

Letramento na ‘Idade Certa’ eis a questão: olhares sobre o PNAIC no contexto da educação brasileira¹

*Literacy at the ‘Right Age’ that is the question:
perspectives on PNAIC within the context of the Brazilian education*

*La alfabetización en la ‘Edad Justa’ aquí está la cuestión:
perspectivas sobre el PNAIC en el contexto de la educación brasileña*

Janaina Karla Pereira da Silva Rodrigues Firmino²
Universidade Federal de Catalão

Eloane Aparecida Rodrigues Carvalho³
Instituto Federal Goiano – Câmpus Ipameri

Maria Célia Borges⁴
Universidade Federal de Uberlândia

Resumo: O presente artigo tem como proposta analisar criticamente a alfabetização na idade certa apresentada no PNAIC [Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa]. Para tanto, a metodologia está assente na pesquisa bibliográfica com abordagem qualitativa que contribui na discussão sobre as dicotomias perante as perspectivas de letramento, inovação e PNAIC. Em síntese, apesar desse pacto ser apresentado como uma proposta de inovação que tende a propiciar uma educação de qualidade, na realidade, inferimos que certa maneira reforçou as desigualdades sociais no âmbito educativo quando sobretudo distancia os espaços-tempo do processo de alfabetizar-letrando em relação às diversas e plurais realidades brasileiras.

Palavras-chave: Letramento. Inovação. PNAIC.

Abstract: This article aims to critically analyze literacy at the right age presented in the PNAIC [National Pact for Literacy at the Right Age]. To this end, the methodology is based on bibliographic research with a qualitative approach that contributes to the discussion of dichotomies from the perspectives of literacy, innovation and PNAIC. In summary, despite this pact being presented as an innovation proposal that tends to provide quality education, in fact, we infer that in a way it reinforced social inequalities in the educational field when, above all, it distances the spaces-time from the process of literacy-literacy in relation to the diverse and plural Brazilian realities.

Keywords: Literacy. Innovation. PNAIC.

¹ Importante assinalar que este artigo se propõe a realizar uma análise do PNAIC durante seu tempo de execução (janeiro de 2013 a janeiro de 2018) uma vez que após sua extinção o mesmo foi substituído pelo Programa Mais Alfabetização (criado pela Portaria nº 142, de 22 de fevereiro de 2018). Tal situação demonstrou de ter sido o PNAIC um programa de governo e não de Estado.

² Mestre em Educação. Universidade Federal de Catalão, Catalão, Goiás, Brasil. E-mail: janainakarla@ufcat.edu.br. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/2563734133429961>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9592-9450>.

³ Mestre em Ciências Sociais e Humanidades. Secretaria Estadual de Educação, Catalão, Goiás, Brasil. E-mail: eloanerodrigues1604@gmail.com. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/7224881465469635>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4082-0516>.

⁴ Doutora em Educação. Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, Minas Gerais, Brasil. E-mail: marcelbor@gmail.com. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/5826866488560826>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5445-023X>.

Resumen: Este artículo tiene como objetivo analizar críticamente la alfabetización en la edad adecuada presentada en el PNAIC [Pacto Nacional por la Alfabetización en la Edad Correcta]. Para ello, la metodología se basa en la investigación bibliográfica con enfoque cualitativo que contribuye a la discusión de dicotomías desde las perspectivas de la alfabetización, la innovación y el PNAIC. En resumen, a pesar de que este pacto se presenta como una propuesta de innovación que tiende a brindar una educación de calidad, de hecho, inferimos que en cierto modo reforzó las desigualdades sociales en el campo educativo cuando, sobre todo, distancia los espacios-tiempo del proceso de alfabetización-alfabetización en relación a las diversas y plurales realidades brasileñas.

Palabras clave: Alfabetización. Innovación. PNAIC.

Recebido em: 15 de fevereiro de 2022

Aceito em: 23 de junho de 2022

Introdução

A educação na contemporaneidade anseia por compreensões que a considere como uma prática social em virtude de sua relação com a conjuntura socioeconômica, política e cultural. Indubitavelmente *olhar* para a educação requer uma escolha de direção, ou seja, um recorte temático que permita identificar as pluralidades de percepções e seus vieses de dinamismo.

Nesse sentido, debruçamos sobre o letramento e sua conceituação por considerarmos que o processo de alfabetizar necessita estar correlacionado ao letrar, assim sendo, se faz necessário nesse artigo o referido conceito em vista da perspectiva de enaltecer o eu [indivíduo] e sua correlação com o outro [social] no espaço-tempo. Pois, o letramento vai além da prática de escrita [ensinadas pelas instituições escolares], já que engloba práticas sociais e, com efeito, as interações entre os sujeitos.

