



Utilização de instrumentos do PNAIC na avaliação: implicações para o contexto escolar

Use of PNAIC instruments in evaluation: implications for the school context

Utilisation des instruments PNAIC dans l'évaluation: implications pour le contexte de l'école

Tatiana Andrade Fernandes de Lucca¹
Universidade Estadual Paulista

Aline Gasparini Zacharias-Carolino²
Universidade Estadual Paulista

Andréia Osti³
Universidade Estadual Paulista

Resumo: Este trabalho tem como objetivo apresentar as dissonâncias e fragmentações quanto aos conceitos de alfabetização em documentos e políticas educacionais. Também pretende discutir de que forma os materiais originários de políticas nacionais de alfabetização são apropriados no contexto escolar. O estudo, bibliográfico e documental, analisa um instrumento avaliativo elaborado por uma Secretaria Municipal de Educação e adotado por escolas em que ocorre o reforço escolar, no qual é possível inferir a referência aos direitos de aprendizagem apresentados no PNAIC. Desse modo, entende-se a relevância dessas políticas nos espaços escolares, não obstante, demonstra discontinuidades conceituais nesses programas governamentais e como tais materiais podem consistir em uma regulamentação da prática docente.

Palavras-chave: Alfabetização. Política Educacional. Educação Básica.

Abstract: This work aims to present the dissonances and fragmentations regarding the concepts of literacy in official documents and policies. It also intends to discuss how materials originating from national literacy policies are appropriate in the school context. The study, bibliographic and documentary, analyzes an evaluative instrument developed by a Municipal Department of Education and adopted by schools where school reinforcement occurs, in which it is possible to infer the reference to learning rights presented in the PNAIC. In this way, the relevance of these policies in school spaces is understood, however, it demonstrates conceptual discontinuities in these government programs and how such materials can consist of a regulation of teaching practice.

¹Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual Paulista e professora da Educação Básica. *E-mail:* tatiana.lucca@unesp.br. *Lattes:* <https://lattes.cnpq.br/1495974396747140>. *ORCID:* <https://orcid.org/0000-0002-5080-8353>.

² Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual Paulista e professora da Educação Básica. *E-mail:* aline.gasparini@unesp.br. *Lattes:* <http://lattes.cnpq.br/7343066249928230>. *ORCID:* <https://orcid.org/0000-0001-8927-796X>.

³Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e professora do Departamento de Educação da UNESP – Universidade Estadual Paulista, credenciada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado e Doutorado). *E-mail:* andreia.osti@unesp.br. *Lattes:* <http://lattes.cnpq.br/5060520291120371>. *ORCID:* <https://orcid.org/0000-0002-7605-2347>.

Keywords: Literacy. Educational politics. Basic education.

Résumé: Ce travail vise à présenter les dissonances et les fragmentations concernant les concepts d'alphabétisation dans les documents et politiques officiels. Il a également l'intention de discuter de la manière dont les matériels issus des politiques nationales d'alphabétisation sont appropriés dans le contexte scolaire. L'étude, bibliographique et documentaire, analyse un instrument d'évaluation développé par un Département Municipal de l'Education et adopté par les écoles où le renforcement scolaire a lieu, dans lequel il est possible de déduire la référence aux droits d'apprentissage présentée dans le PNAIC. De cette manière, la pertinence de ces politiques dans les espaces scolaires est comprise, cependant, elle démontre des discontinuités conceptuelles dans ces programmes gouvernementaux et comment de tels matériels peuvent consister en une régulation de la pratique pédagogique.

Mots clés: Alphabétisation. Politique éducative. Éducation de base.

Recebido em: 23 de abril de 2021

Aceito em: 17 de junho de 2021

Introdução

A alfabetização consiste em um dos temas relevantes em pesquisas desenvolvidas no âmbito acadêmico. Também é um assunto abordado em políticas educacionais, nas quais se compreende a aprendizagem da leitura e da escrita como um princípio básico para o exercício da cidadania e para a possibilidade de continuidade dos estudos na Educação Básica. De acordo com Saviani (2008), as políticas educacionais consistem nas decisões que o Estado adota em relação à educação. Nesse contexto da alfabetização, observa-se que iniciativas governamentais, como políticas e programas (esse último entendido como as ações organizadas pelo Estado com o objetivo de concretizar as políticas públicas definidas e que promovem a integração entre os entes e setores do Estado) surgem no intuito de fomentar espaços de formação e de discussão acerca da consolidação dessa temática, que ressaltam a relevância dessa aprendizagem inicial. Não obstante, também se percebe que há uma disputa de sentidos em relação a essa área, que se materializam nas políticas educacionais e documentos produzidos pelos órgãos oficiais.

Na última década, por exemplo, constata-se a elaboração de políticas educacionais, programas e documentos oficiais que ilustram as disputas de sentido sobre o que se compreende por alfabetização e como tal processo deve ocorrer nas escolas de Educação Básica do país. São exemplos dessas ações: o programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), as políticas do Plano Nacional de Educação 2014 - 2024 (PNE), a elaboração e publicação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e, mais recentemente, o Plano

Nacional de Alfabetização (PNA). Toda essa documentação, de certo modo, impacta nos materiais que servem de referência e de orientação das práticas escolares (materiais didáticos, processos de formação continuada e avaliações em larga escala).

