

## PNA 2019 – Alguns aspectos dos pensamentos pedagógicos que permeiam a Política Nacional de Alfabetização

PNA 2019 - Some aspects of the pedagogical thoughts that permeate the National Literacy Policy

Ana Cláudia Vieira Braga<sup>1</sup>

Jorge Manoel Adão<sup>2</sup>

Zeli Ambros<sup>3</sup>

**Resumo:** Este texto faz uma análise do Caderno da Política Nacional de Alfabetização (PNA), publicado em abril do ano de 2019 pela Secretaria de Alfabetização (SENAF) do Ministério da Educação (MEC), com vistas à identificação de alguns aspectos dos pensamentos pedagógicos contemporâneos e as fundamentações teóricas educacionais que permeiam o documento. Para alcançarmos uma análise sincrônica, realizamos um resumo do histórico e metodológico da alfabetização no Brasil com o intuito de situar o alcance do pensamento pedagógico que influenciou a concepção da PNA e construímos um quadro comparativo entre o Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) de 2012 e a PNA de 2019 com a fim de demarcar quais influências dos Pensamentos Pedagógicos Brasileiro foram substituídas na Política Nacional de Alfabetização. A pesquisa foi embasada em análise de documentos oficiais e em artigos científicos e teses de mestrado/doutorado de universidades brasileiras e foi realizada considerando somente o segmento da educação infantil.

**Palavras-chave:** Educação; Pensamento Pedagógico; Política Nacional; Alfabetização; PNAIC.

**Abstract:** This text analyzes the National Literacy Policy Booklet (PNA), published in April 2019 by the Literacy Secretariat (SENAF) of the Ministry of Education (MEC), with a view to identifying some aspects of contemporary pedagogical thinking, the educational theoretical foundations that permeate the document. In order to achieve a synchronic analysis, we summarize the historical and methodological aspects of literacy in Brazil in order to situate the scope of pedagogical thinking that influenced the conception of the PNA and we constructed a comparative picture between the National Literacy Pact at the Right Age (PNAIC) from 2012 and the 2019 PNA in order to outline which influences of Brazilian Pedagogical were replaced in the National Literacy Policy. The research was based on analysis of official documents and scientific articles and master / doctorate theses from Brazilian universities and was conducted considering only the segment of early childhood education.

**Keywords:** Education; Pedagogical Thinking; National Policy; Literacy; PNAIC.

---

1 Doutoranda em Educação e Tecnologia. Mestra em tradução. Especialista em Gestão e Administração Escolar, Pedagoga. Professora da Secretaria de Educação do Distrito Federal. Membro do Grupo de Pesquisa Interdisciplinar em Educação, Gestão e Cultura Regional e do grupo ÁBACO- UnB. Tem experiência na área de Educação no ensino de língua portuguesa, língua estrangeira, formação de professores e revisão textual. E-mail: [anaclaudiaunb2012@gmail.com](mailto:anaclaudiaunb2012@gmail.com)

2 Pós-Doutor em Tecnologias Contemporâneas e Desenvolvimento Cognitivo. Doutor em Educação. Professor da Universidade Estadual de Goiás (UEG) - Câmpus Luziânia - GO. Coordenador do Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* Docência e Gestão da Educação Superior (desde 2015) da UEG. Líder do Grupo de Pesquisa Interdisciplinar em Educação, Gestão e Cultura Regional. Tem experiência na área de Educação, com ênfase nas Questões Étnico-Raciais, Políticas Públicas e em Tecnologias Contemporâneas. E-mail: [jorgeadao@yahoo.com.br](mailto:jorgeadao@yahoo.com.br)

3 Doutoranda em Educação. Mestrado em Educação. Licenciada em Filosofia. Experiência na área de educação a distância e educação profissional. Atua no Grupo de Pesquisa Interdisciplinar sobre Tecnologia e Educação (ÁBACO). E-mail: [zeli.ambros@gmail.com](mailto:zeli.ambros@gmail.com)

## Introdução

A Política Nacional de Alfabetização (PNA), instituída pelo decreto nº 9765, de 11 de abril de 2019, promoveu a publicação de um caderno com o intuito de que os estados e municípios a tenham como diretriz para a educação básica e sugere que todas as crianças sejam alfabetizadas até o terceiro ano do ensino fundamental. Essa diretriz está presente na meta cinco do Plano Nacional de Educação (PNE) que propõe metas e estratégias para a política educacional no período de 2014 a 2024. Essencialmente a sugestão de que houvesse uma idade limítrofe para que todas as crianças estivessem alfabetizadas em uma idade certa nasceu no Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) divulgado em 2012. Melo e Marques (2017) afirmam que a linguagem escrita é fonte de libertação ou sujeição aos aspectos sociais, econômicos, políticos e culturais, o que faz importante conhecer o percurso do ensino e aprendizagem da língua em território nacional, com vistas a compreender melhor a alfabetização na realidade brasileira.

Seguindo o percurso pelo qual passou o caderno da Política Nacional de Alfabetização (PNA), temos como objetivo para esse artigo a análise da PNA, publicada em abril do ano de 2019, pela Secretaria de Alfabetização (SENAF) do Ministério da Educação (MEC), com vistas à identificação de alguns aspectos do pensamento pedagógico contemporâneo e das fundamentações teóricas educacionais que permeiam o documento.

Para alcançarmos uma análise sincrônica realizamos um resumo do percurso histórico e metodológico da alfabetização no Brasil a fim de situar o alcance dos pensamentos pedagógicos que influenciaram a concepção da PNA; e, construiremos um quadro comparativo entre o PNAIC de 2012 e a PNA de 2019 com o intuito de demarcar quais influências dos Pensamentos Pedagógicos Brasileiros foram substituídas na Política Nacional de Alfabetização.

## Percurso histórico e metodológico de aprendizagem da língua escrita

A conquista do direito à educação para todos tem um percurso influenciado pelo direito à educação, consubstanciado pelos diferentes contextos sociais, culturais e econômicos que permeiam a escolarização no Brasil. Seja porque nem sempre a educação foi um direito ou nem sempre foi um direito de todos.

Quando pensamos em educação escolar, há uma relação automática com a capacidade de leitura e escrita e com o acesso à informação, e então, a alfabetização será uma condição *si ne qua non* para considerarmos a justificativa de educar-se alguém ou de caracterizar alguém como educado. Sem pretendermos desprezar a importância da tradição oral na transmissão de conhecimento e na educação de pessoas, é possível afirmar que para fixar o direito à educação a premissa do direito à alfabetização é ventilada como primária e essencial.