Ao refletir a alfabetização indissociável, simultânea e interdependente do letramento propicia conceber uma ideia de inovação pedagógica perante a realidade brasileira que anseia [nem todos] pela ruptura de um alto índice de analfabetismo e desigualdades socioeconômicas, uma vez que “a inovação pedagógica começa quando questionamos a relevância de ensinar dessa forma em um mundo tão complexo e desafiador como o contemporâneo” (MORAN, 2018, p. 356).

Esse caminho epistemológico-teórico busca indagar o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC, programa instituído no país de janeiro de 2013 a janeiro de 2018, a partir de uma das inúmeras dicotomias que essa política desperta no âmbito da educação brasileira quando o assunto evidencia o contexto de letramento e de inovação educacional: a ideia de estabelecer a necessidade de três anos para alfabetizar as crianças brasileiras é coerente diante da realidade vivida pela população e, sobretudo, é inovadora? Tal pacto se consolidou enquanto

política pública brasileira? As reflexões para esses questionamentos motivaram esta pesquisa tendo como foco enaltecer as perspectivas de Demo (2012), por debater o sistema educacional no Brasil e suas fragilidades diante das pluralidades socioculturais.

O PNAIC⁵ surgiu como resposta à Meta 5 do PNE, que determina a obrigatoriedade da alfabetização até o final do 3º ano do Ensino Fundamental. Podemos citar que anteriormente ao PNAIC teve-se o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), em 2000 e o Pró-letramento, em 2005. E posteriormente ao PNAIC tem-se o Programa Mais Alfabetização em 2018 e em 2019 a Política Nacional de Alfabetização (PNA).

Entretanto, o presente estudo delimitou-se a discutir sobre o PNAIC, que desses foi a proposta que vigorou por maior tempo, sendo continuidade das propostas anteriores, trazendo como especificidade a implantação de estratégias que objetivavam garantir a alfabetização das crianças até a conclusão do 3º ano do ensino fundamental, e considerado o programa brasileiro de formação de professores de maior abrangência e destinação de recursos orçamentários com o custeio das Instituições de Ensino Superior - IES, aquisição de materiais e pagamento de bolsas (BRASIL, 2016).

Portanto, a pesquisa de cunho bibliográfico buscou seu aporte na legislação que fundamentou o PNAIC no Brasil e também nos teóricos da educação do cenário mundial que pensam e debatem sobre inovação educacional, letramentos e alfabetização, proporcionando um breve levantamento de suas principais obras para se ter elementos que consubstanciam as discussões aqui apresentadas.

1. Inovação Educacional: reflexões teóricas

Ao debruçarmos na reflexão sobre as dicotomias do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) como uma possibilidade de educação de qualidade para todos perante a realidade brasileira requer primeiramente análises crítico-reflexivas quando se relaciona esse pacto como uma proposta de inovação no âmbito de políticas públicas brasileiras.

Assim sendo, ao procurarmos o significado da palavra inovação em dicionários, em geral, é definida por “ato ou efeito de inovar”. Aquilo que constitui algo de novo. Desenvolvimento e uso de novos produtos, métodos ou conceitos” (INOVAÇÃO, 2022). A percepção que se tem é que a

⁵ É importante esclarecer que desde a aprovação do Plano Nacional de Educação - PNE através da Lei nº 010172, de 9 de janeiro de 2001, é notória a intensificação no surgimento de políticas públicas com foco na alfabetização e formação de professores. O mesmo contemplava como seus três primeiros objetivos e metas do ensino fundamental: universalizar o atendimento a todos os discentes do ensino fundamental no prazo de cinco anos; ampliar para nove anos a duração do ensino fundamental obrigatório, iniciando aos seis anos de idade; regularizar o fluxo escolar reduzindo em 50%, no prazo de cinco anos, as taxas de repetência e evasão a fim de garantir efetiva aprendizagem (BRASIL, 2001).

inovação sempre está relacionada ao novo, ao descobrimento, à invenção. Entretanto, cabe analisar se somente o fato de algo ser novo garante que se esteja diante de uma inovação.

Segundo Rogers (1971) se alguma ideia se pareça nova e diferente ao indivíduo pode ser considerada uma inovação, partindo da premissa de que a mesma se “[...] diz respeito ao comportamento humano, pouco importa se a ideia é ou não ‘objetivamente’ nova, medida pelo período de tempo que vai da sua primeira utilização ou descobrimento” (ROGERS, 1971, p. 11). Em complemento, Ferretti (1980, p. 56) explica que “inovar significa introduzir mudanças num objeto de forma planejada visando produzir melhoria no mesmo”.