Desse modo, este trabalho pretende demonstrar as disputas de sentidos sobre conceitos de alfabetização que há nesses diferentes materiais e políticas educacionais e discutir como essas iniciativas influem nos cotidianos escolares, inclusive na elaboração de recursos avaliativos. Assim, inicialmente, apresenta-se, em uma perspectiva temporal e concisa, os conceitos e as diretrizes em relação à alfabetização do programa PNAIC e das políticas da BNCC e da PNA, evidenciando suas divergências. Posteriormente, expõe-se um instrumento avaliativo elaborado por uma rede municipal de educação, no interior de São Paulo, para registro do desempenho de estudantes que frequentavam um projeto de reforço escolar. Nesse instrumento, verifica-se a referência aos direitos de aprendizagem indicados nos materiais do PNAIC, demonstrando, assim, a influência e aderência desses documentos no cotidiano escolar.

Políticas e documentos na área de alfabetização na última década

Em 2012, o PNAIC foi instituído por meio da Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012 (BRASIL, 2012), do Ministério da Educação. Esse programa tinha como objetivo garantir a alfabetização dos educandos até o 3º ano do Ensino Fundamental. Assim, por meio dessa política, foram elaborados materiais de formação destinados aos professores alfabetizadores. Eles participaram de um processo formativo de 120h/ano, no qual algumas temáticas foram trabalhadas, tais como: currículo, conceito de alfabetização e letramento, ludicidade, projetos e sequências didáticas, avaliação, heterogeneidade na aprendizagem, dentre outras. O PNAIC ainda envolveu outras ações, como o envio de materiais pedagógicos para o uso nas escolas (livros literários e jogos), bem como abrangeu a mobilização de Institutos de Ensino Superior (IES), e órgãos como secretarias estaduais e municipais de educação que fizeram a adesão ao programa.

O PNAIC, em relação à conceituação da alfabetização, considerava-a na perspectiva do alfabetizar letrando. A elaboração dos materiais de formação dos professores foi composta por profissionais de diversas universidades públicas brasileiras. Nos cadernos, identifica-se a discussão e a compreensão da necessidade do trabalho com o sistema de escrita e as suas especificidades, no entanto, de forma articulada e contextualizada, por meio de gêneros textuais diversos. Portanto, entende-se que é necessário desenvolver

várias estratégias, relacionadas à competência leitora e escritora, que não se limitam à compreensão desse sistema notacional e representacional.

Considera-se a relevância do PNAIC no cenário educacional, a partir da significativa adesão de estados e municípios ao programa. O Pacto ainda teve impactos nas diferentes localidades e municípios que o aderiram. Parente (2016) ressalta que tal proposta foi importante para o fortalecimento do processo formativo do alfabetizador dentro de seu próprio contexto, isto é, dentro de seu município. Ainda destaca que, dado o caráter nacional do programa e a necessária parceria entre municípios e outros entes, como estados e o Governo Federal, possibilitou-se a criação de redes de parceria entre diferentes entes federativos e criaram-se políticas efetivas de formação continuada de professores nessa área.

Gontijo (2015) assinala que o MEC organizou currículos para os anos iniciais do Ensino Fundamental e cita como um deles os direitos de aprendizagem apresentados no PNAIC 2013, que consiste na relação de conhecimentos e capacidades, descritos no Ano 1, do Unidade 1, intitulado: “Currículo na Alfabetização: Concepções e Princípios” (BRASIL, 2012a). Nesse material (BRASIL, 2012a), indica-se que tais conhecimentos elencados são um ponto de partida para o início de um debate sobre o que se espera que os educandos aprendam no ciclo de alfabetização.

Esses direitos são apresentados em cinco quadros, que estão organizados em quatro categorias: Leitura, Produção de Textos Escritos, Oralidade e Análise Linguística, sendo que há dois quadros para essa última categoria: um para as especificidades do sistema de escrita alfabética e um segundo para outros aspectos da análise linguística, como itens normativos e discursivos. Além disso, indica-se a progressão da aprendizagem de cada conhecimento, dentro dos anos do ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º ano). Assim, cada conhecimento é indicado, dentro de cada ano, com as siglas I (iniciar), A (aprofundar) e C (consolidar).

Essa orientação contida nos direitos de aprendizagem do PNAIC, entretanto, não possuía um caráter prescritivo, como assinala Morais (2014) em desacordo com Gontijo (2015), ao afirmar que o MEC não tomou, na época, esses direitos como um documento que contém um currículo para a alfabetização. Infere-se, no entanto, que tal orientação e especificação de conhecimentos, de alguma forma, influenciou os cotidianos e práticas escolares, devido à abrangência desse programa formativo.

Ainda no âmbito das iniciativas oficiais, em 26 de junho de 2014 é publicada a Lei nº 13.005, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio 2014 – 2024. Nesse documento, a alfabetização figura como uma das metas, mas ainda em consonância com a

perspectiva do PNAIC, isto é, até o 3º ano do Ensino Fundamental. O plano ainda aborda outros aspectos e metas que dizem respeito à Educação Básica e ao Ensino Superior.

Em 2015 tem início a movimentação para a elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Alguns autores (MACEDO, 2015; FRADE, 2020) situam a BNCC como uma das estratégias implementadas para o atendimento ao proposto na meta 7.1 do PNE. Esse item previa o estabelecimento de diretrizes pedagógicas para a Educação Básica e uma base nacional dos currículos, com a indicação dos objetivos e direitos de aprendizagem dos estudantes em cada ano do Ensino Fundamental e Médio (BRASIL, 2014).

Aguiar e Tuttmann (2020) esclarecem que o processo de construção da BNCC foi marcado por disputas conceituais, no campo da educação, e teve como pano de fundo um turbulento momento político no país, com o *impeachment* da então presidente Dilma Rousseff, em 2016. A Base foi aprovada em dezembro de 2017, com três votos contrários e com uma série de críticas à forma como o documento foi elaborado e à celeridade com que ocorreu a sua aprovação. Um dos aspectos mais contestados foi o fato de essa versão ter contemplado apenas a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, excluindo o Ensino Médio do texto, fragmentando a Educação Básica.

