anos?*

Concordando com Soares (2016, 2020), acreditamos que a aprendizagem inicial da leitura e da escrita precisa ser iniciada na Educação Infantil. As experiências vivenciadas, nessa etapa, podem contribuir para a redução do fracasso na alfabetização, sobretudo das crianças das classes populares, que tendem a ingressar, em sua maioria, nas turmas de primeiro ano do Ensino Fundamental público, ainda na fase pré-silábica de apropriação da escrita, evidenciando uma considerável desvantagem em relação às crianças da classe média. Entendemos, então, que, desde a Educação Infantil, todas as crianças têm direito a ampliar seus conhecimentos sobre a linguagem escrita, participando de atividades de leitura de textos variados, bem como produzindo textos de gêneros diversos, contando com os professores como escriba. Simultaneamente, é fundamental que brinquem com as palavras e reflitam sobre elas. Com isso, não pretendemos minimizar a importância da brincadeira ou da exploração de múltiplas linguagens, muito menos tornar obrigatória a alfabetização das crianças antes dos seis anos. Nossa intenção, na verdade, é colaborar para que o desenvolvimento infantil tenha continuidade, já que, como ressalta Magda, desde cedo,

A criança mostra logo curiosidade para saber “o que está escrito aqui”, rabisca, tentando imitar as pessoas escrevendo, segura o livro como se estivesse lendo... isso ocorre desde os 18 meses, os 2, 3 anos, e vai se acentuando ao longo do desenvolvimento. Lembre-se que as pesquisas de Emilia Ferreiro, e as muitas outras que foram feitas no quadro da psicogênese, tiveram como sujeitos crianças de 3, 4, 5 anos. Assim, já na primeira infância, as crianças

estão se desenvolvendo em letramento e tentando compreender que risquinhos são esses que se transformam em palavras pronunciadas pelo adulto... ou risquinhos que significam o nome delas... O que cabe à instituição educativa, desde a creche, é colaborar para que esse desenvolvimento espontâneo não seja interrompido, ao contrário, seja enriquecido e orientado com oportunidades intencionalmente planejadas para que, como ensinou Vigotsky, a aprendizagem colabore com o desenvolvimento (Soares, 2017).<sup>3</sup>

Ao refletirmos sobre nosso primeiro questionamento, percebemos que a “Base” trouxe retrocessos no âmbito legislativo educacional com consequências importantes para as práticas pedagógicas. A BNCC contraria determinações do Plano Nacional de Educação – PNE (Brasil, 2014). Enquanto o PNE estabelece “a estruturação de processos pedagógicos nos anos iniciais do ensino fundamental, em articulação com estratégias que deverão ser desenvolvidas pela pré-escola”, para “garantir a alfabetização plena de todas as crianças” (Brasil, 2014), na BNCC, parece não ter havido um diálogo/acordo entre as equipes que produziram as propostas destinadas às duas primeiras etapas da Educação Básica. O que nos leva a constatar isso?

Embora encontremos, na Base, a orientação de que é preciso garantir, na transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, a “integração e a continuidade dos processos de aprendizagens das crianças” (Brasil, 2018), vemos que isso não acontece em relação ao ensino da escrita alfabética. Não vemos na BNCC a possibilidade de continuidade nem de integração entre as propostas apresentadas para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, aspectos essenciais em qualquer proposta de alfabetização, pautada em metas claras e progressivas. Ao se garantir a “continuidade” em uma proposta curricular, auxilia-se os professores a darem prosseguimento às aprendizagens das crianças, partindo do que elas aprenderam no ano anterior e, assim, conduzindo-as para o que precisarão aprender no ano seguinte. Já a garantia da “integração” possibilita aos docentes, durante o ano letivo, visarem ao alcance das metas previstas para aquele ano (Soares, 2020).

Como, então, garantir a continuidade e a integração no ensino da língua escrita, entre as duas primeiras etapas da educação básica, se, na proposta para a Educação Infantil da Base, privilegia-se a linguagem oral ou a linguagem, “de modo geral”, e invisibiliza-se a língua escrita, começando pelo título do “campo de experiência” do qual deveria fazer parte, “Escuta, fala, pensamento e imaginação”? O apagamento da escrita de documentos curriculares destinados a essa etapa não é algo recente. O que ocorre na BNCC também ocorreu com as

---

<sup>3</sup> Entrevistas concedidas por Magda Soares ao *blog* Tempo de Creche, em 2017. Disponível em: <https://tempodecreche.com.br/campos-de-experiencias-2/linguagem-escrita/>. Acesso em: 30 maio 2024.

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, já que, lá, a modalidade escrita da língua aparece em meio a todas as outras modalidades de “linguagens.” Desse modo, em nosso país, somos levados a interpretar que os produtores de tais documentos vêm desconsiderando a relevância e a centralidade social da cultura escrita e “o interesse, a curiosidade e as hipóteses que as crianças revelam, desde cedo, sobre esse objeto cultural que é a escrita” (Morais, Silva e Nascimento, 2020, p. 11).

Morais, Silva e Nascimento (2020) perceberam que, ao contrário dos currículos nacionais da Educação Infantil da França e de Portugal, em nenhuma das três versões da BNCC assumiu-se como tarefa das instituições de Educação Infantil promover a compreensão da escrita alfabética. Em suas análises, os autores não encontraram propostas que viabilizassem a exploração de letras, a escrita e a análise de palavras estáveis (sequer os nomes próprios!!!), nem a promoção sistemática das habilidades de consciência fonológica, sendo tais habilidades fundamentais para os aprendizes se apropriarem do SEA (Sistema de Escrita Alfabética) (Morais, 2019a). Como aponta Morais (2020, p. 09), a consciência fonológica recebe, na BNCC, um tratamento “frágil, escasso e problemático”, não havendo, por exemplo, discussões sobre as habilidades metafonológicas necessárias para auxiliar a criança a avançar em seu processo de alfabetização, um tema urgente nesse campo, nos últimos anos, diante das propostas de “reinvenção” da alfabetização que exaltam os métodos fônicos e que defendem o desenvolvimento exclusivo de habilidades de consciência fonêmica, sendo a maioria de tais habilidades consequências e não precursoras do domínio da leitura e da escrita (Aragão; Morais, 2020; Morais, 2019a).

