

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS CÂMPUS CENTRAL UNIDADE  
UNIVERSITÁRIA ANÁPOLIS DE CIÊNCIAS SOCIOECONÔMICAS E HUMANAS –  
NELSON DE ABREU JÚNIOR PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
INTERDISCIPLINAR EM EDUCAÇÃO, LINGUAGEM E TECNOLOGIAS

DENISE XAVIER DOS REIS

**PROGRAMA ALFAMAIS GOIÁS: UMA ANÁLISE DAS PERSPECTIVAS  
POLÍTICO IDEOLÓGICAS E EDUCACIONAL CURRICULAR**

ANÁPOLIS-GO

2025

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS  
UNIDADE UNIVERSITÁRIA ANÁPOLIS DE CIÊNCIAS SOCIOECONÔMICAS E  
HUMANAS – NELSON DE ABREU JÚNIOR  
PROGRAMA DE PÓS - GRADUAÇÃO STRICTO SENSU  
INTERDISCIPLINAR EM EDUCAÇÃO, LINGUAGEM E TECNOLOGIAS

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO:  
EDUCAÇÃO, ESCOLA E TECNOLOGIAS

DENISE XAVIER DOS REIS

**PROGRAMA ALFAMAIS GOIÁS: UMA ANÁLISE DAS PERSPECTIVAS  
POLÍTICO IDEOLÓGICAS E EDUCACIONAL CURRICULAR**

ANÁPOLIS-GO

2025

DENISE XAVIER DOS REIS

**PROGRAMA ALFAMAIS GOIÁS: uma análise das perspectivas político ideológicas e educacional curricular**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagens e Tecnologias (PPG-IELT), da Universidade Estadual de Goiás (UEG), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre/a em Educação, Linguagem e Tecnologias.

**Área de concentração:** Processos Educativos, Linguagem e Tecnologias.

**Linha de pesquisa:** Educação, escola e tecnologias

**Orientador(a):** Prof. Dr. Fernando Lionel Quiroga

ANÁPOLIS-GO

2025

Reis, Denise Xavier dos.

PROGRAMA ALFAMAIS GOIÁS: UMA ANÁLISE DAS  
PERSPECTIVAS POLÍTICO IDEOLÓGICAS E EDUCACIONAL  
CURRICULAR, 2025.

140 p.

Orientador: Fernando Lionel Quiroga

Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Goiás,  
Unidade Universitária de Ciências Socioeconômicas e Humanas –  
Anápolis, 2025.

1. Alfabetização. 2 Políticas Públicas. 3. Currículo. 4.  
Ideologia.

I. Reis, Denise Xavier dos. II. Quiroga, Fernando Lionel.

III. Título.

**PROGRAMA ALFAMAIS GOIÁS: uma análise das perspectivas político ideológicas e educacional curricular**

Esta dissertação foi considerada aprovada para a obtenção do título de Mestre em Educação, Linguagem e Tecnologias pelo Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás – UEG, em 22 de agosto de 2025.

Banca examinadora:

---

Prof. Dr. Prof. Fernando Lionel Quiroga (Universidade Estadual de Goiás/UEG)

Orientador(a) / Presidente

---

Prof. Dr. João Roberto Resende Ferreira (Universidade Estadual de Goiás/UEG)

Membro interno

---

Prof. Dr. Claudionor Renato da Silva (Universidade Federal de Jataí/UFJ)

Membro externo

Dedico este estudo aos professores alfabetizadores, incansáveis, resilientes e comprometidos, que enfrentam diariamente os desafios da sala de aula com coragem e dedicação. A vocês, que transformam vidas por meio da linguagem, que acreditam na potência do diálogo e que, mesmo diante das adversidades, continuam semeando conhecimento, autonomia e pensamento crítico. Que suas vozes sejam sempre ouvidas e suas lutas, reconhecidas.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, pela força, pela sabedoria e pelas oportunidades concedidas ao longo desta caminhada. Aos meus filhos, Lucas Xavier dos Reis Oliveira e Pedro Henrique Xavier Silvério, que sempre me apoiaram e estiveram ao meu lado, sendo fonte constante de inspiração e motivação. Ao meu pai, Paulo Xavier dos Reis, que, com seus 92 anos de idade e lucidez admirável, me motiva diariamente com sua força e sabedoria de vida.

Às minhas mães, Maria Rosa Xavier dos Reis (in memoriam) e Antonia Maria Rezende. A primeira, que me deu todo o suporte necessário para que eu pudesse estudar e crescer, mas que, infelizmente, não pôde estar aqui para ver os frutos de sua dedicação. A segunda, por estar presente em minha vida, sempre me incentivando e acreditando que, com esforço e dedicação, tudo é possível.

Ao meu companheiro de todas as horas, Pedro César Capeleti, por sua paciência, apoio incondicional e por caminhar ao meu lado durante todo esse percurso.

Às minhas amigas e companheiras de jornada, Deraçueide Alves de Sousa dos Santos e Priscilla Gomes Dos Santos, com quem compartilhei momentos difíceis e conquistas, sempre nos motivando mutuamente a seguir em frente.

Ao meu professor orientador, Prof. Dr. Fernando Lionel Quiroga, por compartilhar seus saberes, orientar-me com paciência e incentivar a liberdade intelectual ao longo deste trabalho.

A todos que fazem parte do Programa de Pós-Graduação em Interdisciplinaridade e Ensino de Línguas e Tecnologias (PPG-IELT), em especial ao arguidor interno Prof. Dr. João Roberto Resende Ferreira e ao arguidor externo Prof. Dr. Claudionor Renato Da Silva, pelo acolhimento e contribuição, direta ou indiretamente, nessa jornada.

A todos vocês, meus mais sinceros agradecimentos.

“Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa. Por isso aprendemos sempre.”

Paulo Freire

## RESUMO

O presente trabalho insere-se na linha de pesquisa *Processos Educativos, Linguagem e Tecnologias* do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás (UEG). A pesquisa tem como objetivo analisar o Programa AlfaMais Goiás, investigando suas perspectivas político-ideológicas e educacional curricular, à luz de um referencial crítico que inclui os estudos de Paulo Freire e Mikhail Bakhtin. Trata-se de um estudo qualitativo, de caráter analítico-descritivo, fundamentado na análise documental e bibliográfica, que busca compreender de que maneira a estrutura do Programa se alinha – ou se distancia – das concepções dialógicas e emancipadoras da alfabetização. Como principais referências teóricas, utilizam-se os conceitos de dialogismo e consciência crítica, contrastados com a influência do neoliberalismo na formulação e execução de políticas públicas educacionais. Os resultados indicam que, embora o AlfaMais Goiás reivindique uma abordagem enunciativa discursiva para a alfabetização, sua implementação revela características tecnicistas e estruturadas em uma lógica mercantilizada da educação. O estudo conclui que há uma desconexão no interior do próprio discurso teórico do programa em suas propostas práticas organizativas e pedagógicas, que priorizam avaliação padronizada e desempenho quantitativo em detrimento de uma formação crítica e contextualizada. Dessa forma, a pesquisa aponta para a necessidade de ressignificação da política de alfabetização do AlfaMais, de modo que garantam a efetiva alfabetização das crianças na perspectiva da interação dialógica no processo educativo voltado ao contexto goiano.

**Palavras-chave:** Políticas educacionais; Alfabetização; Neoliberalismo; Dialogismo; Educação crítica.

**XAVIER REIS, Denise.** *Programa AlfaMais Goiás: uma análise das perspectivas político-ideológicas e educacional-curricular.* 2025, 139 páginas. Dissertação de Mestrado em Educação, Linguagem e Tecnologias, Universidade Estadual de Goiás – UEG, Anápolis-GO, 2025.