Em seu livro *O Nome da Rosa*, Umberto Eco (1980) conta a história de monges em um mosteiro beneditino na Itália da Idade Média (século XI ao XV), onde o feudalismo está em processo de desintegração. A sociedade passava por grandes modificações econômicas como a questão da organização monetária, modificações sociais como o crescimento da burguesia, modificações religiosas como as propostas por Martinho Lutero em 1517 e também por modificações políticas que abarcaram a formação de monarquias nacionais com os reis absolutistas.

A obra *O Nome da Rosa* conta um episódio relacionado à alfabetização como poder. Muitos monges morreram de forma misteriosa e nos é revelado que as mortes estavam relacionadas ao acesso a um livro

poderoso que só poderia ser lido por alguns poucos. Correlacionando com a história da alfabetização no percurso educacional e saindo da ficção, voltemos nossa atenção para a obra de Comênio, *A Didática Magna*, que consubstancia os princípios do colégio (*co – legere – ler junto*), do professor, dos alunos, dos pais e porque não dizer da sociedade educadora de um momento histórico (séculos XVIe XVII) no qual os princípios de escola e escolarização não passavam por uma organização institucional uniforme.

Nesse contexto, acima citado, estruturas educadoras careciam de formatação e a “natureza” das crianças, dos jovens e dos mestres não passava por estudos e observações imparciais, pois nem sequer havia separação de classes por idade, embora Comênio afirmasse que haveria uma idade apropriada para a plena formação dos estudantes “enquanto as plantas são novas” (COMÊNIO, 2001 [1657], p. 208).

Em um momento no qual o Homem, ser educável, estava por ser desvendado, já que os princípios humanistas não haviam alcançado a organização dos colégios e Erasmo de Roterdão era contra a prática da educação escolar em estabelecimentos escolares, impressões sobre características humanistas, resgatadas dos valores greco-romanos, como antropocentrismo e o individualismo, apresentavam-se centrifugadas pela influência religiosa da Reforma e o educar humano acenava para a secularização, o individualismo, a dominação da natureza humana, a modernização do Estado e o surgimento da burguesia como classe emergente da economia de mercado.

Outro ponto que merece destaque na *Didática Magna* [1657] são os princípios descritos referentes às ações do professor que sugerem exigências menos rígidas de formação e conhecimento e indica o norte educacional por meio de direcionamentos e sugestões de conteúdos, tirando das mãos do mestre o título de generalista e grande “douto”, especializando, assim, o ensinar. Aqui podemos encontrar a menção dos currículos das artes liberais, conceito aplicado na Idade Média herdado da antiguidade clássica, que incluem no *Trivium* a lógica, a gramática e a retórica e no *Quadrivium* a aritmética, a música, a geometria e a astronomia e que se opunham às *Artes Mechanicae* que eram direcionadas aos servos e escravos. Comênio não usou o termo “alfabetização”, mas já estabelecia que a idade certa para aprender fosse bem cedo “na primavera da vida, na puerícia” (COMÊNIO, 2001 [1657], p. 209). Também explicitava que o estudo das línguas (Gramática) fosse responsável por ensinar a “ordenar e associar vocábulos” (id. ib., p. 223).

Na Europa no século XVIII, muitos paradoxos permeavam as influências das ideias iluministas. Desde o ideal de que era possível viver o absolutismo e ao mesmo tempo adotar princípios humanistas na governança: como no significado do conceito de “déspota esclarecido”, inclusive na questão educativa que estruturava atitudes flutuantes entre a secularização e a laicidade. Surge, então, a reforma pombalina em Portugal que tem, em seu cerne, essas influências paradoxais e pontuais, influenciadas por pensadores contemporâneos como Dom Luís da Cunha Verney e Ribeiro Sanches e ratificadas pela necessidade de reconstruir um Portugal abalado por tragédias naturais como também um sentimento de atraso e inferioridade em relação às outras nações europeias, especialmente a Inglaterra. O Marquês de Pombal retira o poder da educação das mãos da Companhia de Jesus, ato que mostra o poder que a educação tem na intenção de uma reforma social e política, e redistribui a razão, a ciência e a prática no currículo escolar de suas reformas. Cria escolas públicas e niveladas por idades e classes sociais, o concurso para professores (com as aulas régias) e ensaia uma educação feminina obrigatória.

Os princípios educacionais pombalinos eram pautados na negação e crítica aprofundada da educação oferecida pelos jesuítas, que tinha sua expansão e influência repousadas em sua trajetória de mais de dois séculos, em que passou por períodos pelos quais as contribuições e ações jesuíticas na educação

foram consideradas inovadoras (séculos XVI e XVII); em seguida houve uma cristalização e dominação (no início e meados do século XVIII) até o seu declínio, do ponto de vista da modernidade do sistema de ensino (segunda metade do século XVIII).

Em Anderson (2008), encontramos as reflexões sobre o nacionalismo e as reformas pombalinas que se relacionam com fortalecimento das línguas nacionais no século XVI, estruturado pela perda de influência do latim, pela reforma protestante e a impressão de Bíblias em línguas nacionais, bem como pela difusão de determinados vernáculos nos sistemas de “centralização administrativa”. As línguas impressas, dessa forma, “lançaram as bases para a consciência nacional. Em primeiro lugar, e acima de tudo, elas criaram campos unificados de intercâmbio e comunicação abaixo do Latim e acima dos vernáculos falados” (id. ib., p. 79- 80), dessa forma o ensino da Gramática no Brasil começou a ser a alfabetização em língua materna, embora ainda não se soubesse bem o que isso significava, já que havia muitas identidades linguísticas coabitando na colônia.

Caminhando para o Século das Luzes, século XVIII, vemos que Rousseau defende os direitos civis de liberdade, privacidade, igualdade sem discriminação e coloca as “luzes da razão” para iluminar uma instrução que “abre caminhos”. O conceito de *natureza* na obra de Rousseau é o vórtice norteador das premissas educativas contidas em seus tratados. Há, nas duas visões de natureza humana presentes nos ideais educativos de Rousseau a presença constante dos princípios Republicano de sociedade que têm como foco a sociabilidade autônoma e a soberania do indivíduo atrelada à vontade geral da sociedade. Rousseau apresenta, em sua obra *Emílio*, uma abordagem da educação a partir da primeira infância, focando a educabilidade na capacidade humana de autodeterminação e educação do amor-próprio (que deve ser um sentimento construtivo que visa à aproximação dos seres humanos), com vistas a uma natureza humana permeada pela perfectibilidade que é conceituada como a capacidade de se aperfeiçoar o ser humano com o auxílio das circunstâncias. Nesse caso específico “as circunstâncias” devem ser criadas pelo contato direto com a natureza e a mediação constante de um preceptor no sentido de desenvolver o domínio de si e enfrentar as fraquezas inerentes ao convívio social. Em *Emílio*, Rousseau periodiza as fases de educação infantil e aplica a premissa de que se devem preservar os instintos nos anos iniciais que vão sendo orientados a uma liberdade regrada na qual convivem os princípios do desenvolvimento da criança e o alcance de uma diretividade adulta mínima e a alfabetização seria consequência de um processo “natural” e precoce do educando.