Além dos problemas já apontados sobre o ensino da escrita alfabética, é importante ressaltar, ainda, que a BNCC não possibilita uma progressão no ensino/aprendizagem, não só na transição entre as duas primeiras etapas da Educação Básica, como também dentro do próprio ciclo da alfabetização e nos anos posteriores, servindo como exemplo a aprendizagem das regularidades fonema-grafema “diretas” (P, B, T, D, F e V), prescritas apenas para o 2º ano, na habilidade “EF02LP03”, enquanto se prescreve algo mais complexo, a correta segmentação de palavras com espaços em branco como algo a ser dominado já no primeiro ano, conforme é apresentado na habilidade “EF12LP03”.

Sobre as metas para o ensino da língua escrita, para o 1º e 2º anos, nada aponta para uma concepção construtivista na definição da BNCC sobre a aprendizagem do SEA. O documento define consciência fonológica de modo errôneo, não faz referência à necessidade da compreensão da escrita alfabética pelas crianças, muito menos acerca do caráter evolutivo que

caracteriza o aprendizado das relações fonema-grafema. Alfabetizar, para os autores da BNCC, significa “... trabalhar com a apropriação pelo aluno da ortografia do português do Brasil escrito, compreendendo como se dá esse processo (longo) de construção de um conjunto de conhecimentos sobre o funcionamento fonológico da língua pelo estudante”. Para tanto, defendem que “... é preciso conhecer as relações fono-ortográficas, isto é, as relações entre sons (fonemas) do português oral do Brasil em suas variedades e as letras (grafemas) do português brasileiro escrito.” Em outras palavras, dizem que o aluno deve “... conhecer a ‘mecânica’ ou o funcionamento da escrita alfabética para ler e escrever” (Brasil, 2018, p. 90), o que exige a percepção das relações que se estabelecem entre os fonemas e os grafemas, envolvendo a consciência fonológica da linguagem.

Percebemos, no documento, a presença de terminologias próprias de uma visão associacionista, como, “codificar e decodificar”, “transcodificação” e “mecânica da escrita”. Dentro dessa visão, está o entendimento de que a consciência fonológica seria suficiente para se conhecer a ‘mecânica’ ou o funcionamento da escrita alfabética, o que sugere um embasamento na referida visão de alfabetização, que entende o SEA como um código e fundamenta todos os métodos tradicionais de alfabetização, pressupondo que cabe ao aprendiz as tarefas de memorizar e repetir as informações sobre as relações entre fonemas e grafemas que lhe seriam transmitidas prontas pela professora, ainda na Educação Infantil. Desde o século passado, no entanto, já sabemos que a escrita alfabética é um sistema de representação e sua apropriação exige da criança um trabalho ativo para dar conta dos aspectos conceituais e convencionais do SEA, não podendo o aprendiz ser visto como um “espectador passivo ou receptor mecânico” (Ferreiro, 2011, p. 33).

Retomando a discussão anterior, apontamos a diminuição do tempo destinado para a alfabetização como mais um descumprimento do PNE por parte da BNCC, que também traz prejuízos para a aprendizagem inicial da leitura e da escrita das crianças. Enquanto o Plano prevê a alfabetização das “crianças até, no máximo, os 8 (oito) anos de idade”, ou seja, até o 3º ano do Ensino Fundamental (Brasil, 2014, p. 26), na “Base” define-se que a alfabetização seja concluída até o 2º ano (Brasil, 2018). Diante disso, questionamos: em que condições as crianças das classes populares ingressarão e sairão do ciclo da alfabetização, se tal ciclo foi reduzido e a língua escrita como objeto de ensino, na Educação Infantil, continua sendo um tema polêmico e, por vezes, até censurado?

Considerando que uma proposta de alfabetização deve ser pensada, atrelando-a ao letramento, destacamos, ainda, que, a Base diz assumir o texto como unidade central de



trabalho, fundamentando-se “em concepções e conceitos já disseminados em outros documentos e orientações curriculares e em contextos variados de formação de professores, já relativamente conhecidos no ambiente escolar” (Brasil, 2018, p. 67), o que poderia nos levar a supor que seus autores fundamentaram a proposta na perspectiva do letramento.

No entanto, ao analisar as atividades de leitura e de produção de textos escritos, nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, observamos que, na BNCC, não há qualquer discussão sobre as relações entre a alfabetização e o letramento, ignorando, desse modo, todo o debate vivido em nosso país sobre o “alfabetizar letrando”, desde a década de 1980, e que fundamentou programas de formação de alfabetizadores, como, o Pró-Letramento e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.

Além disso, as expectativas da BNCC, quanto à leitura e à escrita “autônomas” pelos alunos parecerem ser bem reduzidas, ao orientarem a realização de um trabalho com gêneros “mais simples”, conforme vemos na habilidade sugerida para o 1º e 2º anos, a “EF12LP04”, a qual propõe que o aluno deve aprender a ler e a compreender “listas, agendas, calendários, avisos, convites, receitas, instruções de montagem (digitais ou impressos)”, bem como na habilidade “EF01LP17”, direcionada para o 1º ano, que sugere a aprendizagem do planejamento e da produção de “listas, agendas, calendários, avisos, convites, receitas, instruções de montagem e legendas para álbuns, fotos ou ilustrações (digitais ou impressos)”, e ainda na habilidade “EF02LP13”, cuja sugestão é de que os alunos do 2º ano aprendam a “Planejar e produzir bilhetes e cartas, em meio impresso e/ou digital”. (Brasil, 2018, p. 103).