## ABSTRACT

This work is part of the Educational Processes, Language, and Technologies research line of the Interdisciplinary Graduate Program in Education, Language, and Technologies at the State University of Goiás (UEG). The research aims to analyze the AlfaMais Goiás Program, investigating its political, ideological, and educational curricular perspectives, in light of a critical framework that includes the studies of Paulo Freire and Mikhail Bakhtin. This is a qualitative, analytical-descriptive study, based on documentary and bibliographic analysis, which seeks to understand how the Program's structure aligns with—or diverges from—dialogical and emancipatory conceptions of literacy. The main theoretical frameworks are the concepts of dialogism and critical consciousness, contrasted with the influence of neoliberalism on the formulation and implementation of public education policies. The results indicate that, although AlfaMais Goiás advocates an enunciative-discursive approach to literacy, its implementation reveals technical characteristics structured within a commercialized logic of education. The study concludes that there is a disconnect within the program's theoretical discourse and its practical organizational and pedagogical proposals, which prioritize standardized assessment and quantitative performance over critical and contextualized training. Thus, the research highlights the need to reframe AlfaMais's literacy policy to ensure effective literacy for children from the perspective of dialogic interaction in the educational process tailored to the Goiás context.

**Keywords:** Educational policies; Literacy; Neoliberalism; Dialogism; Critical education.

**XAVIER REIS, Denise.** *AlfaMais Goiás Program: an analysis of the political-ideological and educational-curricular perspectives.* 2025, 139 pages. Master's Dissertation in Education, Language and Technologies, State University of Goiás – UEG, Anápolis-GO, 2025.

## **LISTA DE IMAGENS**

Figura 1: Distribuição percentual dos estudantes nos níveis de proficiência em Leitura

Figura 2: Escrita (ANA 2016 – Goiás)

Figura 3: (ANA 2016 – Goiás)

Figura 4: Anos iniciais do ensino fundamental

Figura 5: Percentual de municípios que atingiram a meta do Ideb por unidade da federação/Rede Municipal

Figura 6: Inspirada em experiências exitosas de outros Estados Brasileiros

Figura 7: Evolução do IDEB nos anos iniciais do ensino fundamental no município de Sobral (2005–2023)

Figura 8: Evolução do IDEB nos anos iniciais do ensino fundamental no Estado de Goiás (2005–2023)

## **LISTA DE SIGLAS E ABREVIACÕES**

**ALEGO** – Assembleia Legislativa do Estado de Goiás

**ANA** – Avaliação Nacional de Alfabetização

**BI** – Business Intelligence

**BNCC** – Base Nacional Comum Curricular

**CAED** – UFJF Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação

**CF** – Constituição Federal

**CLT** – Consolidação das Leis do Trabalho

**CNCA** – Compromisso Nacional Criança Alfabetizada

**CNE** – Conselho Nacional de Educação

**DC-GO** – Documento Curricular para Goiás

**FHC** – Fernando Henrique Cardoso

**IDEB** – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

**INEP** – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

**LDB** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

**LEIA** – Leitura, Escrita e Interpretação na Alfabetização

**MEC** – Ministério da Educação

**OCDE** – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

**ONGs** – Organizações Não Governamentais

**PCNs** – Parâmetros Curriculares Nacionais

**PIRLS** – Estudo Internacional de Progresso em Leitura

**PISA** – Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes

**PNA** – Plano Nacional de Alfabetização

**PNE** – Plano Nacional de Educação

**PPA** – Plano Plurianual

**QI** – Quociente Intelectual

**SAEB** – O Sistema de Avaliação da Educação Básica

**SAEGO ALFA** – Sistema de Avaliação do Estado de Goiás

**SARs – CoV- 2**– Coronavirus 2 da síndrome respiratória aguda grave

**UNESCO** – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

**USP** – Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	17
<b>1. CAPÍTULO 1: PASSOS DA PESQUISA E CONCEPÇÕES INICIAIS</b> .....	23
1.1 Natureza da pesquisa, percurso metodológico e referenciais teóricos .....	23
1.1.1 Análise crítica a partir da ideologia neoliberal .....	25
1.1.2 Alfabetização: Breve história .....	29
1.1.3 Concepção de alfabetização do Programa AlfaMais Goiás: A conversão da crítica Bakhtiniana ao discurso neoliberal .....	40
1.1.4 O conceito de ideologia .....	46
<b>CAPÍTULO 2: O QUE É ALFABETIZAÇÃO?</b> .....	50
2.1 Compreendendo o conceito de alfabetização e letramento.....	50
2.2 Letramento .....	53
2.3 A psicogênese da língua escrita: Contribuições de Ferreiro e Teberosky .....	56
<b>CAPÍTULO 3: POLÍTICAS PÚBLICAS DE ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL</b> .....	63
3.1 O processo de implementação do AlfaMais Goiás na esfera estadual .....	78
3.2 Crítica aos fundamentos ideológicos do programa AlfaMais Goiás .....	90
<b>CAPÍTULO 4: A IDEOLOGIA NEOLIBERAL: A INFLUÊNCIA NA CONSTITUIÇÃO DOS CURRÍCULOS</b> .....	98
4.1 Currículo: Contribuições de Paulo Freire e Tomaz Tadeu.....	109
4.2 A ideologia neoliberal e o Programa AlfaMais Goiás.....	113
<b>CAPÍTULO 5: DIÁLOGO E CONSCIÊNCIA CRÍTICA NA ALFABETIZAÇÃO: UMA PERSPECTIVA BAKHTINIANA E FREIREANA</b> .....	116

5.1 A linguagem como interação social: Contribuições de Mikhail Bakhtin .....	116
5.2 A pedagogia do diálogo e da problematização de Paulo Freire .....	118
5.3 Convergências entre Bakhtin e Freire: Uma alfabetização dialógica e humanizadora....	120
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>122</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	<b>128</b>

## INTRODUÇÃO

A alfabetização constitui um processo fundamental no desenvolvimento educacional de um sujeito. É por meio dela que o indivíduo se torna capaz de utilizar a leitura e a escrita como prática social. Conforme Soares (2015, p. 18): “a alfabetização é um conjunto de habilidades, o que a caracteriza, como um fenômeno de natureza complexa, multifacetado”. Em outras palavras, ainda segundo Soares (2003), a alfabetização constitui um processo que articula aspectos linguísticos, psicológicos, psicolinguísticos e sociolinguísticos.

No entanto, é notável que, no Brasil, existe uma deficiência significativa na fase de alfabetização, ou seja, inúmeras pessoas não atingem as habilidades de leitura e escrita esperadas para sua faixa etária, o que refletirá na vida adulta desses sujeitos.

Conforme relatado em uma reportagem publicada no Jornal da Universidade de São Paulo (USP), em 3 de julho de 2023<sup>1</sup>, o Brasil ainda possui cerca de 10 milhões de analfabetos, mesmo com a ligeira redução observada em 2022. Esse dado revela uma profunda disparidade em relação às metas estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação (PNE/2014)<sup>2</sup> no que diz respeito à alfabetização, evidenciando que, apesar dos esforços, os avanços têm sido insuficientes. Os dados do Relatório da Pesquisa Alfabetiza Brasil (SAEB/INEP<sup>3</sup>, 2023) reforçam esse cenário: em 2021, 46,7% das crianças avaliadas ao final do 2º ano do Ensino Fundamental estavam concentradas nos quatro níveis mais baixos de proficiência, o que indica fragilidades significativas na aprendizagem da leitura e da escrita, incluindo dificuldades com a codificação de palavras simples, inferência textual e compreensão de estruturas mais complexas<sup>4</sup>.

Tal realidade demonstra que tanto as políticas educacionais quanto a própria educação não são processos neutros, mas atravessados por disputas ideológicas, sociais e econômicas, e sujeitos a transformações permanentes.

---

<sup>1</sup> Jornal da Universidade de São Paulo (USP), 3 de julho de 2023. Disponível em: <https://jornal.usp.br/atualidades/brasil-tem-10-milhoes-de-analfabetos-apesar-da-queda-na-taxa-em-2022>

<sup>2</sup> O Plano Nacional de Educação (PNE) estabelece diretrizes, metas e estratégias para a política educacional brasileira no período de 2014 a 2024. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br>

<sup>3</sup> SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira)

<sup>4</sup> BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. Alfabetiza Brasil: Diretrizes para uma Política Nacional de Avaliação da Alfabetização das Crianças – SAEB. Brasília: MEC/INEP, 2023.

É nesse contexto, de persistente desigualdade educacional, que se inserem estudos como este, voltados para compreender como as perspectivas político-ideológicas e educacional-curriculares influenciam as estratégias de alfabetização e sua efetividade no combate ao analfabetismo.