Sobre o tratamento à alfabetização no documento, também se observam dissonâncias e fragmentações em relação ao que estava sendo proposto pelas políticas educacionais até então, como no PNAIC. Soares (2019) esclarece que três equipes diferentes redigiram os objetivos de aprendizagem nas três versões da BNCC, apresentando, portanto, discordâncias e críticas às versões apresentadas. Assim, afirma que: “Ficou evidente que a comunidade acadêmica brasileira não tem um consenso sobre como organizar os processos de alfabetização nas escolas brasileiras” (SOARES, 2019, p. 79).

Ao referir-se à alfabetização, o texto da BNCC (2018) enfatiza o eixo “Análise Linguística e semiótica” e atribui a esse item as habilidades que possibilitam a sistematização da alfabetização. Nesse contexto, o conceito de letramento aparece associado à ideia de uma progressão de estratégias de leitura e da complexificação de gêneros textuais. Portanto, distancia-se da concepção desenvolvida por pesquisadores (SOARES 1998, 2003) nos últimos anos. O documento ainda enfatiza que a alfabetização deve ser o centro do processo pedagógico nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, sem especificar por quais razões essa orientação diverge da apresentada no PNAIC e no PNE, nos quais era proposta para o 3º ano. Além disso, evidencia a compreensão de que a alfabetização envolve a aprendizagem da codificação e da decodificação, denominando este processo como “[...] mecânica da escrita/leitura”

(BRASIL, 2018, p. 87). Desse modo, fica evidente que a BNCC prioriza o ensino das relações grafema-fonema, fato que é ratificado na orientação para a escolha dos gêneros textuais, concebidos como os mais simples, de modo que se favoreça o foco na aprendizagem da escrita. Logo, observa-se uma dissonância em relação aos pressupostos estabelecidos nos direitos de aprendizagem no PNAIC (BRASIL, 2012a), que abordavam os aspectos relacionados às habilidades de leitura e escrita de forma mais abrangente do que apenas do ponto de vista da (de)codificação, ou ainda, com o foco na aprendizagem do sistema alfabético de escrita.

Morais (2020) afirma que a BNCC possui imprecisões conceituais no campo da alfabetização, como por exemplo, a abordagem de uma visão associacionista de ensino e a falta de uma explicitação quanto à importância da compreensão do sistema de escrita alfabética. Moraes (2020) também evidencia que, apesar de haver uma abordagem significativa no documento quanto à consciência fonológica, a forma como é realizada apresenta fragilidades e problemas. Uma delas é a ideia de que bastaria o desenvolvimento dessa habilidade metalinguística para que os educandos compreendessem o funcionamento do sistema de escrita. O autor também ressalta a falta de progressão entre as habilidades e entre os anos. Isso dificulta a utilização do material pelos professores e, de acordo com Moraes (2020), o texto estruturado no PNAIC, nos direitos de aprendizagem, apresenta maior consistência e organização e que, comparado à BNCC:

O documento do PNAIC era mais explícito quanto às habilidades a serem ensinadas e à progressão das aprendizagens a serem alcançadas, discutindo com seriedade as relações entre alfabetização e letramento e as especificidades desses dois domínios do conhecimento (MORAIS, 2020, p. 13).

Outrossim, é relevante destacar que com a aprovação da Base, tal documento entra em vigor e servirá como um norteador para a elaboração de materiais didáticos, avaliações externas e para a formação de cursos direcionados aos professores, que estarão alinhados ao documento. Portanto, essas discontinuidades e dissensos também podem fazer parte desses materiais e orientações.

Em 2019 o Governo Federal divulgou e instituiu a Política Nacional de Alfabetização (PNA), por meio do Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019. Essa política representou, no cenário nacional, mais uma iniciativa de fragmentação e descontinuidade às políticas anteriores, tanto do ponto de vista didático e metodológico, quanto no aspecto conceitual. O decreto (BRASIL, 2019) esclarece que essa proposta tem por objetivo implementar programas e ações baseados em evidências científicas, de modo a combater o analfabetismo absoluto e o funcional, por meio de ações com a colaboração da União com estados,

municípios e o distrito federal. A partir da leitura deste documento, infere-se que a concepção de alfabetização adotada se distancia das perspectivas anteriormente trabalhadas em políticas educacionais de alfabetização no país, como no PNAIC.

Neste âmbito, a PNA tem como fundamentação teórica as ciências cognitivas e uma ênfase no ensino das relações grafema-fonema, com a indicação clara de um dos princípios sendo a instrução fônica sistemática e a consciência fonêmica. Desse modo, há notória desconsideração das pesquisas e evidências divulgadas nas últimas décadas acerca da compreensão, pelo sujeito, do funcionamento do sistema de escrita alfabética. Bem como de estudos que indicam que as relações entre as habilidades metafonológicas e a alfabetização são interativas e que certas habilidades fonêmicas dependem mais da apropriação da notação alfabética: “[...] a compreensão do princípio alfabético não seria garantida pelo exclusivo desenvolvimento de habilidades de consciência fonológica, sequer no nível fonêmico” (ARAGÃO; MORAIS, 2020, p. 30).

Ademais, há um evidente apagamento do termo letramento, sendo esse substituído pela expressão literacia, em uma tradução literal à palavra utilizada em outros países. Novamente, há uma desconsideração das pesquisas desenvolvidas no país, (SOARES, 1998, 2003) que abordam essa especificidade no aprendizado da língua materna e a sua indissociabilidade à alfabetização. Bunzen (2019) considera que essas modificações em conceitos e expressões não são neutras. Assim, ressalta que o letramento e os estudos desenvolvidos sobre o tema “[...] ampliam nossos olhares para as facetas históricas, sociais, políticas e culturais da relação dos sujeitos com as culturas escritas e orais” (BUNZEN, 2019, p. 45).