Fica evidente, também, que o ensino de habilidades de compreensão leitora é adiado para depois do ciclo da alfabetização, já que as habilidades sugeridas para o 1º e 2º anos (EF12LP04), ou para apenas o 1º ano (EF01LP16) ou somente para o 2º ano (EF02LP12) demonstram ser insuficientes e superficiais se a nossa intenção for realizar um bom trabalho voltado à compreensão dos textos lidos no ciclo de alfabetização, uma das aprendizagens fundamentais para alcançarmos o sucesso na escola. Tal adiamento é mais um sintoma de falta de progressão no referido documento. Vemos, então, que a Base promove retrocessos não só no campo da alfabetização, mas também no âmbito do letramento, sendo, portanto, um documento com problemas conceituais, lacunas e inadequações (Morais, 2020).

Diante dos retrocessos apontados, aqui, podemos afirmar que a BNCC tornou a tarefa dos professores, que atuam em turmas do ciclo de alfabetização, ainda mais desafiadora. Além de terem de dar conta, em apenas dois anos, de um processo complexo e multifacetado como é a alfabetização (Soares, 2016), precisarão, ainda, superar o prejuízo causado pelas orientações

estabelecidas para a Educação Infantil, nas quais, como vimos, a escrita foi “apagada”. Como diz Soares (2020a), as crianças das escolas públicas podem, sim, aprender a ler e a escrever. Entretanto, precisamos iniciar seu “alfaetramento” desde cedo, garantindo a qualidade das experiências, colocando o foco da ação docente na aprendizagem, tendo comprometimento e continuidade, bem como (re)construindo, coletivamente, metas a serem alcançadas em cada ano escolar, a partir da Educação Infantil. E quanto à PNA (Política Nacional de Alfabetização), quais os retrocessos promovidos por essa política, também marcada pelas ações dos grupos políticos e empresariais que interferiram na última versão da BNCC?

### **3 A Política Nacional de Alfabetização instituída pelo governo Bolsonaro: autoritarismo, retrocessos e reducionismos no ensino inicial da leitura e da escrita**

Instituída pelo Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019 (Brasil, 2019a), a Política Nacional de Alfabetização (PNA) foi lançada pelo governo Bolsonaro como suposto “marco para a educação brasileira”, afirmando-se que, a partir dela, o Brasil teria dado “o primeiro passo para ingressar no rol de países que buscam fundamentar em evidências científicas suas políticas públicas para a alfabetização”<sup>4</sup>. Sua proposta, no entanto, tem sido bastante criticada por pesquisadores da área (Frade, 2019; Leal, 2019; Morais, 2019b; Mortatti, 2019).

No referido decreto, afirma-se que a PNA teria “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” (Brasil, 2019a). Por meio dessa política a União, em colaboração com os demais entes federativos, teria o poder de implementar programas e ações visando à promoção da alfabetização. Exemplos de iniciativas pautadas na PNA, sobre as quais discutiremos adiante, são os bastante criticados programas “Conta pra Mim” (Goulart, Maziero e Cabral, 2021) e “Tempo de Aprender” (Albuquerque e Boto, 2021), e as abruptas alterações promovidas, a partir dessa política, no (re)conhecido Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) (Albuquerque e Ferreira, 2021, pp. 31-32).

Com base em Soares (2003), podemos afirmar que a PNA surgiu como algo estranho, no campo da alfabetização, notoriamente como mais uma iniciativa apresentada como salvacionista, que diz “reinventar” a alfabetização, tendo em vista que seus idealizadores

---

<sup>4</sup> Informações publicadas pela Assessoria de Comunicação no site do Ministério da Educação, em 16 de abril de 2019. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 19 abr. 2024.

afirmam ser a instituição desse documento uma “consequência da realidade educacional brasileira”, que, segundo eles, revelaria a urgência de mudanças na concepção de políticas voltadas à alfabetização, usando como justificativa os resultados insatisfatórios de avaliações externas, como a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) de 2016 e os resultados de 2015 do Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes (PISA) (Brasil, 2019b).

A PNA, contudo, é marcada por “reduccionismos e apagamentos de diversas ordens: semântico, conceitual, pedagógico, epistemológico e, sobretudo, de práticas e pesquisas que são desenvolvidas no Brasil e no exterior sobre a alfabetização” (Frade, 2019, p. 125). Trata-se de uma política não só retrógrada, em sua visão sobre o processo de alfabetização, como autoritária e desrespeitosa com a grande maioria dos que pesquisam e praticam o ensino inicial da leitura e da escrita em nosso país, prescrevendo orientações que, dentre outros tantos danos, contrariam a legislação educacional brasileira (Leal, 2019; Morais, 2019b, 2022).

Pautando-se no argumento de que, somente com a PNA, passamos a contar com uma política pública evidentemente científica, seus autores demonstram, na verdade, uma atitude “contraditoriamente anticientífica”, ao ignorarem outras “evidências científicas”, como aquelas oriundas dos estudos já tão consistentes na área das ciências linguísticas e das ciências do desenvolvimento e da cognição, servindo como exemplo, no campo das teorias do desenvolvimento, as pesquisas de linha piagetiana, denominadas, inadequadamente, no Brasil, como “construtivismo”. Ao contrário do que os idealizadores da PNA pensam, verdadeiros “pesquisadores nunca pretendem que os resultados de sua pesquisa sejam evidências definitivas e indiscutíveis” (Soares, 2022, p. 18)<sup>5</sup>.