É preciso considerar que o processo histórico da alfabetização no Brasil passou por diversas mudanças e concepções, principalmente quanto aos métodos e técnicas utilizados pelos professores da primeira fase escolar, ademais, conforme Mortatti (2010):

[...] a história da alfabetização no Brasil se caracteriza, portanto, como um movimento também complexo, marcado pela recorrência discursiva da mudança, indicativa da tensão constante entre permanências e rupturas, diretamente relacionadas a disputas pela hegemonia de projetos políticos e educacionais e de um sentido moderno para a alfabetização (Mortatti, 2010, p. 2).

Desde os primeiros registros sobre a alfabetização no Brasil, que remontam ao período colonial, conforme Mortatti (2010), até os dias atuais, o ensino da leitura e da escrita passou por diversas transformações. Nesse contexto, destaca-se o período pandêmico, no qual a alfabetização ocorreu de maneira inusitada, exigindo que professores/as e alunos/as se adaptassem, com muito esforço e dedicação, a uma nova configuração de ensino. Essa fase contribuiu para o aumento dos déficits educacionais, como comprovam os dados divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).

Segundo Borges (2022), a porcentagem de estudantes que apresentavam dificuldades na alfabetização era extremamente expressiva, chegando a um total de 15,5% em 2019, o que se agravou ainda durante a pandemia, pois esses índices, em 2021, passaram para 33,8%.

Deste modo, a questão da alfabetização no Brasil tem sido um desafio que perdura há décadas e, até o momento, não há propostas comprovadamente eficazes que possam extinguir ou amenizar o problema da alfabetização brasileira, mesmo que a longo prazo, já que os desafios são recorrentes no campo da alfabetização (Soares, 2017).

Nos últimos anos, há uma notória preocupação relacionada à alfabetização no Brasil. Essa preocupação se deve ao fato dos indicadores externos, como o Pisa (Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes)<sup>5</sup>, bem como o *PIRLS* (Estudo Internacional de

---

<sup>5</sup> O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) é um estudo comparativo internacional, realizado a cada três anos pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Avalia o desempenho de estudantes de 15 anos, faixa etária em que se presume o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/pisa>.

Progresso em Leitura)<sup>6</sup>, o qual avalia habilidades leitoras dos estudantes matriculados no 4º do ensino fundamental. De acordo com o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), do Inep:

Os estudantes com baixa proficiência no primeiro ciclo do EF possuem maiores chances de repetir o baixo desempenho ao longo de sua trajetória educacional, em todas as áreas do conhecimento, o que nos dá a tônica da necessidade de intervenção por meio de políticas públicas educacionais ainda na etapa educacional avaliada pelo PIRLS, mas também pelo Saeb 2º e 5º ano (BRASIL, 2023, p. 12).

Nesse sentido, salienta-se que o SAEB é responsável por diagnosticar a qualidade da educação nos municípios e estados brasileiros.

No âmbito do estado de Goiás, o sistema de avaliação é denominado SAEGO ALFA (Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Goiás), em que são avaliados os estudantes de 2º e 5º anos da rede municipal e estadual do estado de Goiás, aplicada anualmente, de forma censitária<sup>7</sup> e funcionando como instrumento de diagnóstico e monitoramento das ações do Programa AlfaMais Goiás.

Diante disso, constata-se que avaliações estão intrinsecamente relacionadas às políticas públicas educacionais, de acordo com Sousa; Oliveira (2010):

[...] discussão da avaliação de sistemas abrange um amplo leque de questões de natureza técnica e, para além delas, implicações de ordem política, pois que está intimamente vinculada às políticas públicas de educação (Sousa; Oliveira: 2010, p. 796).

Nesse contexto, programas como AlfaMais Goiás (Programa criado pela Lei n.º 21.071 em 9 de agosto de 2021), devem ser analisados de forma crítica, no intuito de desvelar as nuances presentes no documento e nos discursos que sustentam a base do programa, desvelando ideologias políticas e interesses particulares ou até mesmo partidários em

---

<sup>6</sup> O Estudo Internacional de Progresso em Leitura (PIRLS – *Progress in International Reading Literacy Study*) é uma iniciativa realizada a cada cinco anos pela *International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (IEA), uma cooperativa internacional composta por instituições nacionais de pesquisa, acadêmicos e analistas que atuam na avaliação, compreensão e melhoria da educação em escala global. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/pirls>.

<sup>7</sup> A avaliação censitária procura abranger toda ou a maior parte dos alunos do período escolar a que se destina. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/>

detrimento aos interesses da coletividade, bem como os aspectos demandados para o espaço educacional-curricular.

É importante salientar que a implementação do Programa AlfaMais Goiás, ocorreu em um período de intensas transformações na educação pública, impulsionadas pela pandemia de COVID-19, que escancarou e aprofundou desigualdades no processo de ensino-aprendizagem.

Durante os anos atípicos de 2020 e 2021, a propagação mundial do coronavírus (SARS-CoV-2) resultou na suspensão das aulas presenciais, substituídas por aulas remotas, conforme estabelecido pela Portaria n.º 343/2020 do Ministério da Educação (MEC), durante o período de isolamento social.

De fato, o retorno às aulas presenciais se deu no segundo semestre de 2021, com orientações a serem seguidas, tornadas públicas por meio de Parecer CNE/CP n.º 6/2021, como o planejamento de atividades presenciais e não presenciais, dentre outras. Tudo isso trouxe consequências para a educação como um todo, o que inclui o processo de alfabetização e letramento infantil.

Em conversas informais com docentes que atuam, principalmente no Ensino Fundamental I, identifica-se uma preocupação destes profissionais quanto à alfabetização dos educandos, justamente pelas dificuldades que eles têm apresentado. As preocupações não são infundadas, pois, segundo dados divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), os déficits na alfabetização passaram de 15,5% no ano de 2019 para 33,8% no ano de 2021, por ocasião dos impactos causados pela pandemia.

O índice de defasagem na educação básica já era alto antes da pandemia e mais que dobrou em 2021, agravando os desafios enfrentados pelos profissionais da área. Paralelamente, observa-se a crescente influência de concepções neoliberais, liberais e tecnicistas nas escolas, moldando currículos e práticas educacionais com base em valores como competitividade, individualismo e consumismo.

Impulsionados por essa realidade, torna-se cada vez mais necessário que as escolas assumam um compromisso efetivo com a alfabetização de qualidade, alinhando-se a princípios que garantam tanto a equidade quanto o desenvolvimento crítico dos estudantes. A BNCC<sup>8</sup>, enquanto referência nacional para a construção curricular, estabelece diretrizes que

---

<sup>8</sup> A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e

orientam esse processo, mas sua aplicação deve ser conduzida de maneira reflexiva, evitando que a alfabetização se reduza a um modelo tecnicista e reproduzidor das lógicas impostas pela sociedade capitalista.

Nesse sentido, é fundamental que as instituições educativas promovam práticas pedagógicas que, sem ignorar as diretrizes normativas, possibilitem uma formação voltada à conscientização, transformação e participação ativa dos sujeitos na construção de uma sociedade mais justa e democrática.

A partir do apresentado, faz-se urgente compreender a realidade da alfabetização no Brasil contemporâneo e buscar alternativas para os desafios e dificuldades enfrentados pelas escolas públicas. Nesse contexto, a questão central que orienta esta pesquisa é: De que modos a dimensão político-ideológica e educacional-curricular se manifesta no Programa AlfaMais Goiás, e que sentidos podem ser percebidos a partir de uma análise aprofundada sobre o programa?

Essa problemática se justifica pelo fato de que programas de governo, como o AlfaMais Goiás, surgem em cenários de crise educacional, propondo soluções para o déficit de alfabetização. Implementado em um contexto ainda pandêmico, o programa tem como premissa oferecer suporte aos Municípios do Estado de Goiás que aderirem à iniciativa, adotando como principal ferramenta uma tecnologia inovadora e sustentando essa vertente por meio da criação de material didático próprio. Esse material é estruturado em uma perspectiva de letramento, complementado por recursos para o planejamento docente e formações pedagógicas voltadas aos professores alfabetizadores.

Dessa forma, torna-se necessário investigar se essa proposta realmente atende às necessidades da alfabetização ou se, por outro lado, reforça tendências tecnicistas e neoliberais na educação. Mediante essa inquietação, este estudo busca analisar as dimensões ideológicas, políticas e educacionais-curriculares do Programa AlfaMais Goiás, verificando de que maneira elas influenciam o ensino-aprendizagem e os processos de alfabetização nas escolas públicas do estado.