Ainda em relação à compreensão de alfabetização abordada nessa iniciativa, há a redução desse processo à aprendizagem explícita da consciência fonêmica. Acerca desse aspecto, Morais (2019) considera que o documento faz a imposição do método fônico, além de apresentar uma visão simplista da consciência fonêmica. Ainda, de acordo com o autor, o texto é reducionista no que diz respeito ao tratamento da compreensão e da produção textual, na qual há a ideia de que as estratégias de leitura devem ser priorizadas somente após o domínio da decodificação e da leitura fluente de palavras. Ademais, ratifica a perspectiva associacionista de aprendizagem, desconsiderando as evidências de que os sujeitos elaboram hipóteses na busca de compreender o funcionamento do sistema de escrita: “Do ponto de vista teórico a perspectiva assumida pelo PNA é inadequada porque não leva em conta como as crianças pensam e como suas concepções evoluem” (MORAIS, 2019, p. 73).

Somam-se a todas essas colocações uma das primeiras diretrizes estipuladas pelo documento para a implementação da PNA, que diz respeito à priorização da alfabetização

no 1º ano do Ensino Fundamental (BRASIL, 2019). Desse modo, observa-se, novamente, mais uma descontinuidade nas orientações quanto ao tempo dedicado à alfabetização na Educação Básica, sendo que no PNAIC e no PNE este tempo compreende o 3º ano. Na BNCC esta expectativa é reduzida para o 2º ano e, no PNA, reduz-se novamente, para o 1º ano. Há de se considerar, não obstante, que essas mudanças nas expectativas no tempo de alfabetização também estão relacionadas às concepções teórico, didáticas e metodológicas adotadas por essas diferentes políticas.

A análise das políticas educacionais e documentos oficiais produzidos para a área de alfabetização na última década evidencia a disputa de conceitos e construtos teóricos que há nesse campo. No entanto, mais do que apresentar as disputas, essas documentações expõem descontinuidades e fragmentações nas orientações, especialmente considerando que esses documentos, diretrizes e políticas têm um público específico, que são os gestores educacionais e, em última instância, os professores alfabetizadores. Desse modo, é de se esperar que esses textos e discursos tenham, de alguma forma, influência no cotidiano escolar. Ademais, é uma expectativa que por meio da implementação dessas políticas e discursos, haja mudanças nos contextos escolares e nas práticas de ensino desenvolvidas pelos professores, que se revelam nos resultados das avaliações em larga escala.

É nesse cenário, portanto, que se evidencia como essas políticas educacionais e programas oficiais adentram os cotidianos escolares. No caso que se discute, apresenta-se como as orientações quanto aos objetivos e conteúdos de ensino na alfabetização, por parte do PNAIC, originaram a elaboração de um instrumento avaliativo para os professores que atuam em turmas de reforço escolar, com crianças que manifestam dificuldades de aprendizagem relacionadas ao processo de alfabetização.

Metodologia

Este estudo se caracteriza como qualitativo, com utilização de pesquisa bibliográfica e documental. A pesquisa bibliográfica pautou-se nos documentos e publicações que versam acerca das políticas de alfabetização no contexto brasileiro, enquanto a pesquisa documental envolveu a análise dos direitos de aprendizagem do PNAIC, assim como o instrumento avaliativo elaborado por uma secretaria de educação, situada em uma cidade no interior do Estado de São Paulo e adotado por todas as escolas do município em que ocorre o reforço escolar.

Por conseguinte, de forma mais específica, a pesquisa bibliográfica pressupôs a análise do PNAIC, BNCC e PNA. A pesquisa documental, por sua vez, incluiu

documentos que são denominados por Marconi e Lakatos (2003) como primários, dado que consistem em documentos oficiais, como os materiais condizentes aos direitos de aprendizagem do PNAIC e documentos particulares, nesse caso, o instrumento avaliativo utilizado no âmbito do projeto de reforço escolar.

Discussão

Com o objetivo de discutir de que formas as políticas e documentos na área de alfabetização são apropriados e utilizados no contexto escolar, pretende-se evidenciar a apropriação da documentação decorrente de uma política educacional e a sua utilização no contexto escolar, para isso, parte-se do material do PNAIC. Um dos materiais formativos do programa apresentava os direitos de aprendizagem em Língua Portuguesa. Assim, apesar de esse instrumento não ter um caráter prescritivo ou normativo, observa-se a descrição de conhecimentos que as crianças deveriam dominar, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental. Portanto, além de expor tais conhecimentos, tais direitos abordam uma progressão dentro dos anos dedicados ao ciclo da alfabetização.

Os direitos de aprendizagem no PNAIC

Ao analisar os quadros que consistem nos direitos de aprendizagem, observa-se que eles articulam os pressupostos do programa, isto é, a alfabetização na perspectiva do letramento (alfabetizar letrando). Ademais, infere-se que diversas habilidades são apresentadas e, portanto, o foco do material não é restrito apenas a algum aspecto, mas reitera a concepção de que aprender a ler a escrever envolve muito mais do que compreender o funcionamento do sistema de escrita alfabética, mas saber utilizá-lo em diferentes contextos e para diversas finalidades. Logo, esses contextos e finalidades diversas também são conteúdos de aprendizagem. São quatro eixos: Leitura, Produção de textos escritos, Oralidade e Análise Discursiva.