Para embasar a instituição de uma política fundamentada em “evidências científicas”, os autores da PNA citam, por exemplo, alguns relatórios internacionais e nacionais, dentre eles “o relatório final Alfabetização Infantil: os novos caminhos”, publicado justamente no ano em que Soares (2003) chamava nossa atenção para a direção que estava tomando o movimento de recuperação da especificidade do processo de alfabetização. Além desses relatórios, nas páginas do Caderno da PNA (Brasil, 2019b), encontramos algumas citações intituladas “O que dizem os especialistas”, trecho no qual está uma fala de João Batista Araújo e Oliveira, o Presidente do Instituto Alfa e Beto<sup>6</sup>, o qual, em um artigo de opinião, “Educação, um desafio olímpico”,

---

<sup>5</sup> Entrevista concedida por Magda Soares para a Revista Cadernos de Educação, 2022. Disponível em <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/23602/14659>. Acesso em 10 abr 2024.

<sup>6</sup> Mais informações sobre o Instituto estão disponíveis em: <<https://www.alfaebeto.org.br/sobre-o-instituto/>>. Acesso em: 19 abr. 2024.

publicado no dia 8 de agosto de 2019, no jornal Estado de São Paulo<sup>7</sup>, desqualificou programas desenvolvidos pelo Ministério da Educação (MEC) nos últimos vinte anos, sobretudo, o PNAIC. No texto da PNA, Oliveira afirma, curiosamente, que “...o uso dos métodos fônicos, por si só, não irá resolver o problema da alfabetização”. Também de modo contraditório, no Caderno da PNA, fala-se que “...basear a alfabetização em evidências de pesquisas não é impor um método, mas propor que programas, orientações curriculares e práticas de alfabetização sempre tenham em conta os achados mais robustos das pesquisas científicas”. (Brasil, 2019b, p. 17, 20). Toda a imposição promovida pela PNA demonstrou o contrário.

Antes de avançarmos em nossas análises, gostaríamos de registrar pontos de semelhança e de pequenas discrepâncias entre a BNCC e a PNA, quanto ao modo de instituição autoritário e certas concepções que marcam os dois documentos. Por um lado, ao adotar unicamente o método fônico, partindo tanto do pressuposto de que apenas os estudos experimentais poderiam orientar a alfabetização, como também do preconceito quanto ao construtivismo, os autores da PNA mostraram-se ainda mais autoritários que os idealizadores da BNCC. Por outro lado, semelhantemente aos autores da Base, demonstram uma visão reducionista do processo de alfabetização, a mesma perspectiva que trata o aprendiz como receptor e reproduzidor de informações prontas, sem considerar o que a criança pensa sobre a escrita. Tal reducionismo pode ser claramente percebido nos componentes propostos no Caderno da PNA (consciência fonêmica, instrução fônica sistemática, fluência em leitura oral, desenvolvimento de vocabulário, compreensão de textos e produção de escrita), os quais, segundo o próprio documento, deveriam fundamentar os currículos e as práticas de alfabetização pautadas em evidências científicas (Brasil, 2019b, pp. 33-34).

Autores como Leal (2019, p. 80) afirmam que a PNA, utilizando-se da justificativa de estar fundamentada nas tais “evidências científicas”, ao buscar impor, autoritariamente, para todo o país, a adoção do método fônico, disse apoiar-se nos resultados das avaliações externas utilizadas pelo MEC, por exemplo a ANA (Avaliação Nacional da Alfabetização). No entanto, segundo a autora, tal avaliação era recente e avaliava as crianças do 3º ano do ensino fundamental, não podendo, então, “... ser utilizada ainda para avaliar o programa de alfabetização que estava em andamento, pois foi iniciada em 2014. Seria, portanto, um marco zero ainda em análise.” Naquele momento, foi incluído, no eixo da leitura, na ANA, um “nível 1”, composto tanto pelos alunos que dominavam o Sistema de Escrita Alfabética como por

---

<sup>7</sup> O artigo está disponível em: <<https://www.estadao.com.br/opiniaio/educacao-um-desafio-olimpico/>>. Acesso em: 19 abr. 2024.

aqueles que não o dominavam. Esse aspecto, por um lado, dificultava a percepção mais consistente dos possíveis avanços, tendo em vista que não era possível captar qualquer mudança em relação à aprendizagem da escrita alfabética. Por outro lado, não favorecia uma reflexão que contemplasse, ao mesmo tempo, os problemas relacionados à aprendizagem do sistema notacional e às habilidades de leitura de textos. Além disso, estudos vêm apontando que o pós-alfabetização tem sido um problema para nossas escolas. Sendo assim, as políticas voltadas para formação fundamentadas no método fônico seriam inadequadas, já que seu foco é “...a aprendizagem da decodificação e codificação” (Leal, 2019).

Os autores da PNA, na mesma esteira, avaliaram negativamente também a política de alfabetização antes implantada, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, o PNAIC (Leal, 2019). Eles omitem, completamente, que esse programa nacional de formação continuada de alfabetizadores, o PNAIC, dentre outras importantes iniciativas, definiu um currículo (“direitos de aprendizagem”) que buscava uma nítida progressão ao longo dos três anos do ciclo da alfabetização e que considerava a realidade da escola pública, respeitando a autonomia dos professores e nunca ignorando a heterogeneidade das salas de aula (Morais, 2022).