Diante dessa problemática, surge a hipótese de que as dimensões ideológicas e políticas, assim como as educacionais-curriculares, exercem uma influência significativa no programa, moldando suas estratégias pedagógicas e conteúdos. Isso se evidencia pelo fato de que a proposta do AlfaMais Goiás vem acompanhada de materiais didáticos complementares,

---

modalidades da Educação Básica, assegurando seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que estabelece o Plano Nacional de Educação (PNE). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>.

formações contínuas para os professores alfabetizadores e um sistema de premiações para as escolas e docentes que alcançam altos índices de crianças alfabetizadas, além de incentivos para unidades escolares que não atingem as metas esperadas.

Nesse sentido, torna-se essencial compreender se essas influências e condicionantes favorecem ou limitam a efetividade da alfabetização das crianças no estado de Goiás, considerando as especificidades de cada escola e os diferentes contextos educacionais nos quais o programa é implementado. Dessa forma, esta pesquisa propõe-se a compreender os propósitos do Programa AlfaMais Goiás<sup>9</sup> e identificar os interesses que orientam sua implementação.

---

<sup>9</sup> A presente dissertação, ao analisar a política pública em questão, busca primordialmente contribuir para o seu aprimoramento e para o debate sobre sua efetividade. Entende-se que, por tratar-se de uma política em movimento e em constante metamorfose, é fundamental que estudos acadêmicos acompanhem seu desenvolvimento, fornecendo subsídios para o seu fortalecimento e para que alcance seu objetivo principal de dar respostas a uma demanda essencial da sociedade.

## CAPÍTULO 1: PASSOS DA PESQUISA E CONCEPÇÕES INICIAIS

### 1.1 Natureza da pesquisa, percurso metodológico e referenciais teóricos

A pesquisa configura-se como um movimento teórico orientado pela busca constante de conhecimento, marcado por seu caráter inacabado e em permanente construção (Minayo, 2002). Nesse sentido, a atitude investigativa se renova continuamente, ou seja, jamais se encerra por completo. Ademais, de acordo com Gil (2002):

A pesquisa é requerida quando não se dispõe de informação suficiente para responder ao problema, ou então quando a informação disponível se encontra em tal estado de desordem que não possa ser adequadamente relacionada ao problema (Gil, 2002, p.17).

Portanto, o ato de pesquisar “se constitui em um conjunto de procedimentos que visam produzir um novo conhecimento e não reproduzir, simplesmente, o que já se sabe sobre dado objeto em determinado campo científico (Fazenda, 2015, p. 43)”.

Diante do exposto, esta pesquisa possui o caráter de uma pesquisa descritiva, uma vez que busca analisar, interpretar e compreender as características, sentidos e implicações de um fenômeno educacional específico, no caso, o Programa AlfaMais Goiás, sem a pretensão de interferir diretamente sobre ele.

A intenção é construir uma leitura crítica da realidade, com base na observação sistemática e na análise de documentos, discursos e práticas institucionais, situando-os em um contexto político, social e educacional mais amplo.

Ademais, pode-se dizer, que, além de ser um estudo descritivo, aproxima-se também de uma pesquisa exploratória, voltada à investigação de fenômenos que extrapolam dados quantitativos, priorizando interpretações ancoradas em discursos, sentidos e elementos subjetivos. De acordo com Gil (2002, p. 42), existem pesquisas que: “embora definidas como descritivas com base em seus objetivos, acabam servindo mais para proporcionar uma nova visão do problema, o que as aproxima das pesquisas exploratórias”.

Nesse sentido, é válido salientar que a abordagem predominante presente neste estudo é a abordagem qualitativa, justamente por apresentar uma determinada subjetividade, pois se constrói na crítica subjetiva do pesquisador (Fonseca, 2002; Gerhardt e Silveira, 2009). Segundo Minayo (2021):

[...] a pesquisa qualitativa está voltada para o universo dos significados, crenças, valores, atitudes e motivações, permitindo o acesso a dimensões mais profundas dos fenômenos e relações sociais, as quais não podem ser reduzidas à simples mensuração de variáveis (Minayo apud Gerhardt; Silveira, 2009, p. 32).

Para alcançar as respostas para o problema apresentado nesse estudo, foi utilizado como caminho metodológico a pesquisa bibliográfica, pois a pesquisa foi desenvolvida com base nas análises realizadas em livros, teses e artigos, pois, conforme Gil (2002, p. 44): “A pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”, entretanto, o estudo também baseou-se na análise documental, pois lançamos mão de materiais diversos, como textos oficiais, publicados em sites de instituições governamentais. De acordo com Pádua (1997, p. 62), “Pesquisa documental é aquela realizada a partir de documentos, contemporâneos ou retrospectivos, considerados cientificamente autênticos (não fraudados)”.

Portanto, essa abordagem permitiu examinar como o AlfaMais Goiás se articula com as demais políticas públicas educacionais, identificando seus objetivos, metodologias e estratégias de ação. Além disso, esse estudo permitiu evidenciar as relações entre o programa e as concepções pedagógicas e curriculares adotadas, considerando os interesses político-ideológicos que permeiam sua execução.

Para tanto, esse estudo dividiu-se em cinco capítulos com seus respectivos subtópicos. O primeiro capítulo estendeu-se quanto às apresentações dos caminhos percorridos da pesquisa, fundamentando-se predominantemente nos estudos de Antonio Carlos Gil.

Ainda no primeiro capítulo, foi realizado um estudo de algumas concepções iniciais necessárias para compreendermos com o que o objeto de estudo está intimamente relacionado. Para tanto, foi abordado de forma breve o percurso histórico da alfabetização. Nesse sentido, os principais autores que sustentaram a busca foram Dermeval Saviani, Maria do Rosário Mortatti, Magda Soares e Paulo Freire.

As contribuições desses estudiosos são fundamentais para a compreensão da alfabetização em suas múltiplas dimensões: histórica, política, social e pedagógica. Saviani oferece a este estudo uma leitura da alfabetização à luz da pedagogia histórico-crítica, evidenciando seu papel na formação de sujeitos conscientes. Mortatti contribui com uma análise aprofundada das políticas e dos discursos que moldam a alfabetização no Brasil. Magda Soares, por sua vez, configura-se como referência central ao abordar a alfabetização em diálogo com o letramento, ampliando a compreensão das práticas de linguagem na escola.

Paulo Freire propõe uma alfabetização dialógica, crítica e libertadora, centrada na realidade do educando e na construção de sua consciência social.

Para a compreensão da concepção de alfabetização do programa AlfaMais Goiás, recorreremos aos estudos de Mikhail Bakhtin, cuja perspectiva enunciativa discursiva possibilita analisar a linguagem como prática social e dialógica. Nesse sentido, é válido ressaltar que os primeiros materiais elaborados para a alfabetização em Língua Portuguesa trazem o referencial em Bakhtin.

Entrelaçado a esse contexto, foi realizado um breve estudo sobre o conceito de ideologia, para tanto foi utilizado Louis Althusser como principal autor para sustentar o estudo sobre o referido conceito.

Após uma introdução inicial sobre a alfabetização no capítulo um, aprofundamos no capítulo dois as contribuições teóricas de Ana Teberosky e Emília Ferreiro, com a psicogênese da escrita. Retomando também com Paulo Freire e sua perspectiva de alfabetização dialógica, e Magda Soares, com suas concepções que articulam alfabetização e letramento.

Nesse sentido, o desdobramento se dá com estudos relacionados ao neoliberalismo e políticas públicas, estudos estes alocados de forma mais abrangente nos capítulos três e quatro. Para tanto, os principais autores que sustentaram as ideias foram: Christian Laval e Luiz Carlos de Freitas, Moreira e Tomaz Tadeu.

No capítulo cinco, retomam-se as contribuições de Mikhail Bakhtin e Paulo Freire, autores que, embora se destaquem nesta etapa da análise, perpassam todo o desenvolvimento do trabalho. Isso se justifica pelo pressuposto central da pesquisa: desvelar o Programa AlfaMais Goiás em seus aspectos relacionados à alfabetização, entendida aqui como uma prática social carregada de ideologias, e não como um processo neutro ou puramente técnico.