É perceptível nas referências bibliográficas iniciais apresentadas neste artigo para definição de inovação, que elas datam de um período a partir do final da década de 1970, o que nos remete ao pensamento de que tal conceito vem sendo estudado e discutido há vários anos, fato que não distancia do caráter de novidade, pois ele sofre constantes renovações de acordo com as mudanças que ocorrem no meio social.

É preciso destacar que ao perpassar pela temática inovação educacional, o desafio se constitui em definir de que inovação estamos discutindo, pois dentro do âmbito educativo há diferenciados conceitos de inovação, segundo as diferentes concepções existentes de filosofia da educação.

Desse modo, semelhante à de Ferretti (1980) é a concepção de Zabalza⁶ (2014) sobre inovação, por considerar que o inovar não é somente mudar algo, mas, sim, mudar algo com um propósito de melhoria, ou seja, inovação é ação motivada e intencional e por meio dela pretende-se resolver um problema, atender a uma necessidade, cumprir um desejo de obter algo melhor.

Zabalza (2014) enfatiza ainda que a motivação sob a qual a inovação ocorre necessita do grau de concordância e/ou divergência a respeito da “identificação da necessidade” [motivo], sendo compreendido como um dos fatores mais influentes para o êxito da mesma. No contexto educacional, o motivo essencial da inovação deve ser a melhoria da aprendizagem dos discentes.

Além disso, Saviani (1980, p. 26), distingue quatro níveis de inovação em educação, tendo como referência o ensino tradicional:

- a) São mantidas intactas a instituição e as finalidades do ensino. Quanto aos métodos, são mantidos no essencial, sofrendo, no entanto, retoques superficiais.
- b) São mantidas a instituição e as finalidades do ensino. Os métodos são substancialmente alterados.

⁶ Renomado pedagogo espanhol.

c) São mantidas as finalidades do ensino. Para atingi-las, entretanto, a par das instituições e métodos convencionais, retocados ou não, utilizam-se formas para-institucionais e/ou não-institucionalizadas.

d) A educação é alterada nas suas próprias finalidades. Buscam-se os meios considerados adequados e eficazes para se atingir as novas finalidades.

No cotidiano nota-se que a grande maioria das experiências com caráter inovador, desenvolvidas nas instituições de ensino, tendem a se encaixar nos níveis **b** e **c**. As que se encontram no nível **a** não podem ser consideradas inovadoras. Para tanto partimos da premissa de que as experiências que atingem o último nível, o **d**, são de fato inovações que não somente estão a serviço do ensino, mas de uma mudança social.

É importante também pensar sobre o caráter de *difusão* que permeia uma inovação, nesse caso estamos nos referindo ao componente *tempo*. Uma das finalidades de uma inovação tecnológica é que esta se propague no ambiente educativo, tornando inerente a prática pedagógica desenvolvida naquele espaço e que, com o passar do tempo, deixe de ser novidade para se tornar algo corriqueiro.

Não se pode ter uma concepção ingênua de que a implantação de uma inovação ocorra sempre de forma tranquila. Wanderley (1980) nos alerta para a necessidade, em muitos casos, de uma postura combativa por parte do(s) agente(s) inovador(es). Segundo ele, as resistências às inovações têm suas motivações arraigadas nos sentimentos de medo e egoísmo que permeiam a humanidade.

Deixar uma prática que já é conhecida, que se pressupõe ter um certo nível de domínio que já está habituado por uma inovação, não é movimento fácil de executar, pois exigirá a saída/transfêrencia de uma zona de conforto para um novo local, até então desconhecido.

Diante disso, continuamos intrigados se a ideia de estabelecer a necessidade de três anos para alfabetizar as crianças brasileiras é coerente diante da realidade vivida pela população e, mormente, pode ser compreendida como uma proposta inovadora? Para tanto, nos conduz à próxima ponderação deste artigo que é a de se pensar essa inovação, sobretudo no processo de abstração do conceito alfabetizar-letRANDo diante da realidade do século XXI.

2. Letramento(s): reflexões sobre o processo de [re]conhecer-se socialmente

Ao refletir sobre os letramentos e sua relação com o conceito de inovação, no termo foi inserido um 's' que o coloca no plural, por tornar-se imprescindível a compreensão de letramento(s) como uma prática social (STREET, 2014). Tal afirmação reconhece que as práticas de leitura e escrita estão inscritas, cultural e ideologicamente, em uma determinada sociedade e, nesse caso, estão imersas em uma relação de poder, hierarquia, controle e autoridade.

Neste artigo, conceituar o letramento se faz necessário, em vista da presente discussão problematizar a concepção do PNAIC como uma proposta de inovação no contexto escolar. Assim sendo, o conceito e a palavra letramento têm uma trajetória recente, pouco mais de quatro décadas, tanto no campo da educação quanto das ciências linguísticas (SOARES, 1999).