Entendemos que termos uma Política Nacional de Alfabetização é, realmente, algo necessário no contexto educacional brasileiro, o qual, como já sabemos, enfrenta há décadas o persistente fracasso em alfabetização com sérias consequências para toda trajetória escolar de muitos alunos (Soares, 2003, 2016). Constatamos, porém, que, para superar tal fracasso, a PNA, certamente, não é a política mais adequada, uma vez que representa um total retrocesso nos campos científico, político e didático-metodológico. Ao implementar a PNA, o MEC quis cercear a autonomia dos professores, bem como das secretarias estaduais e municipais de educação (Leal, 2019), atrelando, inclusive, o direito a verbas e à cooperação do governo federal à submissão dos entes federativos à PNA. Como analisaremos a seguir, a imposição de tal política, foi também marcada pela divulgação de uma didática homogeneizante, que desrespeita a diversidade não só dos docentes, mas também dos aprendizes (Morais, 2019b).

Dentre as ações que seguiram o direcionamento da referida política, encontramos o Programa “Tempo de Aprender”, instituído pela Secretaria de Alfabetização do Ministério da Educação, no início de 2020, pela Portaria nº 280 (Brasil, 2020a), “com a finalidade de melhorar a qualidade da alfabetização em todas as escolas públicas do Brasil” e organizado em quatro eixos: *I - eixo Formação continuada de profissionais da alfabetização; II - eixo Apoio pedagógico e gerencial para a alfabetização; III - eixo Aprimoramento das avaliações da*

*alfabetização; IV - eixo Valorização dos profissionais da alfabetização.* Assim como a PNA, o Programa acima referido considera, de forma retrógrada e em confronto com a BNCC, o último ano da Educação Infantil como um “período preparatório” para os dois anos do ciclo da alfabetização.

Com o objetivo de discutir o eixo da formação continuada dos profissionais da alfabetização promovida no âmbito do Programa, Nogueira e Lapuente (2021) analisaram um total de 21 vídeos que constituem os módulos 1, 2 e 3 da versão online do “Tempo de Aprender”, como também os textos explicativos desses vídeos e os recursos disponibilizados para *download*. Inicialmente, as autoras destacam que há uma prevalecente referência a estudos internacionais, demonstrando uma desconsideração em relação à produção brasileira sobre a alfabetização dos últimos 40 anos. Os vídeos analisados consideram professores e alunos como meros “repetidores” ou “executores” de tarefas, que são “prescritas” com um caráter aplicacionista, cabendo ao docente apenas seguir o passo a passo, apresentado nos mínimos detalhes, para garantir a aprendizagem das crianças, às quais caberia apenas ter “uma boa discriminação auditiva, memória, capacidade de repetição e obediência ao comando” para aprender a ler e a escrever (Nogueira e Lapuente, 2021, p. 16)

Para o sucesso dos alunos na aprendizagem inicial da leitura e da escrita, o “Tempo de Aprender”, partindo de uma visão “adultocêntrica”, enfatiza a importância da consciência fonêmica, desde o último ano da Educação Infantil, propondo, para tanto, atividades pautadas na memorização e na repetição, ou seja, “extremamente mecânicas e nada reflexivas”, prevalecendo, durante as videoaulas-modelo, a fala do docente e sem qualquer interação entre os alunos. Além disso, os textos utilizados no programa são artificiais, não havendo, portanto, um trabalho com as práticas sociais de leitura e escrita. Os textos serviriam apenas para alfabetizar numa perspectiva associacionista (Nogueira e Lapuente, 2021, p. 12).

Dando continuidade às suas reflexões sobre o programa, Nogueira e Lapuente (2022, p. 122) destacam questões referentes aos materiais dos módulos 2 e 3 do curso, “Aprendendo a ouvir” e “Conhecimento Alfabético”, respectivamente. Com relação ao módulo 2, que visa “acelerar” a aprendizagem da leitura e da escrita por meio do “aprendizado da consciência dos sons da linguagem, da discriminação dos sons e da manipulação”, as autoras ressaltam que os diálogos apresentados nos vídeos seguem um roteiro rígido e contribuem tão somente para uma estruturação pobre de conversa, cabendo aos alunos apenas repetirem e responderem sim ou não, estando ausentes momentos de questionamentos e de dúvidas por parte das crianças. Não são considerados, também, a “diversidade e as peculiaridades regionais”. Sobre o módulo 3, o

qual enfatiza o trabalho sobre as relações grafema-fonema, através da “instrução fonêmica sistemática”, para o ensino do princípio alfabético, prescreve-se a perspectiva que parte “do mais simples para o complexo”, combinando, sinteticamente, elementos menores (sons, letras e sílabas) em partes maiores (palavras e frases). “Para os idealizadores da formação, primeiro é necessário dominar a consciência fonêmica para depois compreender o sistema de escrita alfabética.” Nos vídeos, não estão presentes a literatura infantil nem os gêneros escritos que circulam no meio social. Podemos concluir, então, que se trata de uma formação pautada numa visão “reducionista” da alfabetização e dos sujeitos envolvidos nesse processo complexo e multifacetado, configurando-se como “uma ruptura e um retrocesso”, um verdadeiro “desserviço para a alfabetização no Brasil”, (Nogueira; Lapuente, 2022, p. 117, p. 127, p. 130, p. 133), ou melhor, para a alfabetização dos filhos das classes populares brasileiras.

Albuquerque e Boto (2021, pp. 02-17), ao analisarem o “Tempo de Aprender” (e, consequentemente a PNA), apresentam-nos questões como: a tomada da “alfabetização como um processo exclusivamente metodológico, desconsiderando as inúmeras outras variáveis intervenientes no percurso de aquisição da leitura e da escrita”; o real motivo por trás dessa insistência de determinado grupo em desconsiderar a importância da formação docente e a produção “de diferentes universidades e de pesquisadores imbuídos de um princípio crítico-político-social, reduzindo o tema a um viés tecnicista do método sintético fônico”. Concluem, então, que tudo indica que os idealizadores desse programa de formação continuada não entendem que é fundamental se voltarem para o chão das escolas reais para pensarem em ações que ajudem os professores a alfabetizar efetivamente crianças também reais.