No eixo Leitura, por exemplo, evidencia-se a habilidade de decodificação, no entanto, abordam-se outros aspectos da leitura, como a compreensão e a fluência leitora, e outras estratégias, como, por exemplo: antecipação de conhecimentos prévios; localização de informações explícitas; inferência; estabelecimento de relações lógicas entre partes do texto; apreensão de assuntos e temas abordados e relações de intertextualidades. Outrossim, os direitos indicam a intrínseca relação desses itens com os gêneros textuais e as suas finalidades, usos, formas de composição, adequação à

linguagem e conhecimento do destinatário. Logo, essas expectativas de leitura, que deveriam ser consolidadas no 3º ano, consistem em conhecimentos que permitem não apenas a decodificação, mas a compreensão e o uso de diferentes tipos de texto.

No eixo de Produção Textual, as estratégias citadas envolvem a escrita planejada e contextualizada. Assim, está contemplado o trabalho com os gêneros textuais: suas funções, finalidades, usos, linguagem e características de composição. Além disso, ressalta a necessidade do trabalho com a organização textual, inclusive por meio de recursos coesivos; uso do parágrafo ou estruturação do texto em tópicos e a pontuação, como elementos que contribuem para a compreensão do leitor (o que supõe a necessidade de ensino desses aspectos). Indica-se ainda a utilização de vocabulário diversificado e adequado ao gênero e a habilidade de revisão textual, tanto durante a própria escrita (no exercício de retomar o que já foi escrito, planejando o que se escreverá), quanto na revisão após a finalização da escrita, gerando novas versões. O que se verifica nesses objetivos é que se pretende desenvolver a competência escritora nos educandos, de forma que compreendam a dinâmica de construção de textos, que envolve a consideração tanto do destinatário, tal como as adequações linguísticas e composicionais relacionadas ao gênero.

No eixo Oralidade ressalta-se a compreensão e produção de gêneros orais em diferentes contextos e o desenvolvimento de habilidades de participação oral: questionar, sugerir, argumentar e respeitar os turnos de fala. Outro aspecto é a escuta atenta, dando ênfase, novamente, à diversidade dos gêneros textuais. Os itens enfatizam, ainda, a identificação e o respeito à diversidade linguística e o reconhecimento da tradição oral como uma manifestação cultural.

O eixo Análise Linguística é constituído por duas subcategorias, a primeira referente à discursividade, textualidade e normatividade, na qual são explorados aspectos relacionados à adequação dos textos produzidos em relação às conformidades linguísticas e convencionais (uso de letra maiúscula e minúscula de acordo com convenção; pontuação, segmentação de palavra no texto; aprendizagem das correspondências regulares, regulares contextuais e irregulares de uso frequente). Também apresenta itens quanto à adequação dos textos aos gêneros textuais e às suas características. Outros elementos de textualidade são indicados, como por exemplo, uso de palavras e expressões que estabeleçam coesão e a atenção à concordância. A segunda subcategoria diz respeito à apropriação do sistema de escrita alfabética. Neste item, observa-se a indicação de elementos importantes quanto à compreensão desse sistema (conhecimento das letras e algumas habilidades de consciência fonológica), bem como a inclusão de alguns aspectos

convencionais. O que se observa é que não há um foco na consciência fonêmica, nem mesmo a indicação de treinos de habilidades específicas nessa área (BRASIL, 2012a).

Desse modo, os quatro eixos expõem, bem como ressalta Brasil (2012a) conhecimentos e capacidades a serem desenvolvidos no ciclo de alfabetização, que são um ponto de partida para o início da discussão sobre as expectativas de aprendizagem nessa etapa do ensino. Logo, apesar de compreender que tal estruturação não tem um caráter prescritivo ou normativo, e que não seja compreendido como um currículo, Frangella (2016, p. 81) assinala que “[...] significam o currículo de forma incisiva naquilo que a ele compete: delineamento de formas de ensinar/aprender, planejamento para a construção de objetivos”. Nesse sentido, sabe-se que a definição e compreensão do currículo é um tema que gera debates, não obstante, Frade (2020), ao reconhecer que os direitos de aprendizagem não são um documento mandatário, afirma que o PNAIC proporcionou avanços nas referências curriculares para a alfabetização e a matemática. É neste contexto que se evidencia que mais que mobilizar avanços em relação à discussão de currículo na alfabetização, o PNAIC e a sua documentação podem ter adentrado os contextos escolares de diversas formas.

Direitos de aprendizagem e uso no acompanhamento do desempenho de estudantes

Em relação a uma cidade do interior paulista, observa-se a influência dos direitos de aprendizagem referentes aos cadernos PNAIC 2013 em um instrumento de acompanhamento do processo de aprendizagem de estudantes que frequentavam um projeto de reforço escolar. Esse projeto tem como objetivo atender crianças que apresentam dificuldades relacionadas ao processo de aprendizagem da língua escrita, no horário regular de aulas, por um professor com essa atribuição específica. Portanto, surge com o intuito de proporcionar outras oportunidades para que esses estudantes venham a construir esses conhecimentos, entendidos como essenciais para a continuidade da escolarização. Para tanto, o referido projeto atende dois grupos distintos, um direcionado especificamente à alfabetização, envolvendo alunos do 2º e 3º ano, e outro voltado à produção de textos, esse último é condizente com alunos dos anos finais do Ensino Fundamental I, isto é, 4º e 5º ano.

Ao observar os conhecimentos elencados para essa avaliação, e compará-los aos direitos de aprendizagem do PNAIC, percebe-se uma aproximação entre esses dois documentos, especificamente do eixo “Análise Linguística: apropriação do Sistema de Escrita Alfabética”, tendo selecionados quesitos referentes às propriedades conceituais e convencionais do sistema de escrita e, em menor frequência, habilidades de consciência fonológica. Assim, infere-se que, nesse caso específico, tal orientação importa não apenas

para uma organização dos conteúdos e a consideração da progressão das aprendizagens, mas adequa-se como um instrumento de monitoramento e acompanhamento dos resultados dos processos vivenciados pelos educandos, bem como torna-se um instrumento de orientação e controle da prática docente.