Em um aspecto filosófico da finalidade da educação humana, Immanuel Kant (1724-1804) passava seu conceito educacional pela superação da menoridade, que é a incapacidade do homem de fazer uso de seu entendimento, que estava intimamente ligada à moral, já que para o filósofo uma boa educação é a “fonte de onde brota todo bem desse mundo”. Kant afirmava que o esclarecimento seria a saída do homem da menoridade e relacionava-se à capacidade de cada Homem lançar mão de seu entendimento por meio da liberdade de usar publicamente a razão. Demandando o direito à exposição de ideias livres e públicas bem como a autonomia do indivíduo (mesmo que em condições institucionais hierárquicas impeditivas nas quais imperassem a obediência, como ser padre ou funcionário do governo), Kant expõe que o uso público da razão não deve ser suprimido sob nenhuma circunstância e a condição para que os príncipes alcancem o esclarecimento é que esses não devam prescrever aos Homens matérias religiosas. Kant acentuou o tema religião como ponto principal do esclarecimento, porque, segundo ele, no que se referia às Artes e Ciências, os senhores não tinham nenhum interesse em exercer tutela aos seus súditos.

O *link* a ser feito entre Kant e o neo-humanista Johann Friedrich Herbart (1776-1841) está na visão comum de ambos sobre a finalidade máxima da educação, que é a formação moral do caráter e aprimoramento do ser humano. Herbart pormenorizou a instrução educativa com pressupostos psicológicos realizando a vinculação entre a instrução educativa e seu contexto político-educacional. A subordinação da noção de instrução à de educação sugere que a instrução é um veículo da representação de mundo e transmite conceitos novos aperfeiçoando aptidões pré-existentes e faz despontar capacidades úteis. Herbart, quase um século antes de Freud, esboçou uma organização do aparelho psíquico humano com aspectos comuns à teoria da psicanálise e trouxe o conceito de *apercepção*, que supõe o conhecimento e o aprofundamento por meio de associações ao que já foi experimentado e aprendido.

Os princípios escolares escolanovistas (em fins do século XIX), que têm a criança como centro do processo educacional, a preservação da espontaneidade, as atividades centradas no interesse e na necessidade da criança, o respeito ao ritmo natural de aprendizagem, a educação ativa e o desenvolvimento de habilidades e capacidade das crianças com ajuda do trabalho, do amor e da alegria, estão presentes nas ideias educacionais modernas de Froebel e seus contemporâneos.

Em alguns aspectos, as ideias dos dois autores românticos, Pestalozzi e Froebel, adquirem bifurcações personalizadas para o pensamento educacional da época e trazem em seu bojo inovações passíveis de destaque. Pestalozzi atendia, em sua escola, às crianças de classes menos privilegiadas e prezava a instrução, o trabalho, o treinamento mental e a moral para os pobres. O pensador suíço entende a aprendizagem pelo equilíbrio de forças que exercitem o cérebro, o coração e as mãos criando tríades como o ABC de ideias ou de intuição.

Froebel, por sua vez, é o pioneiro das ideias de desenvolvimento humano e idealizava a infância como o período mais rico e puro da humanidade e afirmava que a criança deveria ser educada para glorificar ao criador em um conjunto indissociável de Deus, Homem e Natureza a serviço do agir pensando ou do pensar agindo. Froebel destacou em seus estudos a primeira infância e trouxe para a educação dessas os jogos ativos, as brincadeiras e o aproveitamento do interesse das crianças nas atividades educacionais.

## **Em terras nacionais**

No Brasil, a educação sofreu, em maior ou menor grau, a influência das correntes mundiais do pensamento pedagógico. Sejam de vertentes religiosas, filosóficas, psicológicas ou políticas, a questão da alfabetização esteve ligada aos primórdios da educação escolar. Aquele que não sabe ler e escrever, não é capaz, nem merecedor, de ser educado, escolarizado ou instruído.

O termo analfabeto tem uma repercussão moral e social contundente. O índice de analfabetos de uma nação vincula o país ao seu nível de qualidade de vida e até ao seu grau de desenvolvimento. Podemos afirmar que a língua é a nossa pátria e que definir essa pátria seria impossível sem essa língua.

Silva (1998), em sua tese de Doutorado, fez um estudo para compreender o processo de constituição dos sentidos e do sujeito de escolarização relacionados à alfabetização no Brasil. Afirma que os discursos sobre alfabetização e o acesso à leitura e à escrita por parte da população brasileira, estiveram e estão em constante pauta de planos e programas de governo, sejam eles autoritários ou democráticos. Podemos verificar que há uma variedade de documentos que tratam especificamente sobre alfabetização no Brasil.

Para esta autora, “a escola não produz o analfabetismo, como pretendem algumas interpretações, pois este já é condição-caráter-qualidade do indivíduo mesmo antes dele ir para a escola” (id. ib., p. 25), nesse caso a escola apenas valida as diferenças sociais de acesso à alfabetização e mascara as causas reais do fracasso transferindo a causa do analfabetismo para a incapacidade do aluno, do professor, do método, do pensamento pedagógico, da escola ou do país. O analfabetismo é um processo de exclusão social que se desenvolveu par em par com o processo de escolarização humana e:

A produção do analfabetismo, enquanto resultado de exclusão sistemática, já está sempre implicada na alfabetização, é constitutiva de seu modo de existência – de seu sujeito e sentido-, visto estar a ação de alfabetizar sempre submetida a uma ‘infelicidade’ (Austin), posta pela condição ou estado do analfabeto. Não se trata, portanto de uma questão de vencedores ou de vencidos (SILVA, p. 27, 1998, grifo da autora).

O histórico da alfabetização brasileira tem um registro bem escasso nos anos da colônia brasileira, seja por falta de acervo ou por falta de interesse em descortinar o caminho da alfabetização de indígenas e outrosfilhos do Brasil, em uma época em que a identidade da Nação Brasileira ainda não tinha umadigital.