Outra ação não apenas pautada nas ideias defendidas pela PNA, mas também integrante dessa política foi o Programa “Conta pra Mim”, instituído pela Portaria nº 421, de 23 de abril de 2020 (Brasil, 2020b), tendo como finalidade “orientar, estimular e promover práticas de literacia familiar em todo o território nacional”, direcionada para as crianças “em condição de vulnerabilidade socioeconômica”, contando com o trabalho voluntário de suas famílias, a quem é atribuído o papel de “ator fundamental para o sucesso educacional dos filhos”. Com base em Ramallete (2020), que analisou os documentos desse programa, podemos afirmar que a perspectiva do governo Bolsonaro para a alfabetização negava e suprimia tanto os conhecimentos historicamente elaborados sobre o ensino inicial da leitura e da escrita, quanto os conhecimentos acumulados sobre educação literária e literatura infantil, ao apresentar uma coleção de livros (contos de fadas, cantigas, trava-línguas), organizada “de modo rasteiro, pueril

e fragmentário” (p. 162). Diversas daquelas obras eram contos clássicos reescritos, cheios de moralismos que agradam a grupos políticos e religiosos fundamentalistas.

Além de negar a oferta de literatura infantil de qualidade, o “Conta pra Mim” transferia para as famílias, principalmente as mais vulneráveis, a responsabilidade total para o acesso às obras literárias, ao afirmar, no guia do programa, que bastariam apenas duas coisas para as práticas de Literacia Familiar, as quais seriam acessíveis a todos: os pais e os filhos. Um argumento falacioso, ao considerarmos as desigualdades sociais brasileiras e, especialmente, quando descobrimos que o conteúdo do programa estava disponível apenas via *internet*. Na Portaria do “Conta pra Mim”, era apresentado o conceito de literacia familiar como um “conjunto de práticas e experiências relacionadas com a linguagem, a leitura e a escrita, as quais a criança vivencia com seus pais ou cuidadores.” Como observou Ramallete (2020, p. 156, p.162), ao se articular com “uma ideia de ludicidade, brincadeira”, o programa “despolitiza as práticas de leitura, apartando-as, destarte, de suas vertentes sociais, culturais, críticas, estéticas e políticas”. Como se não pudesse piorar, diz a autora, o programa defende a educação familiar, num cenário marcado pelo crescimento de políticas neoliberais e pelo ultraconservadorismo, o que acaba relativizando o direito à Educação Básica. Ela conclui que “Trata-se de uma política pública que corrói, esmorece e minimiza o papel da escola na mediação e atribui às famílias a responsabilidade por um determinado tipo de leitura.” (Ramallete, 2020, p.162).

Os retrocessos causados pela PNA podem ser percebidos também nas mudanças promovidas nos livros didáticos do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), destinados “aos alunos e professores das escolas públicas de educação básica, como também de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público”. Albuquerque e Ferreira (2019) apontam que, desde 2007, os critérios de avaliação dos livros didáticos de alfabetização no âmbito do referido programa federal vinham se baseando em uma concepção de escrita como sistema notacional (e não como código) e na importância de se “alfabetizar letrando”, por meio de atividades lúdicas e reflexivas e inserindo os alunos nas práticas sociais de leitura e de escrita de textos diversos.

Com a instituição da PNA, rompeu-se abruptamente com tal concepção, já que o ensino, como dissemos, passou a focalizar a “instrução fônica, na qual o sujeito aprendiz é isolado de seus aspectos sociais para desenvolver, nos anos destinados à alfabetização, habilidades específicas de decodificação e codificação.” Ao analisar o PNLD 2023, as autoras perceberam que, a concepção acerca do professor que embasa a elaboração dos “novos” livros de alfabetização, assim como no “Tempo de Aprender”, é a de um “mero executor de propostas



previamente elaboradas por editores e autores de materiais didáticos”. O livro didático “volta a ser visto como regulador das práticas docentes” (Albuquerque e Ferreira, 2021, p. 32, 33).

Seguindo as diretrizes definidas pelo Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), o PNLD 2019, ainda não pautado pela PNA, passou a distribuir acervos também para a primeira etapa da Educação Básica, mas se tratavam de obras pedagógicas, um material de apoio para professores, um potente instrumento formativo para os docentes, principalmente para aqueles que atuam em municípios que têm dificuldade para ofertar uma formação continuada. A situação foi radicalmente agravada com o PNLD 2022 o qual, articulando-se à PNA, passou a oferecer algo inédito: livros didáticos para as crianças de quatro e cinco anos, junto com um “Guia preparatório para a alfabetização”, um total desrespeito à base conceitual, legal e normativa da primeira etapa da Educação Básica, em documentos como a BNCC e as DCNEI, retirando-se, com isso, não somente os direitos e as especificidades infantis, mas também a autonomia docente (Ribeiro-Velázquez e Albuquerque, 2023, p. 11). Em vários daqueles livros didáticos, crianças de 4 e 5 anos são submetidas ao treino caligráfico de letras soltas, a atividades de pronúncia de fonemas isolados e outras “soluções” que há muito vínhamos combatendo.

#### **4 Breves comentários finais: que cuidados precisamos ter, ao lutar por pôr em prática novas políticas de alfabetização?**

Com o resultado das eleições de 2022, muitos dos que atuam em nossas redes públicas de ensino passaram a nutrir a esperança da instituição de uma nova política nacional de alfabetização, que possibilitasse, ao contrário da política anterior, a participação ampla e efetiva daqueles que pensam e praticam a educação no Brasil nas decisões teóricas e metodológicas voltadas ao ensino inicial da leitura e da escrita das nossas crianças, pois é na coletividade que conseguimos (re)construir propostas exitosas para a alfabetização (Soares, 2020).