Esse quadro de itens a serem avaliados é enviado para os professores que assumem as turmas do reforço e que, periodicamente, devem retomar esse documento, registrando o desempenho dos estudantes, de acordo com critérios definidos: S: sim; N: não e ED: em desenvolvimento. A cada trimestre, o professor também pode fazer um breve relato descritivo sobre os avanços e dificuldades dos estudantes. A seguir, apresenta-se um fragmento do documento de acompanhamento e avaliação, utilizado com turmas pertencentes ao 3º ano do Ensino Fundamental:

QUADRO 1: Parecer do Reforço – Alfabetização.

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM		Diag.	1º Tri	2º Tri	3º Tri
ORALIDADE – LEITURA – ESCRITA	Escrever o próprio nome.				
	Reconhecer e nomear as letras do alfabeto.				
	Diferenciar letras de números e outros símbolos.				
	Conhecer a ordem alfabética e seus usos em diferentes gêneros.				
	Reconhecer diferentes tipos de letras em textos de diferentes gêneros e suportes textuais.				
	Compreender que palavras diferentes compartilham certas letras.				
	Perceber que palavras diferentes variam quanto ao número, repertório e ordem de letras.				
	Identificar semelhanças sonoras em sílabas.				
	Reconhecer que as sílabas variam quanto a sua composição.				
	Ler, ajustando a pauta sonora ao escrito.				
	Dominar as correspondências entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro, de modo a ler palavras e pequenos textos.				
	Dominar as correspondências entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro, de modo a escrever palavras e pequenos textos.				

S = Sim N = Não ED = Em Desenvolvimento

Fonte: arquivo pessoal das autoras, SME (2019)⁴.

A análise desse material permite tecer algumas reflexões acerca de dois aspectos: o primeiro diz respeito aos conhecimentos selecionados para compor esse instrumento de acompanhamento dos estudantes. O segundo refere-se às implicações e apropriações das políticas educacionais e seus respectivos materiais no contexto escolar.

A política de formação do PNAIC foi objeto de estudo de diversas pesquisas, que se debruçaram sobre diferentes perspectivas desse programa. Klein e Guizzo (2017) consideram que o Pacto consistiu em uma formação na qual foi reforçada a

⁴ Excerto do instrumento avaliativo elaborado por uma rede municipal de educação do interior paulista, que não será divulgado em sua totalidade, tendo em vista a garantia de sigilo dos dados.

responsabilização docente pelo processo de aprendizagem. Nos materiais, de acordo com as autoras, referencia-se o professor reflexivo, que implica no monitoramento das suas estratégias de ações e ensino, por meio de instrumentos específicos, verificando se essas são adequadas e avaliando a necessidade de modificações. Logo, os quadros de monitoramento de ensino, por exemplo, expostos nos cadernos, consistem em uma ferramenta de controle do fazer docente, e representam não somente uma avaliação dos estudantes, mas também das práticas pedagógicas.

Nesse contexto, Manzano (2014) salienta que a perspectiva formativa adotada pelo PNAIC é autoritária, na qual as práticas docentes são reguladas, de maneira oposta à promoção de um processo de desenvolvimento profissional docente. Entende, portanto, que os saberes e as necessidades dos professores não são considerados, pois há a recomendação de constructos teóricos, atividades e formas de avaliá-las, desconsiderando as culturas docentes.

É nesse contexto que Silva (2013) ressalta que os materiais do programa apresentam uma ideia de aplicação em sala de aula, que se pode observar nos direitos de aprendizagem e nos quadros de monitoramento também sugeridos no Ano 1, Unidade 1 (BRASIL, 2012a). Assim, esses referenciais indicam as práticas às quais se atribui o alcance de bons resultados em avaliações. Desse modo, os cadernos do PNAIC apresentam uma seleção e a sequência dos conteúdos a ser trabalhados nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o que a autora compreende como um mecanismo de perda da autonomia docente em relação à organização da própria prática.

Essas questões abordadas por Klein e Guizzo (2017), Manzano (2014) e Silva (2013) permitem depreender a influência que esses materiais pretendem produzir nos cotidianos escolares e nas práticas docentes. Retomando o instrumento avaliativo construído pela referida rede municipal de educação do interior paulista, pode-se questionar, de fato, quem decide o que avaliar e quais são os critérios, bem como a conclusão da influência que esse material exerce nessas definições. Nesse caso específico, a partir do momento em que o documento assume um caráter de obrigatoriedade em uma rede de ensino, não contando com a contribuição dos professores responsáveis por tais aulas, dimensiona-se que há uma indução, e por consequência, padronização na forma de avaliação, atrelada a perda de autonomia docente.

No concernente à ponderação alusiva a quem decide o que avaliar e quais são os critérios, é perceptível que os direitos de aprendizagem do PNAIC, transformados no instrumento de avaliação em objetivos de aprendizagem, são relacionados ao 1º ano do

Ensino Fundamental. Dessa maneira, levando-se em conta a faixa etária das crianças e o próprio caráter do projeto de reforço, adequar esses direitos de aprendizagem ao contexto de alunos do 3º ano do Ensino Fundamental torna-se um aspecto problemático e, em certa medida, restritivo. Isso porque, mesmo considerando que os alunos apresentam dificuldades no processo de alfabetização, a adoção dos direitos de aprendizagem do PNAIC pertencentes ao 1º ano do Ensino Fundamental, pode indicar que esses conhecimentos selecionados não representem, fidedignamente, as dificuldades e os avanços desses alunos no decorrer de seu processo de aprendizagem.