De acordo com Soares (1999) e Tfouni (2018), o termo letramento⁷ começou a ser utilizado na década de 1980 no Brasil, enquanto na França foi denominado de *illettrisme* e *Literacia* em Portugal. A necessidade desse conceito decorreu [decorre] da inevitável configuração e nomeação “de comportamentos e práticas sociais na área da leitura e da escrita que ultrapassem o domínio do sistema alfabético e ortográfico, nível de aprendizagem da língua escrita perseguido, tradicionalmente, pelo processo de alfabetização [...]” (SOARES, 1999, p. 96).

Ao dar nomes às coisas, constrói-se uma ligação do social ao abstrato individual, na medida em que os significados são estabelecidos no processo de codificação e decodificação. Para Freire (1987, p. 9) “a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente”.

Essa dinâmica entre linguagem e realidade para Tfouni (2018, p. 16) corresponde às práticas com letramento “determinadas pelo valor sociopolítico da decifração do Outro, seja dentro ou fora da escola”. Ao complementar essa perspectiva, Kleiman (2007) afirma que estamos diante de uma atividade que envolve o uso da língua escrita, ou seja, de um evento de letramento, que está correlacionado a outras ações da vida social.

Portanto, o letramento é entendido como o desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais, sendo considerado “resultado da ação ensinar ou aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita” (SOARES, 1999, p. 18), enquanto o sociológico Street (2014, p. 9) ressalta ainda que é preciso os estudiosos da atualidade se preocuparem “como as pessoas os [letramento] usam e o que fazem com eles em diferentes contextos históricos e culturais”.

⁷ Segundo Soares (grifo nosso, 1999, p. 16) “[...] Essa palavra aparece, porém, num dicionário da língua portuguesa editado há mais de um século, o Dicionário Contemporâneo da Língua Portuguesa, de Caldas Aulete: na sua 3ª edição brasileira, o verbete ‘letramento’ caracteriza como “ant.”, isto é, ‘antiga, antiquada’, e lhe atribui o significado de ‘escrita’; o verbete remete ainda para o verbo ‘letrar’ a que, como transitivo direto, atribui a acepção de ‘investigar, soletrando’ e, como pronominal ‘letrar-se’, a acepção de ‘adquirir letras ou conhecimentos literários’ - significados bem distantes daquele que hoje se atribui a letramento (que, como já dito, não aparece no Aurélio, como também nele não aparece o verbo ‘letrar’”. Nesse artigo, o conceito de letramento se dá a partir de literacy que vem do latim que denota qualidade, condição, estado, fato de ser. “[...] Ou seja: literacy é o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever. Implícita nesse conceito está a idéia de que a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, lingüísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprende a usá-la” (grifo nosso, SOARES, 1999, p. 17).

Entretanto, nessa discussão objetivamos evidenciar que a alfabetização só tem sentido quando é desenvolvida no contexto de práticas sociais de leitura e de escrita e por meio dessas práticas. Essa inferência obtém ênfase na sociedade contemporânea por enaltecer a demanda de uma aquisição da leitura e escrita pautada nos usos sociais dos [entre] sujeitos.

Além disso, Street (2014, p. 31) destaca que “as pessoas não são ‘tábuas rasas’ à espera da marca inaugural do letramento, como tantas campanhas parecem supor”, já que cada cultura e contexto exige do sujeito, alfabetizado ou não, uma determinada prática letrada, isto é, códigos, símbolos e significados específicos nos espaços-tempo que corresponde às formas de comunicação e interação social.

Por isso, a leitura é compreendida como singular e plural no sentido uno e múltiplo e cultural. Aqui é necessário destacar a importância da escola para o processo de formação do sujeito, sobretudo para o contexto de apropriação dos usos sociais da leitura e escrita, ou seja, para conhecer o sentido da palavra e o seu poder. De acordo com Kleiman (2007, p. 2) é na escola que ao

determinar o que seja um texto significativo para a comunidade implica, por sua vez, partir da bagagem cultural diversificada dos alunos, que, antes de entrarem na escola, já são participantes de atividades corriqueiras de grupos sociais que, central ou periféricamente, com diferentes modos de participação (mais ou menos autônomos, mais ou menos diversificados, mais ou menos, prestigiados), já pertencem a uma cultura letrada.

Essa perspectiva pressupõe que os sujeitos e os grupos sociais são heterogêneos e que as diversas atividades dentro desse(s) coletivo(s) acontecem de modos distintos. Assim, o letramento do aluno precisa objetivar a prática pedagógica do professor, ao passo que o processo enaltece o movimento da prática social para o conteúdo, e não o contrário.