Em 2024, nossas escolas continuam recebendo e utilizando livros didáticos inspirados na PNA (Brasil, 2019a) já revogada, os quais apresentam às crianças letras soltas de A a Z, solicitam a pronúncia de fonemas isolados, o “treino da motricidade fina” e tudo que os arautos do governo Bolsonaro impuseram, por decreto, como nova política de “preparação” para o ensino fundamental. No ano passado, no lançamento da atual política de alfabetização, o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, ouvimos do Ministro da Educação que nossas

crianças continuariam sendo avaliadas em “fluência de leitura”, uma evidente herança da PNA, sem que justificativas técnicas, científicas ou políticas para tanto tenham sido apresentadas.

A BNCC continua vigente e o MEC não se pronuncia sobre como e quando poderemos discutir e definir, democraticamente, um currículo nacional sem os erros, as lacunas e as incoerências conceituais, didáticas e de política pública que a Base promove. Por outro lado, a Presidência da República convocou, em caráter extraordinário, por meio do Decreto nº 11.697, de 11 de setembro de 2023<sup>8</sup>, a Conferência Nacional de Educação - Conae, edição 2024, tendo como tema o Plano Nacional de Educação (2024-2034), atendendo aos clamores de pesquisadores, professores e movimentos sociais e sindicais que lutaram e lutam pela construção coletiva do próximo PNE.

No entanto, enfatizamos que a privatização da alfabetização pública torna-se cada dia mais evidente. Fundações e outros grupos privados avançaram no poder de substituir as políticas públicas de estados e de municípios a partir de 2016. Em alguns estados, uma quantidade expressiva de municípios está adotando currículos, materiais didáticos e avaliações em larga escala concebidos por aqueles agentes privados, que em nada se obrigam a considerar sequer a BNCC ou mesmo a PNA.... e que são anunciados como a panaceia para nossos problemas em alfabetizar. Nosso alerta é um convite para não continuarmos promovendo interesses nada públicos ou democratizantes. Diante desse cenário, o que esperar da nova política de Alfabetização, o “Compromisso Nacional Criança Alfabetizada” (Brasil, 2023)?

## Referências

AGUIAR, M. A. Política educacional e a Base Nacional Comum Curricular: o processo de formulação em questão. **Currículo sem Fronteiras**, [S.l.], v. 18, n. 3, p. 722-738, set./dez. 2018. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol18iss3articles/aguiar.pdf>. Acesso em: 24 ago. 2024.

ALBUQUERQUE, E. B. C.; FERREIRA, A. B. Programa nacional do livro didático (PNLD): mudanças nos livros de alfabetização e os usos que os professores fazem desse recurso em sala de aula. Ensaio: aval. pol. públ. **Educação**, Rio de Janeiro, v.27, n.103, p. 250-270, abr./jun. 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362019002701617>.

ALBUQUERQUE, E. B. C.; FERREIRA, A. B. Livros didáticos, cartilhas, manuais, apostilas: são eles que alfabetizam? *In: Práticas de Alfabetização: o lugar dos livros didáticos na organização do trabalho docente* / Eliana Borges Correia de Albuquerque, Andréa

---

<sup>8</sup> Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2023-2026/2023/decreto/d11697.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/d11697.htm)>. Acesso em: 24 ago. 2024. DOI: <https://doi.org/10.24824/978652511092.9.13-38>

Tereza Brito Ferreira (org.) – Curitiba: CRV, 2021, p. 13-37. DOI: <https://doi.org/10.24824/978652511092.9.13-38>

ALBUQUERQUE, S. L. de; BOTO, C. Dissonâncias do Programa Tempo de Aprender (SEALF/MEC/2020) com as pesquisas sobre alfabetização. **Periódico Horizontes** – USF – Itatiba, SP – Brasil – 2021. DOI: <https://doi.org/10.24933/horizontes.v39i1.1125>.

ARAGÃO, S.S.A; MORAIS, A.G. Como crianças alfabetizadas com o método fônico resolvem tarefas que avaliam a consciência fonêmica? **Educação em Revista**, v. 36, p. e223345, 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698223345>

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. 1988. Disponível em [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em 30 maio 2024.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. 2014. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 30 maio 2024.

BRASIL Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em 30 maio 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019**. Institui a Política Nacional de Alfabetização. Secretaria de Alfabetização. – Brasília: MEC, SEALF, 2019a. Disponível em [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2019/Decreto/D9765.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/Decreto/D9765.htm). Acesso em 19 abr. 2024.

BRASIL. **Caderno da PNA**. Brasília: MEC, SEALF, 2019b. Disponível em: [https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias\\_1/mec-lanca-caderno-da-politica-nacional-de-alfabetizacao/CADERNO\\_PNA\\_FINAL.pdf/view](https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias_1/mec-lanca-caderno-da-politica-nacional-de-alfabetizacao/CADERNO_PNA_FINAL.pdf/view). Acesso em: 30 maio 2024.

BRASIL. **Portaria nº 280, de 19 de fevereiro de 2020**. Institui o Programa Tempo de Aprender. Governo Federal. Brasília: MEC, 2020a. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-280-de-19-de-fevereiro-de-2020-244584539>. Acesso em 22 abr. 2024.

BRASIL. **Portaria 421 de 23 de abril de 2020**. Institui o Conta pra Mim, programa de literacia familiar do Governo Federal. Brasília: Ministério da Educação. 2020b. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou>. Acesso em 22 abril 2024.

BRASIL. **Decreto nº 11.556, de 12 de junho de 2023**. Institui o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. 2023. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2023-2026/2023/decreto/D11556.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/D11556.htm). Acesso em: 30 maio 2024.