José Ricardo de Almeida, em sua obra intitulada História da Instrução Pública escrita em 1889, em francês, discorre sobre o ensino dos jesuítas no início da colônia. Pelos jesuítas as crianças, que tinham como origem étnica principalmentea indígena, eram alfabetizadas. A função da escolarização e alfabetização era unicamente ensinar “coisas da fé”, e “a escola era um espaço de regeneração e salvação dos silvícolas sem alma” (SILVA, 1998, p. 56).

Pouco é possível encontrar sobre quais línguas eram utilizadas para a alfabetização dos indígenas. Era aplicado o uso de três idiomas: língua geral, o português e o latim. Mas essa fixação na efetivação da alfabetização dos indígenas durou pouco, já que alguns anos depois, por volta da proclamação da independência, o foco para a escolarização dos indígenas foi a transformação desses em operários civilizados, e a instrução lhes seria negada por não terem uma educação de “berço”.

Aos índios e aos escravos, que eram grupos numerosos da população brasileira, eranegado o acesso à alfabetização “quero crer perigoso dar-se-lhe instrução; mas por que não se há de dar uma educação moral e religiosa” (ALMEIDA, 1989, p. 364); já que seria um risco instruir quem não tinha educação, criando assim uma diferença de definição entre instrução e educação. A primeira, vista como escolar e institucional (pública) ea segunda, como familiar e privada.

Quando a inovações das propostas pombalinas chegam ao Brasil, expulsando os temas da educação jesuítica e expandindo conceitos iluministas com foco em uma educação pela prática, pela experimentação e distante da religiosidade católica começa a configurar uma educação laica no Brasil. No entanto, não é desconhecido o fato de que, no currículo das escolas pombalinas, há temas religiosos, éticos e comportamentais voltados para a doutrinação de religiões cristãs.

Em um momento histórico, no qual Portugal estava sofrendo influências de promessas políticas e econômicas da Inglaterra e que a única solução de preservação da monarquia portuguesa, por conta da era napoleônica, seria a vinda da estrutura política de Portugal para a distante colônia Brasil, há um desenvolvimento e aplicação das ideias leigas nos ideais de formação de um projeto educacional na colônia.

O liberalismo permeado pelo conservadorismo criou um encadeamento de ações educacionais influenciadas por correntes empiristas e ecléticas envolvidas por revoltas populares e manobras de

reconciliação que são a base filosófica do ecletismo. Alguns nomes como Martim Francisco e Januário da Cunha Barbosa estruturaram programas de gradação dos níveis educacionais com foco em graus e houve um ensaio do financiamento governamental das escolas primárias, que logo foram dissipados pelo ato Adicional à Constituição de 1834. Filosoficamente, as ideias de educação para todos foram neoadas pela educação diferenciada para cada classe social, resumindo a aplicação da educação para nível privado e a instrução para servir de forma útil o Estado. O conhecimento e a prática da Ciência será privilégio dos privilegiados (redundância necessária) e para aqueles que precisam servir utilitariamente ao Estado. É implementado um currículo que inclui o estudo da alfabetização, das quatro operações, geometria básica e moral cristã, avançando para a aprendizagem de ofícios.

Azeredo Coutinho(1992) justificou suas ideias pedagógicas com um patamar econômico pertinente ao liberalismo. O desenvolvimento econômico de Portugal, fonte de exaltação do Bispo Azeredo Coutinho, ocorreria por meio da exploração da riqueza natural da maior colônia portuguesa, no caso o Brasil, como também pelo surgimento de pessoas com habilidades ciências naturais para desenvolver o projeto de desbravar o Brasil e enriquecer Portugal. Sob o pretexto de por em prática esse projeto, Azeredo Coutinho instala o Seminário de Olinda em 1800. Essa nova escola carrega em seu bojo análises modernas burguesas que dizem respeito ao caráter humanista, iluminista ou escolástico de seus preceitos, ainda que para alguns estudiosos, seja por questões sincrônicas ou anacrônicas, não tenha havido iluminismo tipicamente brasileiro.

Em um momento no qual havia a necessidade de discussões sobre a escola pública no Brasil, mais precisamente em meados do século XIX, Rui Barbosa empenha-se em um projeto de modernização da educação e implantação de um sistema nacional de ensino que incluiria todos os aspectos inerentes às instituições educacionais em todos os níveis: carga horária, rotina, conteúdos, métodos de ensino. Em seu histórico, Rui Barbosa, tinha o peso da experiência política, jurídica e intelectual para evidenciar, legitimar e justificar seus pareceres, documentos que se tornaram objeto de análise da base das ideias educacionais que permearam a transição entre o parlamento monárquico e a República brasileira.

As influências das ideias mundiais educacionais davam à educação pública o status de instituição que poderia igualar as classes sociais e que teria, em todos os países em que foi idealizada, um caráter público, obrigatório e laico. Abarcando inovações de cunho metodológico (método intuitivo) e também de conteúdos (ginástica, música, desenho e ciências) além de idealizar o ensino profissionalizante. O Parecer sobre a reforma do ensino secundário propunha um financiamento público amplo e irrestrito à educação, com aumento do investimento do estado além da manutenção das escolas. Rui Barbosa defendeu a escola para os pré-escolares, baseado nas ideias de Froebel, e também pontuou a importância da formação de professores nas escolas normais e a necessidade de decretar a educação obrigatória para todas as crianças. Pontuou, também, a questão da má distribuição quantitativa de estabelecimentos educacionais primários no Brasil e definiu critérios de implementação de escolas públicas em todo território brasileiro com adoção de novos métodos de ensino.

A crise pela qual o Brasil passava em termos de ideais, entre o Império e a República, apresentava um projeto positivista da sociedade intelectual brasileira. As três dimensões da revolução positivista proposta por Auguste Comte política, filosófica e religiosa pairavam de forma definida entre o progresso e a ordem tendo como principal representação na educação o surgimento da escola politécnica com vistas à formação de uma elite política que privilegiava a formação técnica e científica com vistas à modernização do país.

Posicionando-se a favor de um ensino científico e profissionalizante e dos valores de prosperidade moral e material, levantando, assim, o estandarte da Ciência como caminho para a modernização do Brasil,

Rui Barbosa avançou em seus pareceres para a materialização de ideias das elites liberais na educação. Na estruturação dos processos de ensino da alfabetização, o período de 1880 a 1920, que engloba a última década do império brasileiro e os primeiros anos da República, foi marcado pela disputa entre os métodos sintéticos e analíticos da alfabetização.