### 1.1.1 Análise crítica a partir da ideologia neoliberal

A partir da década de 1990, com a consolidação de um neoliberalismo econômico e político intensificado, observou-se uma reconfiguração das políticas públicas educacionais no Brasil. Para tanto, é preciso compreender o conceito de neoliberalismo. Segundo Marrach (2015, p. 1), “o neoliberalismo representa uma regressão do campo social e político e corresponde a um mundo em que o senso social e a solidariedade atravessam uma grande crise [...]”.

Contudo, não se pode refletir apenas sobre a superfície do conceito neoliberal, sob pena de confundir a raiz com o caule e tomar por natural aquilo que é profundamente ideológico. Para tanto, é válido rememorar que o neoliberalismo surge no contexto europeu pós-II Guerra Mundial, conforme Anderson (1996, p. 9), “O neoliberalismo nasceu logo depois da II Guerra Mundial, na região da Europa e da América do Norte, onde imperava o capitalismo”. Nesse sentido, entende-se que o neoliberalismo teve uma gestação demasiadamente longa até meados de 1990, quando se espalhou como um agente silencioso no organismo do Estado brasileiro, afetando estruturas e decisões em diversas esferas.

Nesse contexto, vale ressaltar que, para compreensão majoritária do termo neoliberalismo, tem-se a necessidade de entender o termo hegemonia, principalmente no que tange aos aspectos político e econômico.

Segundo a concepção gramsciana (1891-1937), a hegemonia não se impõe apenas pela força, mas é construída a partir de um equilíbrio entre dominação e consenso. Isso significa que o grupo dirigente considera os interesses e aspirações dos grupos subalternos, realizando concessões e compromissos que garantam a aceitação de sua liderança.

Essa lógica de consenso e dominação articulada por Gramsci está intimamente ligada à estrutura do capitalismo, sistema no qual as relações de produção não apenas organizam a economia, mas também moldam a cultura, a política e a educação.

Assim sendo, o neoliberalismo se caracteriza sobretudo pelo funcionamento do capitalismo (Duménil; Lévy, 2003):

O neoliberalismo se remete aos novos modos de funcionamento do capitalismo, tanto no centro como na periferia: uma nova disciplina do trabalho e da gestão dos ganhos dos credores e dos acionistas; o recuo das intervenções estatais em matéria de desenvolvimento ou proteção social; o crescimento espetacular das instituições financeiras; a criação de novas relações entre os setores não financeiros e financeiros com vantagens para estes últimos; uma nova atitude favorável às fusões e aquisições; uma grande desregulamentação financeira; um reforço do poder e da autonomia dos bancos centrais cuja ação se concentra na estabilidade dos preços; a determinação de drenar para o centro os recursos da periferia, (Duménil; Lévy, 2003, p. 29).

Sendo assim, o capitalismo não se sustenta apenas pela exploração econômica direta, mas também, pela construção de uma ordem simbólica que legitima e naturaliza as desigualdades sociais. É nesse ponto que a hegemonia opera de forma mais sutil: ao internalizar nas classes subalternas a visão de mundo da classe dominante, mantendo, assim, a estabilidade do sistema mesmo diante das contradições que o atravessam.

Nesse sentido, a hegemonia está entranhada à ideologia, a qual, por sua vez, não é neutra e possui o potencial de modificar e transformar aspectos da vida humana. Para Gramsci, a ideologia é compreendida como uma “força real que altera e modifica a vida humana” (Coutinho, 1989, p. 113-114), pois atua na produção de consensos e na consolidação de concepções de mundo que se apresentam como universais.

Essa universalização simbólica, no entanto, resulta da articulação de significados específicos que, ao serem mediados por instituições e práticas sociais diversas, ocultam sua origem particular e se impõem como verdades coletivamente compartilhadas (Gramsci, 1999).

Retomando o conceito de ideologia como força estruturante das relações sociais, é possível compreender o neoliberalismo não apenas como um modelo econômico, mas como uma ideologia que opera de maneira hegemônica na organização da vida social, política e educacional.

Diante disso, e com base nas proposições de Puello-Socarrás (2008) e Harvey (2013, apud Damboriarena, 2016), o neoliberalismo pode ser compreendido como uma ideologia que ultrapassa o campo econômico e passa a estruturar todas as esferas da vida social, inclusive a organização da vida cotidiana sob sua lógica.

Ao se apresentar como uma verdade naturalizada sobre o funcionamento da sociedade, o neoliberalismo mascara suas raízes históricas e seus interesses de classe, promovendo valores como individualismo, meritocracia, eficiência e competitividade.

Esses princípios, difundidos por meio de múltiplos aparelhos ideológicos<sup>10</sup>, contribuem para consolidar um consenso social em torno da lógica de mercado como única via possível.

No Brasil, essa ideologia ganhou força especialmente a partir da década de 1990, com as reformas estruturais promovidas no contexto da redemocratização<sup>11</sup> e da abertura econômica.

Segundo Saad Filho e Morais (2018, apud Andrade, 2020):

[...] a nova política econômica implementada no Brasil buscou superar os impasses do desenvolvimentismo por meio de um processo de “modernização” que envolveu cortes de despesas, amplas privatizações, liberalização do comércio e do sistema

---

<sup>10</sup> Designamos por Aparelhos Ideológicos de Estado "um certo número de realidades que se apresentam ao observador imediato sob a forma de instituições distintas e especializadas" (ALTHUSSER, 1985, p. 43) ALTHUSSER, Louis. Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

<sup>11</sup> O termo "redemocratização" refere-se ao processo pelo qual a democracia e o estado de direito foram restaurados em uma região que os haviam perdido. O governo militar brasileiro começou a perder força no início da década de 1970.

financeiro, além de reformas estruturais voltadas à integração do capital nacional aos conglomerados transnacionais e aos mercados financeiros internacionais (Saad Filho e Moraes, 2018, apud Andrade, 2020, p. 8).

A educação, nesse cenário, passou a ser cada vez mais orientada por políticas de avaliação, controle e padronização, subordinando-se a objetivos gerenciais e produtivistas, conforme Laval (2004, p. 89): “Nesse modelo, a educação é considerada como um bem de capital”.

Portanto, o modelo neoliberal refletiu significativamente no campo educacional, uma vez que a ideologia não pode ser compreendida como um elemento isolado. Estabeleceu-se, assim, uma espécie de cordão umbilical entre a lógica do mercado, a economia e a formação de uma mão de obra específica e adaptada às exigências do capital. Conforme Frigotto; Ciavatta (2003):

A reforma e as políticas educacionais da década de 1990 caracterizam-se por profunda regressão, com outras roupagens, ao pensamento educacional orientado pelo pragmatismo, tecnicismo e economicismo. O projeto educacional do capital, dirigido interna e externamente pelos organismos internacionais, tornou-se a política oficial do Governo (Frigotto; Ciavatta, 2003, p. 47).

Nessa perspectiva, em um discurso neoliberal, “a educação deixa de ser parte do campo social e político para ingressar no mercado e funcionar à sua semelhança” (Marrach, 1996, p. 43). Ou seja, a escola passa a ser tratada como uma organização voltada à produtividade, ao desempenho e à eficiência, assumindo características típicas do setor empresarial.

A princípio, essa lógica nos remete a pensar em uma educação de qualidade total, no entanto, essa lógica está embutida na essência empresarial, conforme Giron, (2008, p. 21): “Representa, no entanto, mais um ponto de vista empresarial do que educacional, visto que traz em seu bojo um raciocínio tecnicista baseado na produtividade e objetivando a performatividade na educação.”

Vale salientar que a educação, nesse modelo, contribui para legitimar a desigualdade, uma vez que o sucesso escolar passa a estar intimamente ligado ao desempenho, e não ao direito à aprendizagem em condições equitativas, de acordo com Laval (2019):

O neoliberalismo impôs à educação uma lógica de mercado que transforma profundamente a escola e a universidade, convertendo-as em empresas voltadas para a competição e a rentabilidade, onde a educação é avaliada pela sua capacidade de fornecer resultados medíveis e adaptáveis às necessidades do mercado (Laval, 2019, p. 9).