É importante destacar que quando o assunto perpassa a apropriação social que os sujeitos vivenciam ao longo da vida, principalmente na conjuntura da realidade brasileira, não se pode desconsiderar as desigualdades sociais, econômicas e culturais vividas. Na sua função de ensinar a ler, a escrever e a calcular, “a escola converte a cultura e a linguagem dos grupos privilegiados em saber escolar *legítimo* e impõe esse saber aos grupos desfavorecidos economicamente” (SOARES, 2017, p. 86).

Enfim, ao retomar a indagação mobilizadora deste artigo, compreendemos que ao se estabelecer um espaço-tempo de três anos para alfabetizar as crianças brasileiras tende a reforçar as diversas fragilidades no processo alfabetizar-letrando. Pois, partimos de realidades muito distintas principalmente no âmbito socioeconômico o que pode tanto contribuir quanto dificultar o processo de ensino-aprendizagem dos discentes.

3. PNAIC: proposta inovadora de letramento? política pública ou de governo?

O Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa [PNAIC] se concretiza em nosso país na forma de um Pacto Nacional no qual Governo Federal, estados e municípios reafirmam e ampliam o previsto no Decreto nº 6.094/2007, que dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, especificamente no tocante ao inciso II do art. 2º - “alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, aferindo os resultados por exame periódico específico”.

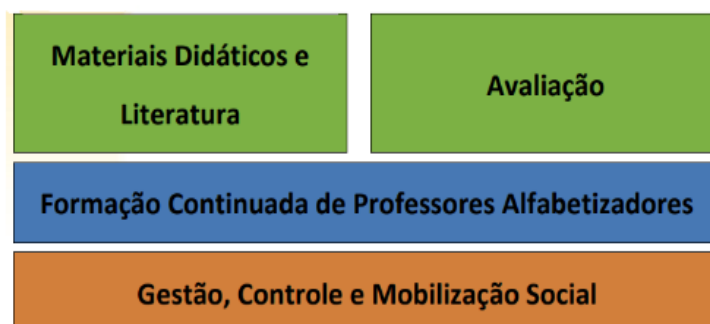
A adesão ao Pacto e ao PNAIC pelos Estados, Distrito Federal e Municípios ocorreram na data limite de 31 de julho de 2012, instituído através da Portaria 867, de 04 de julho de 2012. Proposto pelo Ministério da Educação [MEC] durante a gestão do Ministro Aloizio Mercadante, do governo da presidenta Dilma Rousseff, suas ações passaram a ser implementadas a partir de janeiro de 2013 e encerradas em janeiro de 2018. Com cinco anos de execução, tal política de governo pode ser considerada recente e atual.

O PNAIC teve como objetivo central a alfabetização em Língua Portuguesa e Matemática, até o 3º ano do Ensino Fundamental, de todas as crianças das escolas brasileiras, municipais e estaduais, urbanas e rurais. Suas características principais são:

- integração e estruturação, a partir da Formação Continuada de Professores Alfabetizadores, de diversas ações, materiais e referências curriculares e pedagógicas do MEC que contribuem para a alfabetização;
- compartilhamento da gestão do programa entre Governo Federal, estados e municípios; e
- orientação de garantir os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, a serem aferidos pelas avaliações anuais.

Logo, teve-se como Eixos do PNAIC:

Figura 1 - Eixos do PNAIC



Fonte: PNAIC. Portal do MEC. 2012, p. 05.

Buscando o exercício da reflexão sobre o objetivo do PNAIC, bem como suas principais características e eixos de atuação, fica a indagação se verdadeiramente este programa veio como uma política pública de educação inovadora que propiciou validar o 'nível' de letramento das crianças ou não passou de mais uma política de governança que desconhece e ignora a realidade local como destaca em seus estudos Viédes (2015).

É preciso reforçar que nesta política o Ciclo de Alfabetização, composto pelos três primeiros anos do ensino fundamental (1º, 2º e 3º anos), é desenvolvido através da Progressão Continuada, ao passo em que a possibilidade de retenção do aluno ocorre quando este estiver no 3º ano (BRASIL, 2012). Demo (2012, p. 12-13) faz duras críticas ao Pacto, quando é colocada a possibilidade, e por ora a necessidade, de três anos para alfabetizar as crianças brasileiras. Quanto a isto ele reitera:

[...] Quem precisa de três anos não é a criança. É o sistema inepto de ensino. Se a educação pode ter algum efeito emancipatório (Au, 2009), o mínimo que ela deveria fazer seria zelar para que a criança mais pobre não leve três anos para se alfabetizar. Ninguém de nós aceitaria isso para nosso filho. [...] Diante do monstro das desigualdades sociais que fustigam as populações mais pobres, não há como acertar o passo com crianças ricas nessa modorra enalçada da oferta pobre para o pobre. Um simples cálculo revela logo que se oferecermos ao pobre a mesma escola, isso apenas atrapalha. É preciso oferecer algo mais qualitativo e considerar que não se pode alfabetizar em três anos.