Ademais, o instrumento construído desconsidera a progressão das aprendizagens apresentadas nos direitos de aprendizagem (BRASIL, 2012a), bem como toma como base apenas um eixo de conhecimentos abordados, dentre os quatro. Assim, esse instrumento avaliativo parte do eixo “Análise linguística: apropriação do sistema de escrita alfabética”, em detrimento a outra subcategoria “Análise linguística: discursividade, textualidade e normatividade”, bem como aos outros eixos: Leitura, Oralidade e Produção de textos escritos.

Neste caso, percebe-se que houve a apropriação dos materiais formativos e, mais especificamente, dos direitos de aprendizagem, para a elaboração desse recurso de acompanhamento das aprendizagens discentes. Assim, tal instrumento não consiste apenas em um recurso avaliativo dos educandos, mas de certo modo, representa as expectativas que se tem das práticas a serem desenvolvidas pelos professores com um público específico, que são crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem. Portanto, espera-se que os professores observem e trabalhem os aspectos apontados, de modo a terem condições de esclarecer se os estudantes desenvolveram tais habilidades.

Apesar de o instrumento indicar que a avaliação aborda “oralidade-leitura-escrita”, comparando-se os aspectos evidenciados com os direitos de aprendizagem do PNAIC, entende-se que significativos conhecimentos relativos à leitura, à oralidade à produção textual não são contemplados. Desse modo, entende-se que esse referencial, elaborado para os professores de reforço escolar, funciona como um instrumento que norteia quais são as expectativas que se tem para esse público específico.

Outra ponderação que merece menção está relacionada à inferência de que os direitos de aprendizagem direcionados ao ciclo de alfabetização existentes no Ano 1, Unidade 1 (BRASIL, 2012a), estão presentes, com algumas variações, no mesmo instrumento de avaliação direcionado ao 4º e 5º ano, isto é, com turmas nas quais o trabalho pedagógico pauta-se na produção textual e não no processo de aprendizagem

inicial da leitura e escrita. Entretanto, aprofundar-se nessas contrariedades extrapolam os objetivos estabelecidos para o presente trabalho.

Não obstante, o caso específico utilizado como escopo para análise demonstra as diferentes apropriações que esses materiais formativos do PNAIC podem ter tido em diversas localidades. Dessa maneira, como ressalta Geglio (2015), as políticas direcionadas à educação envolvem complexos processos de regulamentação e de regulação. Assim, existe uma intrincada relação entre o que é proposto e o que é concretizado nas proposições para sistemas educativos. Portanto, essas apropriações diversas dos materiais das políticas educacionais refletem não apenas a adoção de determinados instrumentos ou alinhamento à certas orientações. Mais do que isso, consistem em escolher e adequar-se às concepções de alfabetização e de aprendizagem, que também representam as disputas de sentidos desses conceitos e a sua colocação em determinado momento histórico.

Considerações finais

Este trabalho teve como objetivos evidenciar como o conceito de alfabetização surge como um campo em que há disputas de sentidos nos documentos e políticas e programas elaborados e organizados pelo governo federal, como o PNAIC, a BNCC e a PNA e discutir como tais documentos e orientações influem no contexto escolar. Esses textos revelam que os conceitos de alfabetização e as discussões teórico-metodológicas a seu respeito não são fixas. Ao contrário, demonstram como tais concepções são mutáveis e modificam-se a depender do contexto sociopolítico no qual são discutidas. Não obstante, mais do que mudanças nos conceitos, o que se verifica entre esses três documentos e políticas educacionais oficiais são descontinuidades e fragmentações, tanto em relação à conceitualização da alfabetização, como na compreensão de aprendizagem e como deve ocorrer esse processo.

Esses documentos, no entanto, exercem influências nos contextos escolares, como, inclusive, esses textos especificam o que é esperado em termos de resultados de aprendizagem. A BNCC, por exemplo, consiste em um referencial nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e redes escolares estaduais, municipais e federais, nesse sentido, dimensiona-se que não há uma influência mais contundente desse documento normativo, devido ao fato de que a última versão é recente e as redes de ensino ainda estão se mobilizando para realizar as devidas adequações.

Sendo assim, a análise do instrumento avaliativo elaborado por uma rede municipal do interior paulista fornece indícios de que pode haver diversas formas de apropriação desses referenciais no contexto escolar. Nesse caso, a ação ocorre por meio da orientação e do estabelecimento dos critérios de avaliação, que não são construídos pelos professores. Portanto, apesar de haver a compreensão de que os direitos de aprendizagem não são um documento normativo e prescritivo, evidencia-se a sua apropriação na organização das práticas avaliativas.

Ademais, também se demonstra que tal organização ocorreu a partir de uma escolha de conhecimentos, em detrimento a outros, que expõe quais são os conhecimentos e habilidades esperados para determinado grupo de estudantes, ao final do ciclo de alfabetização. Assim, apesar de não ser um documento curricular municipal, mas uma ficha avaliativa, entende-se que produz efeitos na prática docente, que desenvolverá estratégias para avaliar essas habilidades. Por fim, ressalta-se a necessidade de aprofundar a compreensão de como essas diferentes políticas educacionais produzem efeitos nos cotidianos escolares, em aspectos alusivos ao planejamento, à avaliação e à prática docente, especialmente a partir da evidência de suas fragmentações e descontinuidades conceituais, teóricas, metodológicas e didáticas.

Referências

AGUIAR, M. A. da S.; TUTTMAN, M. T. Políticas educacionais no Brasil e a Base Nacional Comum Curricular: a disputa de projetos. *Revista em aberto*, Brasília, v. 33, n. 107, p. 69-94, jan./abr. 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.24109/2176-6673.emaberto.33i107.4533>.