Nesse sentido, ao entrelaçar neoliberalismo, ideologia e a produção do saber, observa-se que, desde as etapas iniciais da formação do sujeito (como o aprender a ler e escrever), a educação pode ser moldada para cumprir um papel funcional e limitado. Para as camadas populares, esse aprendizado básico é frequentemente considerado suficiente para atender às expectativas que o sistema lhes reserva: o de permanecerem em posição subalterna. Como afirma Candeias (1995, p. 167), “o que se percebe é que para as massas, para o comum das pessoas, aprender a ler, escrever e contar [...] é mais do que suficiente para o papel que delas se espera: o de subordinados.”

Dessa forma, a alfabetização, quando condicionada à lógica neoliberal e às estruturas ideológicas dominantes, arrisca deixar de ser um instrumento de emancipação para se tornar um mecanismo de funcionalização da classe trabalhadora. De acordo com Freire (1998):

[...] a partir do sistema educativo adotado por um país, pode-se contribuir para a reprodução de uma ideologia dominante ou trabalhar a favor da emancipação de uma sociedade, quando se reforça a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão (Freire, 1998, p. 28).

Reduzida a um saber mínimo necessário para atender às exigências do mercado, a leitura e a escrita perdem sua potência crítica e transformadora. Encerrar esse ciclo exige não apenas reconhecer a função ideológica da educação, mas também disputar o currículo, as práticas pedagógicas e as políticas públicas a partir de uma perspectiva que valorize a formação integral, a consciência crítica e a justiça social.

### 1.1.2 Alfabetização: Breve História

A trajetória da alfabetização no Brasil reflete não apenas as mudanças no cenário político e econômico, mas também as que moldaram o sistema educacional ao longo dos séculos. Desde o período colonial, marcado pela chegada dos jesuítas, até as políticas

contemporâneas, o percurso da alfabetização evidencia avanços, retrocessos e permanências que ecoam na sociedade brasileira atual.

Para compreender esse percurso, é necessário retornar às origens da educação no Brasil, quando os primeiros modelos de ensino foram implantados ainda no período colonial. É nesse momento que se destaca a atuação dos jesuítas, cuja influência marcou profundamente as bases da alfabetização e da escolarização no país.

#### A Influência Jesuítica no Período Colonial (1549-1759)

Os jesuítas foram os pioneiros no processo de alfabetização no Brasil, chegando em 1549 com a missão de catequizar os povos indígenas e integrar os filhos de colonos à doutrina cristã. Sua pedagogia, orientada pela *Ratio Studiorum*,<sup>12</sup> incluía atividades como leitura, escrita, música e teatro, mas o objetivo principal era a conversão religiosa e a submissão cultural dos indígenas. Conforme Futata; Vicençoni; Toledo (2021):

A *Ratio Studiorum* corporizou a primeira forma de institucionalização de um currículo de estudos humanísticos de alcance público na Europa moderna. Por meio desse documento, os jesuítas institucionalizaram efetivamente o ensino das *studia humanitatis* e fizeram dele a marca de sua ação pedagógica (Futata; Vicençoni; Toledo, 2021, p. 488).

Nesse período, a alfabetização estava subordinada à evangelização e era restrita a poucos grupos, sendo amplamente excludente para mulheres e negros escravizados. Para Saviani (2008, p. 56), o *Ratio Studiorum* era [...] “universalista e elitista, por priorizar a formação da elite colonial”. Nesse contexto, destaca-se o padre Manuel da Nóbrega<sup>13</sup> (1517-1570), que criou o plano que previa o aprendizado do português.

Os jesuítas empreenderam no Brasil uma significativa obra missionária e evangelizadora, especialmente fazendo uso de novas metodologias, das quais a educação escolar foi uma das mais poderosas e eficazes. Em matéria de educação escolar, os jesuítas souberam construir a sua hegemonia. Não apenas organizaram

---

<sup>12</sup> A *Ratio Studiorum* foi um conjunto de normas publicado pela Companhia de Jesus em 1599, com o objetivo de regulamentar o funcionamento das escolas jesuíticas.(TOLEDO; RUCKSTADTER; RUCKSTADTER, s.d.)

<sup>13</sup> Manoel da Nóbrega (1517–1570) teve papel fundamental na constituição da filosofia educacional dos jesuítas e nas bases da educação moderna na América portuguesa. Respalidou a ação missionária e educativa da Companhia de Jesus nos primeiros anos da colonização, mas também esteve envolvido em contradições do período, como a ideia de que a catequese era uma prática quase exclusiva dos jesuítas. BARBOZA, M. A.; ARNAUT DE TOLEDO, C. de A.; FUTATA, M. D. de A. A filosofia educacional do padre Manuel da Nóbrega (1517–1570) na obra “Diálogo sobre a conversão do gentio” (1556). Revista HISTEDBR On-line, Campinas, SP, v. 24, p. 1–21, 2024

uma ampla 'rede' de escolas elementares e colégios como o fizeram de modo muito organizado e contando com um projeto pedagógico uniforme e bem planejado, sendo o Ratio Studiorum a sua expressão máxima (Sangenis, 2004, p. 93).

A expulsão dos jesuítas em 1759, ordenada pelo Marquês de Pombal (1699-1782), marcou o fim do monopólio educacional religioso e deu início a um modelo estatal com o Alvará Régio de 1759, o qual criava as aulas régias, as quais substituíram o ensino jesuítico. Conforme Cardoso (2011):

[...] os jesuítas estavam sofrendo, naquele momento, rigorosa devassa por ordem do próprio Papa Benedito XIV. Mesmo na América Portuguesa, os jesuítas já não contavam com o apoio de importantes setores da população, devido a muitos atritos, especialmente com as autoridades governamentais (Cardoso, 2011, p. 180).

Entretanto, o acesso à educação continuou restrito às elites, permanecendo as desigualdades sociais.

Em 1822, inicia-se o período imperial abrasado por reformas educacionais. Com a chegada da família real ao Brasil em 1808, emergiu a necessidade de criar uma estrutura educacional para atender à nobreza e às demandas administrativas.

A Lei Geral de 1827 foi um marco importante, estabelecendo diretrizes para a criação de escolas de primeiras letras. No entanto, a precariedade das instituições, a falta de materiais didáticos e a exclusão de amplas parcelas da população perpetuaram a desigualdade no acesso à alfabetização. Os conteúdos deveriam nortear os alunos a aprender a ler, escrever e aprender as quatro operações matemáticas.

O estatuto de 'escolar' se encontra definido quando observamos os impedidos de matrícula: escravos, doentes contagiosos e não-vacinados. O primeiro caso, trata-se de uma medida que colabora para a manutenção do regime de trabalho escravo, impedindo que os submetidos a esta condição tivessem acesso a qualquer outro tipo de saber. Nos dois últimos, trata-se de uma política à qual a escola se vê associada, de prevenir e evitar a propagação de doenças, sobretudo em que se supunha contato direto e continuado em pequenos aglomerados. Portanto, a escola é convertida em lugar para livres e sãos, daí as exclusões previstas" (Gondra; Schueler, 2008, p. 53-54).

Durante o Império, métodos de ensino como o Lancaster, o qual buscava uma abordagem econômica e rápida para a educação, com alunos mais experientes ensinando os

menos avançados. Saviani (2008, p. 128) afirma que: “[...] o método mútuo, também chamado de monitorial ou lancasteriano, baseava-se no aproveitamento dos alunos mais adiantados como auxiliares do professor no ensino de classes numerosas.”

Apesar do método ser inovador, os resultados não alcançaram o esperado, tornando-os insuficientes para atender às necessidades de uma sociedade marcada pela escravidão e pela exclusão social. Para Faria Filho (2000), o método não daria certo no ensino brasileiro por apresentar dois aspectos:

Em primeiro lugar, porque não foram produzidas as condições materiais fundamentais para que tais escolas funcionassem; não havia espaços adequados, faltavam materiais didático-pedagógicos para os alunos. Em segundo lugar, alegava-se que os professores não eram formados para a realização do ensino segundo preconizava o método e que, além disso, a inexistência de instituições que cuidassem da formação de tais professores era um grande limite à realização dos propósitos reformistas (Faria Filho, 2000, p. 141-142).

Decorrendo esse percurso, chega o fim da atuação jesuítica, caminhando rumo à primeira república.