### **Alfabetização em foco**

O período que vai de 1920 a 1980, anuncia um ecletismo pedagógico, principalmente pela dicotomia entre teoria e prática, e as discussões sobre alfabetização se davam no campo metodológico. A Escola Nova surgia no Brasil com pontos de fusão teóricos entre as ideias do suíço Pestalozzi e do alemão Froebel nas questões religiosas, já que ambos eram protestantes e tendiam ao pensamento de que seria possível adequar os preceitos religiosos a uma sociedade capitalista que emergia da revolução industrial. O lar tinha um destaque imprescindível na ideia de que a família seria a continuidade da igreja, pensamento que naturalizava a função materna das mulheres, visto que é a mãe que educa os pequenos e as famílias tinham como personagens centrais a mulher e as crianças. Outro ponto de fusão está na concepção liberal burguesa de sociedade, na qual a luta de classes seria dispensável destacando, em Froebel, que o processo educativo reconduz o ser humano ao Criador e desenvolve os dons inatos de cada criança, enquanto que, para Pestalozzi, o processo de mudança das condições humana é de inteira responsabilidade da educação e a vida do indivíduo é algo espontâneo e natural.

No período de 1960 a 1980 a alfabetização no Brasil sofreu forte influência da teoria construtivista, embora não tenha se tornado uma prática de alfabetização hegemônica. A instalação do regime republicano veio acompanhada de esforços de organização de um sistema de instrução pública de acordo com os ideais do novo regime político. A alfabetização se apresenta, neste período, como o indicador mais complexo da relação problemática entre educação e modernidade.

Na década de 1960, a discussão sobre alfabetização, no Brasil, começa a assumir contornos sociais, com as propostas de alfabetização de Paulo Freire. Já, de 1995 a 2002 instalou-se no Brasil o ideário neoliberal, ganhando difusão e poder ideológicos os conceitos de globalização, Estado mínimo, sociedade do conhecimento, dentre outros, justificando a reforma do Estado e a transformação da sociedade em controladora escolar.

Decorridos todos estes anos, tem-se hoje no Brasil, como ponto consensual de debate, o fracasso da escola pública em responder às urgências sociais e políticas que lhe dão sustentação, e a discussão em torno do ensino inicial de leitura e escrita como termômetro de justificativa para a manutenção ou banimento de projetos, pactos, políticas voltados para alfabetização. O mais visível nestas discussões sempre foi a questão dos métodos de alfabetização. Os métodos podem ser classificados em dois tipos: sintético (da parte para o todo: alfabético, fônico, silábico) e analítico (do todo para a parte: palavração, sentenciação, história e conto).

Conforme a pesquisadora Maria do Rosário Longo Mortatti (2000), o complexo movimento histórico da alfabetização no Brasil, classifica-se em quatro momentos: primeiro (1876-1890), disputa entre os defensores do novo método da palavração com os antigos métodos sintéticos; segundo (1890 e meados da década de 1920) – disputa entre os defensores do novo método analítico com os antigos métodos sintéticos; terceiro (meados de 1920 e final da década de 1970) – disputas entre os defensores dos antigos métodos de alfabetização (sintéticos e analíticos) com os então novos testes ABC para verificação da

maturidade necessária ao aprendizado da leitura e escrita, do que decorre a introdução de novos métodos mistos; e quarto, (meados da década de 1980 a 1994) – disputas entre os defensores da nova perspectiva construtivista e dos antigos testes de maturidade e dos antigos métodos de alfabetização.

Pesquisadores e professores de universidades brasileiras reiteraram críticas a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), lançada em 2017, cuja criança deveria ser alfabetizada no 1º e 2º ano do ensino fundamental, e no 3º ano teria o complemento, ao meio da ortografização e aplicação do método fônico. Há pesquisadores da área, que reafirmaram que o método fônico era ineficaz há mais de um século e que não iria resolver o problema da alfabetização.

De 2002 até os tempos atuais, observou-se um período de permanência em vez de ruptura em relação ao modelo de alfabetização. Com relação a este tema, em 2012, tivemos o Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), como um programa integrado, cujo objetivo era a alfabetização em Língua Portuguesa e Matemática, até o 3º ano do Ensino Fundamental, abrangendo todas as crianças brasileiras das escolas municipais e estaduais, urbanas e rurais.

O PNAIC, documento anterior ao PNA, que apresenta em sua introdução o objetivo de elevar a qualidade da alfabetização e combater o analfabetismo em todo Brasil, foi publicado em 2012 e tinha como princípio básico a alfabetização de todas as crianças na idade certa. Nesse pacto existem várias ações que buscam atingir o objetivo de alfabetizar as crianças até a idade máxima de oito anos, fim do ciclo básico de alfabetização, e é sugerido um curso de formação para os professores de educação infantil, alfabetizadores e de um coordenador pedagógico por unidade escolar. A carga horária do curso de formação é de 180 horas. Outro ponto que corrobora para que o objetivo do PNAIC seja atingido refere-se à implantação de escolas em regime integral. Passo que, segundo o documento, seria essencial à alfabetização efetiva, já que mais tempo em sala de aula equivale à mais possibilidades de acesso às letras.

O intuito de compararmos os dois documentos, PNAIC e PNA, é o de entender as mudanças que sugerem a necessidade de publicação de um novo documento sobre alfabetização já que o documento anterior trata do mesmo tema e tem os mesmos objetivos educacionais, mesmo que a elaboração e os termos de nomeação sejam diferentes. Concebemos que há muitos aspectos que conduzem a uma boa comparação e começaremos pela denominação de cada documento.

O PNAIC é denominado como um Pacto. A palavra pacto vem, segundo o dicionário, do latim de *pactum* (CUNHA, 1982) e reporta aos termos de ajuste ou convenção. É um substantivo masculino e no português significa acordo realizado entre duas ou mais pessoas, empresas ou estados (FERREIRA, 2010).

A PNA é denominada como política que etimologicamente vem do grego *politikós*, é, ón (CUNHA, 1982) e é relativo ao cidadão, ao Estado, àquele que é hábil na administração de negócios públicos. Em português tem vários significados, mas é essencialmente a Ciência do Governo dos povos e o conjunto de negócios de Estado (FERREIRA, 2012).

Baseado nesse levantamento terminológico, já é possível entender que cada documento tem um direcionamento diferenciado. Enquanto um pacto estipula um acordo, um ajuste em grupo, com várias vozes entre os Estados e suas lideranças, uma política é lançada por pessoas consideradas hábeis na administração do negócio público com o intuito de ser seguida à risca pelos órgãos envolvidos na aplicação desta.

A PNA foi ratificada pelo Decreto presidencial nº 9.765, 11/04/2019 que a instituiu como Política Nacional e resume em seu Art. 2º os conceitos referentes à aplicação dos termos presentes em sua cartilha.