Demo (2012) centra sua crítica no tempo destinado à alfabetização desta criança, e no processo de alfabetização, questionando a necessidade de uso de todo esse tempo. Ele propõe uma avaliação qualitativa que reveja essas questões de forma mais criteriosa, primando pela não consolidação das diferenças sociais já existentes. Porém, é importante perceber que o PNAIC é composto de diversos outros aspectos que também merecem um olhar cuidadoso.

O eixo 1 do PNAIC é referente à formação continuada dos professores alfabetizadores. Sabe-se que houve uma formação com duração de dois anos, carga horária e certificação de 120h para todos os professores de 1º, 2º e 3º ano e que o intento foi de repensar e inovar a prática pedagógica (BRASIL, 2012). Neste eixo a inovação educativa, segundo Carbonell (2002), está presente pois é associada à necessidade de renovação pedagógica.

Carbonell (2002, p.19) define inovação como um conjunto de

[...] intervenções, decisões e processos, com certo grau de intencionalidade e sistematização, que tratam de modificar atitudes, ideias, culturas, conteúdos, modelos e práticas pedagógicas. E, por sua vez, introduzir, em linha renovadora, novos projetos e programas, materiais curriculares, estratégias de ensino e aprendizagem, modelos didáticos e outra forma de organizar e gerir o currículo, a escola e a dinâmica da classe.

O pensamento de Carbonell (2002) também se encontra presente no eixo 2 sobre materiais didáticos e literários, que garantiu a todas as unidades educacionais públicas de todo o país, que continham turmas de 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental, o recebimento de: livros didáticos e seus respectivos manuais do professor; obras pedagógicas; dicionários de Língua Portuguesa; jogos e softwares pedagógicos voltados à alfabetização; e obras de referência de literatura e de pesquisa.

O eixo 3 da Avaliação foi desenvolvido em duas perspectivas, sendo uma delas interna, na qual os professores eram orientados a avaliarem seus alunos de forma processual e contínua no decorrer do ano letivo, e uma outra com a realização de duas avaliações externas (Provinha Brasil ao final do 2º ano e a Avaliação Nacional de Alfabetização - ANA no término do 3º ano). Tal eixo corrobora com a visão de Carvalho (2015, p. 2), que considera que ao inovar é possível “dar uma nova utilidade a instrumentos, ferramentas e objetos, utilizar o conhecido para criar o desconhecido”.

A avaliação, seja ela interna ou externa, na proposta do PNAIC agora poderia ser vista como uma maneira de reavaliar o processo, de rever sua prática rumo à inovação para atingir o objetivo central do programa que é a alfabetização, ou seja, o processo exitoso de letramento do indivíduo.

O eixo 4 de Gestão, controle e mobilização social se formou através de uma estrutura organizacional na qual havia a presença de quatro instâncias gerindo todo o processo: o Comitê Gestor Nacional; a Coordenação Institucional em cada um dos estados brasileiros e no Distrito Federal; a Coordenação Estadual, responsável pela implantação e monitoramento das ações em sua rede, como também pelo apoio à implantação nos municípios; e a Coordenação Municipal, também responsável pela implementação e monitoramento das atividades em sua rede (BRASIL, 2012)

Para o monitoramento das ações, o MEC disponibilizou um sistema denominado SISPACTO, no qual o Ministério também reforçou a importância da participação e atuação dos Conselhos de Educação, Conselhos escolares e demais agentes que fazem parte da comunidade escolar (BRASIL, 2012).

Este eixo vem ao encontro da visão inovadora de Nóvoa (1988, p. 8 apud COSTA 2008, p. 72), ao conclamar e pressupor o envolvimento de todos os agentes. Porém, como o próprio autor alerta, só obterá êxito se todos aderirem de forma espontânea, por verdadeiramente acreditarem na possibilidade de mudança na qualidade do ensino, e não apenas por imposição, demonstrando, assim, uma mudança atitudinal.

A inovação não se decreta. A inovação não se impõe. A inovação não é um produto. É um processo. Uma atitude. É uma maneira de ser e estar na educação que necessita de tempo, uma ação persistente e motivadora; requer esforço de reflexão e avaliação permanente, por parte dos diversos intervenientes do processo inovador (NÓVOA. 1988, p. 8 apud COSTA 2008, p. 72).