ARAGÃO, S. de S. A.; MORAIS, A. G. de. Como crianças alfabetizadas com o método fônico resolvem tarefas que avaliam a consciência fonêmica? *Educ. rev.*, Belo Horizonte, v. 36, p. 1 – 37, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-4698223345>.

BRASIL. Ministério da Educação. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. *Portaria MEC n.867*, de 4 de julho de 2012.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa. *Currículo na alfabetização: concepções e princípios: ano 01, unidade 01* / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012a. 40 p.

BRASIL. *Plano Nacional de Educação (PNE)*. Ministério da Educação, 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 16 mar. 2021.

BRASIL. *Base nacional comum curricular: educação é a base*. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 25 mar. 2021.

BRASIL. *Decreto 9.765*, Institui o Plano Nacional de Alfabetização (PNA), 11 de abril de 2019. Conselho Nacional de Educação (CNE)/Câmara de Educação Básica (CEB). Diretrizes curriculares Nacionais da Educação Básica. Resolução nº 4, 13 de julho de 2010.

BUZEN, C. Um breve decálogo sobre o conceito de “literacia” na política nacional de alfabetização (PNA, 2019). *Revista Brasileira de Alfabetização – ABAlf*, Belo Horizonte, v. 1. n. 10 (Edição Especial), p. 44-51, jul./dez. 2019. DOI: <https://doi.org/10.7213/1981-416x.21.069.ao03>.

FRADE, I. C. A. da S. Palavra aberta - BNCC e a alfabetização em duas versões: concepções e desafios. *Educ. rev.*, Belo Horizonte, v. 36, p. 1 – 15, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-4698220676>.

FRANGELLA, R. de C. P. Um pacto curricular: o pacto nacional pela alfabetização na idade certa e o desenho de uma base comum nacional. *Educ. rev.*, Belo Horizonte, v. 32, n. 2, p. 69-90, jun. 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-4698153139>.

GARCIA-REIS, A. R.; GODOY, A.R.G.L. O ensino da leitura nos anos iniciais do Ensino Fundamental: a proposta da Base Nacional Comum Curricular. *Revista Currículo sem Fronteiras*, v. 18, n.3, p. 1025-1043, set./dez. 2018. DOI: <https://doi.org/10.22533/at.ed.5981912114>.

GEGLIO, P. C. Políticas públicas de formação continuada para professores: um estudo de cursos realizados a partir de propostas licitatórias. *Ensaio: aval. pol. publ. Educ.* v. 23, n. 86, p. 231-257, jan./mar. 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362015000100009>.

GONTIJO, C. M. M. BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC): comentários críticos. *Revista Brasileira de Alfabetização - ABAlf*, Belo Horizonte, v. 1, n.2, p. 174 – 190, jul./dez. 2015. DOI: <https://doi.org/10.47249/rba.2015.v1.68>.

KLEIN, J. M.; GUIZZO, B. S. Problematizando representações docentes nos Cadernos de formação do Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). *Rev. Bras. Estud. Pedagóg.*, Brasília, v. 98, n. 249, p. 311-331, ago. 2017. DOI: <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.98i249.2763>.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. *Fundamentos de metodologia científica*. São Paulo: Atlas, 2003.

MACEDO, E. Base Nacional Comum para Currículos: direitos de aprendizagem e desenvolvimento para quem?. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 36, n. 133, p. 891-908, Dez. 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302015155700>.

MANZANO, T. S. *Formação continuada de alfabetizadores do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa no município de São Paulo: proposições e ações*. 2014. 127 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Pontifícia Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

- MORAIS, A. G. de. Precisamos de boas políticas públicas de avaliação da alfabetização: análise das razões de tal necessidade e de fatores que impedem que avancemos no cumprimento dessa republicana tarefa. In: MORTATTI, M. do R. L.; FRADE, I. C. A. da S. (Orgs.) *Alfabetização e seus sentidos. O que sabemos, fazemos e queremos?* Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Editora Unesp, 2014. p.281-302.
- MORAIS, A. G de. Análise Crítica da PNA (Política Nacional de Alfabetização) imposta pelo MEC através de decreto em 2019, *Revista Brasileira de Alfabetização – ABAlf*, Belo Horizonte, v. 1. n. 10 (Edição Especial), p. 66-75, jul./dez. 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/1983-21172019210102>.
- MORAIS, A. G. de. 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, v. 12, n. especial, p. 01-16, 2020. DOI: <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2020v12nEsp01-16>.
- PARENTE, C. M. D. O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e seus vínculos com as políticas de formação de professores alfabetizadores nos municípios paulistas. *Educação em Revista*, Marília, v. 17, (Edição Especial), p. 7 – 23, 2016. DOI: <https://doi.org/10.36311/2236-5192.2016.v17esp.02.p7>.
- SAVIANI, D. Política Educacional Brasileira: limites e perspectivas. *Revista de Educação PUC-Campinas*, n. 24, p. 7 – 16, jun. 2008. Disponível em: <http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/108>. Acesso em: 07 jun. 2021. DOI: <https://doi.org/10.24220/2318-0870v19n1a2610>.
- SILVA, R. da. *Os desafios da gestão da formação de professores do Programa Alfabetização na Idade Certa em Acoiara-CE*. 2013. 114 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2013.
- SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.
- SOARES, M. *Alfabetização e Letramento*. São Paulo: Contexto, 2003.
- SOARES, J. F. Pontos do debate para a construção da BNCC. In: SIQUEIRA, I. C. P. (Org.). *BNCC: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Processos e demandas do CNE*. São Paulo: Fundação Santillana, 2019. p. 67-80.