Um Decreto presidencial não passa por uma discussão e aprovação legislativa e representa a vontade, ordem ou resolução emanada de autoridade superior ou instituição, civil ou militar, leiga ou eclesiástica. O Decreto representa uma decisão unilateral do poder executivo.

Tabela 1. Tabela comparativa entre o Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC 2012) e a Política de Alfabetização (PNA)

Premissas	PNAIC - 2012	PNA - 2019
Quem financia a alfabetização	União, governo estadual e municipal	União, governo estadual e municipal
Quem alfabetiza	Professores alfabetizadores	Professores alfabetizadores e os pais
Como alfabetiza		
Quem é alfabetizado	Crianças, até, no máximo, 8 anos de idade	Crianças na 1ª infância e alunos dos anos iniciais do ensino fundamental, jovens e adultos
Quais as finalidades da alfabetização	Garantia dos direitos de aprendizagem, desenvolvimento, avaliação externa. Integração e estruturação de materiais e referenciais e curriculares e pedagógicos do MEC	Respeito aos entes federativos e adesão voluntária; Alfabetização como instrumento de superação de vulnerabilidade social
Quais são os métodos de alfabetização	Alfabetização e letramento, compartilhamento de gestão.	Fundamentação nas Ciências Cognitivas. Literacia e numeracia. Centralidade do papel da família.

O PNA (2019) buscou fundamentação científica na ciência cognitiva da leitura, embasada na Psicologia Cognitiva, na Neurociência Cognitiva e na Linguística Cognitiva. Conforme este documento o processo de alfabetização consiste no desenvolvimento das habilidades de ler, escrever e realizar operações matemáticas básicas.

De acordo com o pesquisador Jean-Émile Gombert (PNA, 2019, p. 28), da Universidade de Rennes II, “as pesquisas em psicologia cognitiva e neurociências nos permitem compreender os mecanismos cognitivos e neurobiológicos que entram em ação na aprendizagem.” Em complementação ao processo de alfabetização, a pesquisadora Rhonda Bondie (PNA, 2019, p. 32), da Universidade de Harvard, afirma que “as rotinas de aprendizagem são fundamentais para o engajamento dos alunos nas atividades de alfabetização, porque promovem sentimentos de autonomia, pertencimento, competência e significado.”

Na nota do ministro (PNA, 2019, p. 13) fica explicitado que a educação deve servir ao exercício da cidadania; o progresso nos estudos depende da aquisição de conhecimentos básicos; usar a educação para alcançar a igualdade de condições e de oportunidades em busca do desenvolvimento pessoal e para contribuir com a sociedade; o progresso científico, econômico e social de um povo está intimamente relacionado com a qualidade de sua educação, afirmações que nos remetem à visão funcional da educação, retirando da cena pedagógica os princípios de formação social do educando e transformando a educação em uma espécie de máquina de criação de cidadãos úteis ao Estado.

As contribuições almejadas para a realização da PNA dependem da análise de dados quantitativos de resultados da alfabetização no Brasil, da aplicação de ciências cognitivas, da busca de caminhos eficazes, das ciências como fundamento na elaboração das políticas públicas, da prática de alfabetização eficaz, da aplicação e ingerência da *expertise*. Há a mudança de concepção e conceitos de alfabetização, considerando

que as habilidades devem ser desenvolvidas e avaliadas no processo de aquisição da linguagem escrita. Promove-se amarração temporal no alcance da meta do PISA (Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes) e a intenção de medir o nível de alfabetização por evidências, que consiste “no novo nome de uma velha prática: a busca de argumentos racionais, com base científica, para promover uma educação de melhor qualidade”(Oliveira, 2014, p. 26) e para o alcance do status de ortografização (PNA, 2019, p. 15).

O método sintético fônico é considerado como o preferencial por ter sido comprovadamente eficaz nos eventos ratificados pelo *National Reading Panel* (2000). Conforme os relatórios *National Reading Panel* (2000) e o *National Early Literacy Panel* (2009), apontam-se cinco pilares essenciais para uma alfabetização de qualidade: consciência fonêmica, instrução fônica sistemática, fluência em literatura oral, desenvolvimento de vocabulário, composição de textos e produção escrita.

De acordo com recentes estudos sobre Neurociência e Educação, de Cosenza e Guerra (2011, p. 48), “o cérebro é responsável pela forma como processamos as informações, armazenamos o conhecimento e selecionamos nosso comportamento”. Dessa forma, compreender o seu funcionamento e as estratégias que favorecem o seu desenvolvimento é do interesse dos educadores, aí se incluindo professores, pais e todos os envolvidos no desenvolvimento de outras pessoas.

Jeane Chall (1967), da Universidade de Harvard, autora do livro *Learning to Read – The Grate Debate*, com base em evidências de pesquisas, foi a grande defensora da instrução fônica, mostrando que a instrução fônica sistemática oferece melhores condições de sucesso na alfabetização, sendo a mais eficiente para o ensino da leitura e da escrita. Estudos de Neurociência demonstram que falar é fácil, mas ler já é um pouco mais difícil. Aprender a ler é uma tarefa complexa, pois exige várias habilidades, tais como o conhecimento dos símbolos da escrita e a sua correspondência com os sons da linguagem.

Depois que a leitura das palavras é percebida nas áreas corticais da visão, a palavra pode passar por duas vias para ser decodificada em termos de linguagem. Conforme Cosenza e Guerra(2011, p. 102):

Na primeira, ocorre um processo de montagem grafo fonológica, que converte passo a passo as letras em sons (regiões frontais e parieto-temporal). Na segunda via que termina na área occipito-temporal, a palavra é reconhecida de forma global por um processo de identificação direta, e por isso mesmo essa área é conhecida como área da forma visual da palavra. (id. ib., p. 102)

Estas duas as vias convergem para a decodificação semântica ou com o significado da palavra. Por Ciência Cognitiva (PNA, 2019, p. 20) “se designe o campo interdisciplinar que abrange as diferentes disciplinas que estudam a mente e sua relação com o cérebro, como a psicologia cognitiva e a neurociência cognitiva.”

Outro conceito trazido para a reflexão é a numeracia. Conforme a UNESCO (2006), o termo numeracia vem do inglês *numeral literacy*. A numeracia, conforme conceito explícito na PNA (p. 24), “não se limita à habilidade de usar números para contar, mas se refere antes à habilidade de usar a compreensão e as habilidades matemáticas para solucionar problemas e encontrar respostas para as demandas da vida cotidiana.”