Daí talvez seja difícil, e precipitado, fazer uma análise das melhorias e avanços trazidos pelo programa no tocante ao letramento infantil, visto ao seu pouco tempo de execução. Ainda trazemos algumas considerações relevantes da pedagoga Carolina Vilanova Foragi que desenvolveu uma pesquisa sob a orientação da Prof^a Doutora Luciana Piccoli, através da metodologia de grupo focal, por meio da qual professoras do ciclo alfabetizador expressaram suas apreensões sobre a proposta e as ações de implementação do programa.

Nesta pesquisa Foragi (2013) consegue identificar que as professoras se sentem mais valorizadas e que tal valorização tem sua origem não somente na formação ministrada a elas, mas também em função dos materiais disponibilizados nas unidades escolares, bem como no auxílio/incentivo financeiro que receberam, por meio de bolsas mensais, durante toda a formação.

Outrossim, foram levantados como pontos positivos uma maior aproximação entre prática e teoria e a oportunidade de troca de experiências. Todavia, as professoras ressaltam que uma política dessa, de larga escala em âmbito nacional, muitas vezes não consegue atingir as particularidades e a realidade de cada unidade educativa e que mesmo com todo esse aparato que envolve materiais e formação, é preciso mais para alcançar o nível ideal de letramento desejável nas crianças do ciclo alfabetizador.

Questões como uma real e contínua valorização profissional, e a realidade social das crianças não são abrangidas pelo programa. Logo, a inovação atinge algumas áreas, mas outras se mostram deficitárias para que realmente o processo de mudança e melhoria da qualidade do ensino ocorra e se estabeleça.

Diante de tais afirmações, como é possível relacionar inovação, PNAIC e letramento em uma análise crítico-reflexiva? Infere-se haver inúmeras possibilidades de interpretações para essa indagação. Aqui optamos por considerar que estabelecer idade certa para validar o 'nível' de letramento em um país tão plural como o Brasil reforça ainda mais as fragilidades do Sistema Educacional e não do alunado.

Conclusões

Os usos sociais da escrita ainda requerem muitas discussões teóricas, sobretudo em suas práticas cotidianas no âmbito do espaço escolar em vista da imensa desigualdade social vivida no Brasil. O letramento, aqui discutido como uma prática social, bem como de inovação educacional, necessita ser *real*, independente do lugar social em que o sujeito está [fora] inserido, no sentido de permitir a leitura crítica da realidade, dando-se num processo de alfabetização, ou não, e associada sobretudo a certas práticas explicitamente políticas de mobilização e de organização de ação contra-hegemônica (FREIRE, 1987). Do mesmo modo, o anseio pela alfabetização na idade certa, conforme o PNAIC apresenta, desconsidera o sistema educacional, bem como a realidade vivida pela população, inclusive a ideia de um letramento que permita uma interpretação de mundo de maneira crítica-reflexiva.

Demo (2012, p. 22), ao relacionar políticas de letramento como o PNAIC, formação de professor e inovação educacional que vise a melhoria do ensino, afirma que:

O importante, porém, é unir as energias em torno da escola pública, o maior patrimônio democrático da nação, procurando resolver a questão do professor. Dissensos, desde que educados e bem argumentados, só podem fazer bem, alimentados pela autoridade do argumento. Precisamos de ideias práticas alternativas, não de alinhamento. Mudar é possível, necessário e inevitável.

É coerente reconhecer como Xavier e Bartholo (2019, p. 7) que o PNAIC trouxe avanços “no sentido de formalizar procedimentos de colaboração entre os entes federados no que diz respeito a funções de instituições e profissionais e uso de verbas”, porém, para que o letramento faça parte da realidade do espaço escolar, e seja vivido como objetivava o PNAIC, é preciso para além de parcerias e investimentos robustos que as práticas pedagógicas valorizem a bagagem cultural dos alunos e reconheçam que antes de entrarem na escola, eles já pertencem a uma cultura letrada. E, é nessa heterogeneidade de interesses, intenções e objetivos do eu [individual], e do outro [social], que os sujeitos fazem os usos sociais das práticas de leitura.

Portanto, é bem possível que a chave da mudança [inovação] esteja num olhar atento para as especificidades de cada realidade local. É saber ver a criança como um ser em processo de letramento que carrega suas marcas e precisa de intervenções pontuais durante este percurso. As políticas públicas nacionais nesta área podem gerar avanços, mas precisam estar associadas a uma real mudança dentro do ambiente educativo. A inovação só ocorrerá quando seu processo de difusão for completo e humanizado.