Durante a Primeira República, o desafio de consolidar um sistema de ensino público e moderno esbarrou em limitações estruturais e desigualdades persistentes, como se observa nos relatos da época sobre as dificuldades enfrentadas pelas escolas e pela formação docente. Lima Barreto (1915, apud Lopes, 2021) retrata bem tais dificuldades, quando expressa sua opinião dizendo:

Disse anteontem alguma coisa sôbre a instrução e não me julgo satisfeito. O govêrno do Brasil, tanto imperial como republicano, tem sido madrastra a êsse respeito. No que toca a instrução primária generalizada, coisa em que não tenho fê alguma, tôda a gente sabe o que tem sido. No tocante a instrução secundária, limitaram-se, os governos, a criar liceus nas capitais e aqui, no Rio, o Colégio Pedro II e o Militar. Todos êles são instituições fechadas, requisitando para a matrícula de alunos nos mesmos, exigências tais, que, se fôsse no tempo de Luís XV, Napoleão não se teria feito na Escola Real de Brienne. Ambos, e, sobretudo, o Colégio Militar, custam os olhos da cara e o dinheiro gasto com êles dava para mais três ou quatro colégios de instrução secundária neste distrito (Lima Barreto, 1915, p. 93, apud Lopes, 2021, p. 2-3).

#### A Primeira República: Modernização e Persistência das Desigualdades (1889-1964)

Com a Proclamação da República, a educação foi centralizada como instrumento de modernização e formação cidadã. Reformas significativas foram implementadas em estados como São Paulo, que se tornaram referência para o restante do país. Segundo Schueler e

Magaldi (2008, p. 43): “A escola primária experimental paulista afirmava-se, assim, como parâmetro para as escolas públicas republicanas, referido, num sentido amplo, à organização do universo escolar.”

A criação de grupos escolares seriados e escolas normais visava padronizar o ensino e formar professores qualificados. Essas iniciativas, porém, não conseguiram eliminar as desigualdades regionais e sociais.

Para entender um pouco melhor, retomamos a política café com leite que prevaleceu no Brasil no período de 1889 a 1929. Nesse período, a economia era agrária, exportadora e importadora, ou seja, vendia produtos primários e exportava produtos industrializados. Com a Primeira Guerra Mundial (1914 - 1918) e a Revolução Russa (1917), houve uma turbulência no segmento social, o que levou ao nascimento de movimentos operários.

Com dificuldade de realizar a importação dos produtos industrializados, o Brasil se viu obrigado a abrir fábricas para suprir as necessidades internas. Entretanto, esse movimento não pode ser compreendido apenas como uma resposta imediata às demandas de consumo, mas como parte de um processo mais amplo de transição de uma economia essencialmente agrária para uma economia industrial, orientada pela ampliação das forças produtivas do capital.

Nesse contexto, a industrialização atingiu também o campo, configurando o chamado complexo agroindustrial<sup>14</sup>, em que a produção agrícola passou a depender de insumos industriais, máquinas e crédito estatal, alterando a base tecnoeconômica e a própria estrutura social do país.

Essas transformações econômicas e sociais repercutiram diretamente no campo educacional, que passou a ser convocado a formar cidadãos e trabalhadores para essa nova realidade industrial. Diante dessa circunstância apareceram profissionais da educação, um deles foi Anísio Teixeira<sup>15</sup> que pertencia à oligarquia baiana, o qual em 1929 em uma viagem

---

<sup>14</sup> “[...]definido como o conjunto dos processos tecno-econômicos sócio-políticos que envolvem a produção agrícola, o beneficiamento e sua transformação, a produção de bens industriais para a agricultura e os serviços financeiros e comerciais correspondentes, o complexo agroindustrial brasileiro inexistia até por volta de 1970 no país, fundamentalmente porque os setores industriais que produziam para a agricultura não estavam constituídos enquanto indústrias localizadas no país.”

MÜLLER, Geraldo. *Agricultura e industrialização do campo no Brasil*. Revista de Economia Política, v. 2, n. 2, p. 184-211, abr./jun. 1982. DOI: <https://doi.org/10.1590/0101-31571982-2047>

<sup>15</sup> Defensor da educação pública, ele construiu uma obra histórica, filosófica, pedagógica e política seminal, formulando conceitos como educação democrática, além de difundir os pressupostos da Escola Nova – movimento de renovação da educação ocorrido na primeira metade do século 20.

Disponível: <https://jornal.usp.br>

a Nova Iorque conheceu John Dewey <sup>16</sup>(1859-1952), ficando impressionado com a forma de ensino, o que levou a representá-lo ao seu retorno para o Brasil.

Com a Revolução de 1930, as ideias de Dewey foram propagadas, o que levou Anísio Teixeira a trabalhar no Ministério da Educação do Rio de Janeiro. Mesmo com o recém-posto no Ministério da Educação, Anísio Teixeira e outros, como Fernando Azevedo<sup>17</sup>, não conseguiram entranhar suas ideias junto a outros educadores, justamente por estes serem de movimentos contrários, ou seja, conservadores.

Nesse contexto surge o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”. Para Machado (2005, p. 111), “o manifesto constituiu-se como um documento histórico sobre o momento em que se traçaram as bases da política nacional de ensino”. O Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, em 1932, propôs uma educação universal, gratuita e laica, consolidando princípios que ainda hoje são debatidos. Segundo Saviani (2006):

[...] esse manifesto propunha-se a realizar a reconstrução social pela reconstrução educacional. Partindo do pressuposto de que a educação é uma função essencialmente pública, e baseado nos princípios da laicidade, gratuidade, obrigatoriedade, co-educação e unicidade da escola, o manifesto esboça as diretrizes de um sistema nacional de educação, abrangendo, de forma articulada, os diferentes níveis de ensino, desde a educação infantil até a universidade (Saviani, 2006, p. 33).

Os idealistas do Manifesto defendiam propostas buscando solucionar os entraves da educação, além do que o país passava por transformações significativas no que concerne à industrialização. Os signatários queriam reconstruir a educação em níveis, propondo a criação de um sistema nacional de ensino. De acordo com Romanelli (1978):

Opondo-se ao empirismo das reformas parciais, o manifesto surge como uma convicção abertamente definida da necessidade de se construir e aplicar um

---

<sup>16</sup> *John Dewey* foi um dos mais influentes filósofos norte-americanos da primeira metade do século XX, tendo defendido, ao longo de sua trajetória, a integração entre teoria e prática, especialmente no campo educacional, com forte compromisso com a democracia. Seu pensamento, amplamente voltado à relação entre filosofia e educação, entendia que a educação deveria ser a expressão prática da filosofia, na busca por uma forma melhor de viver (WESTBROOK, 2010, apud LIMA; GATTI JR., 2020, p. 10).

LIMA, Geraldo Gonçalves de; GATTI JR., Décio. Educação, sociedade e democracia: *John Dewey* nos manuais de história da educação e/ou pedagogia (Brasil, século XX). História da Educação, Porto Alegre, v. 24, p. 1–25, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/heduc>.

<sup>17</sup> Fernando de Azevedo foi um educador, sociólogo e humanista brasileiro, reconhecido por sua atuação na reforma educacional do Distrito Federal (1927–1930), por sua participação no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) e por seu papel na fundação da Universidade de São Paulo (1934), além de sua contribuição intelectual nas áreas da educação e das ciências sociais.

PILETTI, Nelson. Fernando de Azevedo. Educação & Sociedade, Campinas, v. 17, n. 55, p. 15–28, abr. 1996. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/KmNrWZzWRd5KJDgMBzw7frs/>

programa de reconstrução educacional de âmbito nacional (Romanelli, 1978, p. 145).

Apesar das boas intenções, os recursos limitados e a resistência cultural dificultaram a implementação dessas ideias em larga escala, conforme Machado (2005):

[...] embora o manifesto tenha causado grande impacto no período em que foi escrito, não gerou ações concretas; seus princípios pedagógicos não foram absorvidos na organização da escola, nitidamente tradicionalista” (Machado, 2005, p. 120)

Portanto, esse contraste entre as propostas inovadoras e a permanência de práticas tradicionais evidencia as dificuldades históricas de implementação de reformas educacionais no Brasil, sobretudo no campo da alfabetização, visto que todo esse processo envolvia sobretudo o ensino primário.