Pesquisas visando compreender como o cérebro lida com números, mostram que há três regiões cerebrais envolvidas: a percepção de magnitude (fileira numérica); a representação visual dos símbolos numéricos (algarismos arábicos) e a representação verbal dos números (sete, vinte e um, etc.). Cosenza e Guerra(2011, p. 113) concluem em suas pesquisas que “o hemisfério esquerdo calcula, o direito faz estimativas que se aproximam do resultado correto. Ambos hemisférios são capazes de fazer comparações

de quantidades e de avaliar números.” A contagem deve ser substituída, gradualmente, pela memória verbal, ou seja, passar do concreto para o abstrato.

Já a literacia, conforme Silva (PNA, 2019, p. 18), consiste no ensino e na aprendizagem das habilidades de leitura e escrita, independentemente do sistema de escrita utilizado. Para Morais literacia é:

O conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionados à leitura e à escrita, bem como sua prática produtiva. Pode compreender vários níveis: desde o mais básico, como o da literacia emergente, até o mais avançado, em que a pessoa já é capaz de ler e escrever, fazer uso produtivo, eficiente e frequente dessas capacidades [...]. Para que a alfabetização se concretize há também a participação do conceito da literacia familiar que é o conjunto de práticas e experiências relacionadas à linguagem, leitura e escrita, que as pessoas experienciam com seus pais, familiares ou cuidadores. Na PNA há a sugestão de que os responsáveis pela criança a ser alfabetizada desenvolvam a alfabetização em casa, fazendo uso aplicado da literacia familiar (PNA, 2019, p. 21).

Ao conceituarmos alfabetização podemos buscar na etimologia o significado da palavra alfabetizar, que vem de alfabeto e faz parte dos sistemas de escritavariados. O desenvolvimento atual das discussões sobre alfabetização em nosso País passa pelos estudos da pesquisadora Soares (2004) e indicam que alfabetização e letramento são indissociáveis, provocando ruptura com a racionalidade científica.

A alfabetização é um processo, tendo início quando nascemos e não termina nunca. O mundo contemporâneo, permeado por linguagens diversas, tem exigido uma alfabetização que não considere apenas a leitura da escrita alfabética. Hoje precisamos de estratégias que possibilitem ler diferentes textos: verbais, visuais, audiovisuais, midiáticos, digitais, etc.

Conforme Soares(2004), em meados dos anos de 1980 se dá a absorção do “letramento” no Brasil, do *illetterisme* na França, da “literacia” em Portugal, para nomear fenômenos distintos da denominada “alfabetização”. Nos Estados Unidos e Inglaterra, a palavra *literacy* já estava no dicionário, mas foi no mesmo ano acima que se tornou tema de discussão na área de educação.

Nos países desenvolvidos, a aprendizagem inicial da leitura e escrita mantém sua especificidade no contexto das discussões sobre problemas de domínio de habilidades de uso da leitura e da escrita. Nesses países a discussão sobre letramento, *illetterisme*, *literacy* e *illiteracy* se fez de forma independente à discussão de alfabetização. No Brasil os conceitos de alfabetização e letramento se mesclam e se confundem, podendo ser detectado tomando-se como fontes os censos demográficos, a produção acadêmica e a mídia.

A partir de 1950, até o momento atual, os resultados do Censo têm sido apresentados pelo critério de anos de escolarização, em função do que caracteriza o nível de alfabetização funcional da população. Ainda, conforme Soares(2004), está implícito o critério de que após alguns anos de aprendizagem escolar, o indivíduo terá aprendido a ler, escrever e também, a fazer uso da leitura e da escrita, verificando-se uma extensão do conceito de alfabetização ao letramento, isto é, ser capaz de fazer uso da leitura e da escrita.

Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita. A entrada da criança no mundo da escrita ocorre, simultaneamente, por dois processos: aquisição do sistema convencional de escrita (alfabetização) e pelo desenvolvimento de habilidades de seu uso nas práticas sociais (letramento). Alfabetização e letramento têm diferentes dimensões e a natureza de cada uma demanda uma metodologia diferente.

Na concepção de Soares (2004), a alfabetização se refere ao processo de ensino/aprendizagem de habilidades necessárias aos atos da escrita e da leitura; e o letramento consiste no domínio das práticas de uso social de escrita e da leitura.

Na PNA o professor é visto como o agente principal no processo de ensino-aprendizagem e a prática docente não é a reprodução passiva da formação profissional. Segundo o documento há a necessidade de busca constante de aprimoramento, baseado em pesquisas e artigos científicos realizados em universidades, bem como a troca de experiências bem sucedidas. A variedade de metodologias demonstra que o processo de construção do saber é inovador e criativo, com base na ciência. No entanto, não há nenhuma referência a um projeto de formação de professores alfabetizadores para a prática dispostas na PNA. Nada está previsto ou planejado em termos de tempo para implantação de novos projetos e novas pesquisas.

### Considerações finais

Ao analisarmos o documento que estabelece as Políticas Nacionais para Alfabetização (PNA) fazemos as seguintes considerações: o documento está embasado em pesquisas principalmente estadunidenses. O nosso contexto e história-social são diversos ao já consagrado contexto americano, requerendo adaptações. Temos muitas pesquisas na área da alfabetização realizadas em nossas Universidades e em Programas de Pós-Graduação (Mestrado e Doutorado), que para Mortatti (2000) transformaram a questão do uso de métodos na alfabetização em tema prioritário nas discussões sobre políticas de alfabetização. Com o avanço dos estudos sobre a alfabetização como um processo, a tendência a uma desmetodização foi implantada e agora, na análise da PNA, nos deparamos com a implementação de um método sintético, o fônico, com características pedagógicas e científicas pouco ou nada conhecidas pelos professores alfabetizadores já estabelecidos nas redes pública de ensino.

A Ciência Cognitiva da Leitura ainda é um campo descohecido, mesmo nos Estados Unidos, por estar criando uma nova área de conhecimento. Existem poucas pesquisas ainda e poucas evidências de cientificidade e é um campo do conhecimento ainda em investigação. Como é um campo de investigação novo, as Universidades não contemplam em seus currículos de Pedagogia e de Licenciaturas e os professores não têm este conhecimento e embasamento teórico para aplicar na prática um planejamento de alfabetização com base em uma nova teoria (cognitiva) e um já muito contestado método (fônico).