Referências

- BRASIL. *Plano Nacional de Educação. 2001*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2022.
- BRASIL. *Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007*. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm. Acesso em: 13 dez. 2021.
- BRASIL. *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa*. Formação do professor alfabetizador: caderno de apresentação. Brasília: MEC, 2012. Disponível em: <http://www.serdigital.com.br/gerenciador/clientes/ceel/material/110.pdf>. Acesso em: 05 jan. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Portaria nº. 867, de 04 de julho de 2012*. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 129, p. 22, 05 jul. 2012. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/provinha_brasil/legislacao/2013/portaria_n867_4julho2012_provinha_brasil.pdf. Acesso em: 12 jan. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Prestação de contas ordinária anual relatório de gestão consolidado do exercício 2015*. Brasília, DF, 2016. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2017-pdf/61491-relatorio-gestao-exercicio-2015-se-pdf/file>. Acesso em: 02 fev. 2022.
- CARBONELL, J. *A aventura de inovar: a mudança na escola*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- CARVALHO, M. B. de. *A inovação tecnológica em educação e saúde: um caminho promissor*. Disponível em: <https://www.telessaude.uerj.br/resource/goldbook/pdf/41.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2022.
- COSTA, M. da L. V. F. *A promoção da inovação e mudança nas escolas de 1º ciclo em agrupamento, no Coelho de Lourdes*. Dissertação de Mestrado, 2008. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/61417653.pdf>. Acesso em: 08 jan. 2022.
- DEMO, P. *Educação, Avaliação Qualitativa e Inovação*. Brasília: INEP, 2012.
- FERRETTI, C. J. A inovação na perspectiva pedagógica. In: GARCIA, Walter E. *Inovação Educacional no Brasil: problemas e perspectivas*. São Paulo. Cortez/Autores Associados, p. 55 a 82, 1980.
- FORAGI, C. V. *Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa: o que dizem as professoras?* 20 f. Especialização (Alfabetização e Letramento nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental) – Faculdade de Educação, UFRGS, Porto Alegre, 2013.
- FREIRE, P. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 1987.
- INOVAÇÃO. *Dicionário online Priberam da Língua Portuguesa*, 25 de jan. de 2022. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/inoa%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 25 jan. 2022.
- KLEIMAN, A. *O conceito de letramento e suas implicações para a alfabetização*. Projeto Temático Letramento do Professor. 2007.

MORAN, J. Inovação Pedagógica. In. *Dicionário crítico de educação e tecnologias e de educação a distância* - Daniel Mill (Org.). Campinas, SP: Papyrus, 2018. p. 354-357.

PNAIC. 21 de jun. de 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11268-gt-capitais-pnaic-apresentacao-21062012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 08 dez. 2021.

ROGERS, E. M., *Diffusion of innovations*, Rev. ed. of: Communication of innovations. 2nd ed. The American Center Library. 1971. Disponível em: <https://teddykw2.files.wordpress.com/2012/07/everett-m-rogers-diffusion-of-innovations.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2022.

SAVIANI, D. A filosofia da educação e o problema da inovação em educação. In: GARCIA, Walter E. *Inovação Educacional no Brasil: problemas e perspectivas*. São Paulo. Cortez/Autores Associados, p. 15 a 29, 1980.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. São Paulo: Autêntica, 1999.

SOARES, M. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. São Paulo: Contexto, 2017.

STREET, B. *Letramentos Sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento na etnografia e na educação*. São Paulo: Parábola, 2014.

TFOUNI, L. V. et al. Letramento e alfabetização e o cotidiano: vozes dispersas, caminhos alternativos. *Calidoscópio*. Vol. 16, n. 1, p. 16-24, jan./abr. 2018. Disponível em: file:///C:/Users/DELL/Downloads/editor,+ART02_Tfouni.pdf. Acesso em: 11 nov. 2021.

VIÉDES, S. C. A. *Políticas públicas em alfabetização: o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa no município de Anastácio - MS*. 2015. 148 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) — Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2015.

WANDERLEY, L. E. W. Parâmetros sociológicos da inovação. In: GARCIA, Walter E. *Inovação Educacional no Brasil: problemas e perspectivas*. São Paulo. Cortez/Autores Associados, p. 30 a 54, 1980.

XAVIER, R. S. DE S. F. e BARTHOLO, T. L. *Os impactos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: uma revisão sistemática*. Educação em Revista [online]. 2019, v. 35. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/fqm4pxxNrSCZKnTXtcfLKcd/?lang=pt>. Acesso em: 05 jan. 2022.

ZABALZA, A. Miguel; CARDEIRIÑA, Ainoha Zabalza. *Innovación y cambio en las instituciones educativas*. Rosário/Argentina: Homo Sapiens Ediciones. 2014.