CÁSSIO, F. Existe Vida fora da BNCC? *In*: CÁSSIO, F. CATELLI, Jr. R. **Educação é a Base?** São Paulo: Ação Educativa, 2019. p. 13-39. Disponível em: [https://acaoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2023/10/EDUCACAO-E-A-BASE\\_WEB-1.pdf](https://acaoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2023/10/EDUCACAO-E-A-BASE_WEB-1.pdf). Acesso em: 24 ago. 2024.

FERREIRO, E. Reflexões sobre a alfabetização / Emilia Ferreiro. 26 ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

FRADE, I. C. A. da S. A escrita na política nacional de alfabetização. **Revista Brasileira de Alfabetização** – ABAlf, Belo Horizonte, MG, v. 1, n. 10 (Edição Especial), 2019. DOI: <https://doi.org/10.47249/rba.2019.v1.369>

GOULART, I. do C. V.; MAZIERO, M. das D. S.; CABRAL, G. R.. Políticas públicas de leitura: um olhar para o programa “Conta pra Mim – guia de literacia familiar”. **LINHA MESTRA**, n.45, 2021. DOI: [HTTPS://DOI.ORG/10.34112/1980-9026A2021N45P86-96](https://doi.org/10.34112/1980-9026A2021N45P86-96)

HURRY, Jane. Comparative studies of instructional methods. *In: Handbook of children’s literacy*. Dordrecht: Springer Netherlands, 2004. p. 557-574. DOI: [https://doi.org/10.1007/978-94-017-1731-1\\_29](https://doi.org/10.1007/978-94-017-1731-1_29)

KRAMER, S. O papel da educação infantil na formação do leitor: descompassos entre as políticas, as práticas e a produção acadêmica. In: DALBEN, Ângela et al.(org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: alfabetização e letramento [...]**.Belo Horizonte: Autêntica,2010.p. 111-133.

LEAL, T. F. Apontamentos sobre a política nacional de alfabetização 2019. **Revista Brasileira de Alfabetização** - ABAlf. Belo Horizonte, MG, v. 1, n. 10 (Edição Especial), 2019. DOI: <https://doi.org/10.47249/rba.2019.v1.358>

MORAIS, A. G. **Sistema de Escrita Alfabética**. 1ª ed. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

MORAIS, A. G. **Consciência Fonológica na Educação Infantil e no Ciclo de Alfabetização**. 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019a.

MORAIS, A. G. de. Análise crítica da PNA (Política Nacional de Alfabetização) imposta pelo MEC através de decreto em 2019b. **Revista Brasileira de Alfabetização** - ABAlf | ISSN: 2446-8584. Belo Horizonte, MG | v. 1 | n. 10 (Edição Especial), 2019a. DOI: <https://doi.org/10.47249/rba.2019.v1.357>

MORAIS, A. G. Alfabetização e letramento na BNCC: problemas conceituais, lacunas e inadequações no que é prescrito para os dois anos iniciais do ensino fundamental. **Debates em Educação**, Maceió, Vol. 12, Número Especial, 2020. DOI: <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2020v12nEsp01-16>

MORAIS, A. G. Políticas e práticas de alfabetização no Brasil, hoje: precisamos continuar resistindo e aprendendo com Paulo Freire. **Revista Brasileira de Alfabetização**, Número 16 (Edição Especial) – 2022. DOI: [DOI: https://doi.org/10.47249/rba2022584](https://doi.org/10.47249/rba2022584)

MORAIS, A. G.; SILVA, A.; NASCIMENTO, G. S. Ensino da notação alfabética e práticas de leitura e escrita na educação infantil: uma análise das três versões da Base Nacional Comum Curricular. **Revista Brasileira de Educação**, v. 25, 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782020250018>

MORTATTI, M. do R. L. A “Política Nacional de Alfabetização” (Brasil, 2019): uma “guinada” (ideo) metodológica para trás e pela direita. **Revista Brasileira de Alfabetização – ABAlf**, Belo Horizonte, MG , v. 1, n. 10 (Edição Especial), 2019. DOI: <https://doi.org/10.47249/rba.2019.v1.348>

NOGUEIRA, G. M.; LAPUENTE, J. S. M.. “Tempo de Aprender”: uma proposta do Ministério da Educação para professores alfabetizadores. **Revista de Educação PUC-Campinas**, v. 26, 2021. DOI: <http://orcid.org/0000-0001-6345-5641>

NOGUEIRA, G. M.; LAPUENTE, J. S. M.. Tempo de Aprender: um desserviço para a alfabetização no Brasil. **Revista Brasileira de Alfabetização**, n. 16, p. 117-136, 2022. DOI: <https://doi.org/10.47249/rba2022595>

RAMALHETE, M. P.. O retrocesso empurra a porta: a literatura infantil e o programa Conta pra mim. **Caderno de Letras**, n. 38, p. 151-167, 2020. DOI: <https://doi.org/10.15210/cdl.v0i38.19827>

RIBEIRO-VELÁZQUEZ, S.; ALBUQUERQUE, S. S. (Des)caminhos da educação infantil no Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD). **Educação**, Porto Alegre, v. 46, n. 1, p. 1-14, jan-dez. 2023. DOI: <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2023.1.44475>

SOARES, M. A Reinvenção da Alfabetização. **Presença Pedagógica**, v.9 n.52, jul./ago. 2003. Disponível em [http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/programa\\_aceleracao\\_estudos/reive\\_ncao\\_alfabetizacao.pdf](http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/programa_aceleracao_estudos/reive_ncao_alfabetizacao.pdf). Acesso em 30 maio 2024.

SOARES, M. Alfabetização: a questão dos métodos / Magda Soares. – São Paulo: Contexto, 2016.

SOARES, M. Alfaetrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever / Magda Soares. – São Paulo: Contexto, 2020.

Artigo recebido em: 24/06/24 | Artigo aprovado em: 05/09/24 | Artigo publicado em: 23/10/24