A PNA (2019), com base na Ciência Cognitiva da Leitura, define “alfabetização como o ensino das habilidades de leitura e escrita em um sistema alfabético” e propaga a alfabetização baseada em evidências, através da fundamentação teórica da Ciência Cognitiva da Leitura (Psicologia Cognitiva e Neurociência), do desenvolvimento anterior da literacia (familiar e emergente) e da aquisição da cognição matemática (numeracia) e matemática básica. A alfabetização, baseada em evidências científicas, deveria significar trazer o debate para o processo de ensino e aprendizagem de leitura e escrita, baseada na ciência, nos dados, nas metodologias dos estudos, na análise da qualidade dos dados e no respaldo da comunidade científica. No entanto, a PNA apresenta teorias de estudiosos que são poucos debatidas na Brasil e que não apresentam nenhuma evidência de mérito na educação brasileira. Além de tudo, sabemos que não podemos tratar a alfabetização como uma questão meramente técnica, mas sim resultante do embricamento entre educação, alfabetização e fatores macroeconômicos e socioculturais.

Não se trata de uma disputa ideológica e nem de um modo lobístico na defesa de um caminho metodológico específico já que o ensinar e aprender a ler, escrever e contar não podem prescindir de

uma epistemologia fundamentada pautada em uma sequência de passos planejados e organizados para o professor ensinar e as crianças aprenderem. Não podemos, também, esquecer que um método de ensino é apenas um dos aspectos de uma teoria educacional relacionada a uma aquisição de conhecimento e a um projeto político e social na educação.

Conforme Maluf (PNA, 2019, p. 19) “neste início de século XXI a alfabetização eficaz é um tema global, cada vez mais prioritário nos países desenvolvidos. Assim, aprender a ler tornou-se direito de todos e necessidade primária no mundo desenvolvido.” A Ciência Cognitiva da Leitura é um dos ramos das ciências que muito tem contribuído para a compreensão dos processos de leitura e escrita. Na PNA são citados os pesquisadores Snowling; Hulme (2013), Adams (1990) e Dehaene(2011), que estão se dedicando a esta *área*, no entanto, no Brasil quase nada ainda foi pesquisado e implementado dentro desse viés teórico.

A capacidade de pensar a própria língua requer habilidades metalinguísticas. Os processos cognitivos envolvidos na leitura e escrita estão relacionados ao processamento de vários sistemas, várias práticas e principalmente o envolvimento de um planejamento político sério e investimentos honestos. Nossas considerações estão voltadas à *crítica de* uma precipitação de teoria, que exige evidências,mas *não tem nenhuma para sustentá-las* no meio educacional brasileiro. Os professores formadores de alfabetizadores ou os programas de formação desses professores necessitam de tempo, estudo, pesquisa e comprovação de evidências para tornarem legítima a *desconstrução de um pensamento pedagógico* de letramento sobre a alfabetização *que já está consolidado* em sua prática.

## Referências

- ALMEIDA J. R. P. de. **História da instrução pública (1500-1889)**. Tradução de A. Chizzoti.São Paulo: EDUCERE e Brasília: INEP/MEC, 1989.
- ANDERSON, B. R. **Comunidades imaginadas**: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo. Tradução: Denise Bottman. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.
- ANDRADE, M. de F. R. de; APARICIO, A. S. M. Resignificando o conceito de alfabetização:uma contribuição para o ensino da língua materna contemporânea. **Revista SCRIPTA**, Belo Horizonte, v. 19, nº 36, p. 74-103, 1º semestre, 2015.
- BORDIGNON, L. H. C.; PAIM, M. M. W. Alfabetização no Brasil: um pouco de história. Fortaleza: **Educação em Debate**, ano 39, nº 74 - jul/ dez. 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação e Desporto. **Plano Nacional de Educação**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 1998. 129p: Il, tabs
- BRASIL. Ministério da educação. Secretaria de Alfabetização. PNA – **Política Nacional de Alfabetização**/ Secretaria de Alfabetização – Brasília: MEC, SENF, 2019.
- BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017. **Institui e orienta implantação da Base Nacional Comum Curricular**, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Diário Oficial da União, seção 1, 22 dez. 2017.
- BRASIL. Secretaria de educação básica. Diretoria de apoio à gestão educacional. **Pacto Nacional pela alfabetização na idade certa**: formação do professor alfabetizador. Caderno de apresentação/Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à gestão Educacional. - Brasília: MEC, SEB, 2012.

- CAPOVILLA, F. C.; CAPOVILLA, A. G. S. **Alfabetização: método fônico**. 3 ed. **São Paulo**: Memnon, 2004 (Colaboradores: Fernanda Silveira e outros).
- COMÊNIO, J. A. **Didática magna**: tratado da arte universal de ensinar tudo a todos. 4. ed. **São Paulo**: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001 [1657].
- COSENZA, R. M. GUERRA, L. B. **Neurociência e educação**. ARTMED: Porto Alegre, 2011.
- COUTINHO, J. J. **Ensaio económico sobre o comércio de Portugal e suas colónias**, 1794, Lisboa: Banco de Portugal, 1992.
- CUNHA, A. G. **Dicionário etimológico Nova Fronteira da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.
- ECO, U. **O Nome da Rosa**. São Paulo: Biblioteca Folha, 1980.
- FERREIRA, A. B. de H. **Miniaurélio**: o dicionário da língua portuguesa. 8. ed. Curitiba: Positivo, 2010.
- MELO, E. P. C. B. N. de.; MARQUES, S. C. M. História da alfabetização no Brasil: novos termos e velhas práticas. **Poiésis**: revista do programa de pós-graduação em educação. UNISUL, tubarão, v. 11, nº 20, p. 324-343, jun/dez, 2017.
- MORTATTI, M. do R. L. **Os sentidos da alfabetização**. Editora UNESP, São Paulo: UNESP 2000 (Auxílio financeiro Brasília: MEC/INEP/COMPED)
- OLIVEIRA, J. B. A. **Educação brasileira em evidências** (Org.) Brasília: Instituto Alfa e Beto, 2014.
- ROUSSEAU, J. J. **Emílio ou a Educação**. 3. ed. São Paulo: Martins, 2004.
- SILVA, M. V. **História da Alfabetização no Brasil**: a constituição de sentidos e do sujeito da escolarização. Campinas: UNICAMP: Instituto de Estudos da Linguagem, 1998.
- SOARES, M. **Letramento e alfabetização**: as muitas facetas. 26ª Reunião da ANPED, Revista Brasileira de Educação, nº 25, jan/fev/mar/abr/2004.
- TEIXEIRA, A. **A educação que nos convém**. Revista brasileira de estudos pedagógicos. Rio de Janeiro, v.21, n. 54, abr/jun.1954. p. 16-33.
- TROQUEZ, M. C. C.; SILVA, T.; ALVES, A. V. Alfabetização e letramento na educação brasileira pós 1988. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 13, n. 27, ago/mai 2018.