#### Regime Militar: A Educação: Tecnocrática e o Mobral (1964-1985)

O período do Regime Militar trouxe uma abordagem tecnocrática e funcionalista à educação. A criação do Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), em 1967, buscava reduzir o analfabetismo entre jovens e adultos. Contudo, o programa foi amplamente criticado por seu caráter instrumental, que priorizava a formação de mão de obra em detrimento de uma educação crítica e emancipadora. Como podemos observar no documento Alfabetização: um projeto brasileiro (Brasil, 1972):

Erradicar o analfabetismo; Integrar o alfabetizado na força de trabalho; Possibilitar ao alfabetizado educação continuada; Oferecer oportunidades para a promoção humana; Possibilitar treinamento para a preparação de mão de obra necessária, nos setores de trabalho; Incentivar o desenvolvimento comunitário (Brasil, 1972, p. 08).

Projetos progressistas, como os círculos de cultura de Paulo Freire, foram reprimidos e o ensino passou a ser caracterizado por métodos rígidos e autoritários. A centralização das políticas educacionais e a censura limitaram o avanço de iniciativas voltadas para a inclusão e a formação cidadã. Vale ressaltar que o círculo de cultura foi concebido, a princípio, em um cenário marcado por um alto índice de analfabetismo. No entanto, sua proposta ia além do

simples ensino da leitura e da escrita, envolvendo uma abordagem mais ampla e crítica da educação. De acordo com Brandão; Fagundes (2016):

Assim, o próprio ensino de leitura de palavras do português começava e continuava por uma reflexão coletiva, a partir da questão teórica da cultura e dos elementos da cultura local de cada grupo de educandos. Não se tratava de aprender apenas a ler e escrever uma língua, como nos programas tradicionais de alfabetização de adultos, mas a de aprender a ler o seu próprio mundo através de sua própria cultura (Brandão; Fagundes, 2016, p. 98).

No contexto da ditadura militar, a educação brasileira foi profundamente influenciada pela Teoria do Capital Humano, refletida nas reformas educacionais das Leis n.º 5.540/68<sup>18</sup> e n.º 5.692/71<sup>19</sup>. Essa abordagem, que tem como precursor o economista Mincer<sup>20</sup>, via a educação como um investimento para o desenvolvimento econômico do país, buscando formar mão de obra qualificada para o mercado. Como apontam Viana e Lima (2010, p. 140), a teoria defendia que "a dispersão entre os rendimentos pessoais estava associada ao volume de investimento efetuado em capital humano, os quais impactariam na produtividade e no crescimento da economia".

É nesse cenário de visão tecnicista e instrumental da educação que a abordagem de Brandão e Fagundes se destaca, propondo a ruptura com os modelos tradicionais de alfabetização. Para eles, a alfabetização não poderia ser reduzida a uma mera técnica de codificação de palavras, desvinculada da vida do aluno. A proposta, como destacam os autores (Brandão; Fagundes, 2016) é que:

---

<sup>18</sup> A Lei n.º 5540/ 1968 de 28 de novembro de 1968, entrou em vigor no governo de Costa e Silva, sob a gestão de Tarso Dutra no Ministério da Educação e Cultura e estabeleceu as normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média.

LIRA, Alexandre Tavares do Nascimento. As bases da Reforma Universitária da ditadura militar no Brasil. In: ENCONTRO REGIONAL DE HISTÓRIA DA ANPUH-RIO, 15. Disponível em: <https://s11nk.com/xyQZq>

<sup>19</sup> A Lei n.º 5.692 de 11 de agosto de 1971, reformou a educação brasileira ao criar o Ensino de 1º e 2º Graus (atuais Ensino Fundamental e Médio). Uniu o antigo Ensino Primário ao Ensino Ginásial e retirou a exigência do Exame de Admissão.

FERNANDES, Aleksandra Nogueira de Oliveira; FERNANDES, Stenio de Brito; PAIVA, Marlúcia Menezes de. A Lei n.º 5.692/1971 e a formação de professores na educação profissional: uma revisão do estado do conhecimento. Momento - Diálogos em Educação, [S.l.], v. 33, n. 1, p. 185-209, jan./abr. 2024. Disponível em: <https://s11nk.com/dXepF>

<sup>20</sup> Jacob Mincer explorou o Capital humano num panorama econométrico, foi o formulador da “função salário do capital humano”. Seus estudos foram fundamentais para analisar as taxas de retorno dos investimentos em educação, apurou que a distribuição entre os rendimentos nas diferentes atividades está diretamente ligada ao incentivo de capital humano disposto nelas.

KELNIAR, Vanessa Carla; LOPES, Janete Leige; PONTILI, Rosangela Maria. A teoria do capital humano: revisitando conceitos, 2013. Disponível em: <https://s11nk.com/AbYf7>

...o próprio ensino de leitura de palavras do português começava e continuava por uma reflexão coletiva, a partir da questão teórica da cultura e dos elementos da cultura local de cada grupo de educandos. Não se tratava de aprender apenas a ler e escrever uma língua, como nos programas tradicionais de alfabetização de adultos, mas a de aprender a ler o seu próprio mundo através de sua própria cultura (Brandão; Fagundes, 2016, p. 98).

Desse modo, a visão humanista e crítica de Brandão e Fagundes se contrapõe à lógica de formação de capital humano que prevalecia no período, priorizando a valorização do sujeito e sua realidade social.

### Redemocratização e Novas Perspectivas (1985-2000)

Com a redemocratização, a Constituição de 1988 trouxe uma nova abordagem para a educação, reconhecendo-a como direito universal e dever do Estado, conforme o Art. 205 da CF: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988).

Nesse contexto, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1996, que consolidou avanços como a ampliação do ensino básico e a valorização da formação de professores.

Nesse momento, o Brasil vivencia o que Mortatti, (2006) chama de “construtivismo<sup>21</sup> e desmetodização<sup>22</sup>”. Surge então a perspectiva epistemológica construtivista em alfabetização, com Emília Ferreiro e Ana Teberosky, perspectiva abordada no capítulo dois deste trabalho.

Durante esse período, o Brasil alinhou-se a compromissos internacionais, como a Declaração de Educação para Todos, promovida pela UNESCO<sup>23</sup>. Essas políticas enfatizavam a alfabetização como um direito humano fundamental, conectando o Brasil a iniciativas globais voltadas para a inclusão educacional.

---

<sup>21</sup> Trata-se de uma das correntes teóricas que buscam compreender o desenvolvimento da inteligência humana a partir da interação entre o indivíduo e o meio, entendendo o processo cognitivo como resultado dessa relação dialógica. (DAMBRÓS; SILVA, s.d.)

<sup>22</sup> Segundo Dambrós e Silva, o conceito de *desmetodização* surgiu na década de 1980, marcado pela crítica ao uso de métodos tradicionais e cartilhas no ensino da língua materna. Influenciado pelas ideias de Emilia Ferreiro e pelo movimento da psicogênese da língua escrita, esse processo passou a reconhecer o aluno como sujeito ativo da aprendizagem e a escrita como objeto de conhecimento, deslocando o foco do método para a construção significativa da linguagem escrita. (DAMBRÓS; SILVA, s.d.)

<sup>23</sup> Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Em inglês: *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*.

## Pacto Nacional pela Alfabetização (PNAIC)

O século XXI trouxe avanços significativos com o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), lançado em 2013 com os seguintes objetivos:

I - Garantir que todos os estudantes dos sistemas públicos de ensino estejam alfabetizados, em Língua Portuguesa e em Matemática, até o final do 3º ano do ensino fundamental; II - Reduzir a distorção idade-série na Educação Básica; III - Melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB; e IV - Contribuir para o aperfeiçoamento do desempenho dos professores. (BRASIL, 2017b).

Este programa inovador integrou formação continuada para professores, distribuição de materiais didáticos e avaliação sistemática das aprendizagens, buscando garantir que todas as crianças fossem alfabetizadas até os oito anos. Nesse contexto, a formação continuada de professores foi o alvo principal. Embora tenha abordado excelentes reflexões para o processo de alfabetização e letramento, não deixaram de existir entraves, conforme destaca Leite (2014, apud Alferes; Mainardes, 2019):

[...] embora o PNAIC tenha ofertado aos seus participantes a reflexão sobre os processos de alfabetização e letramento, com material acessível e de excelente qualidade, ocorreram alguns entraves na implementação do Programa, tais como: a) atraso na entrega dos materiais; b) a não inserção dos diretores e coordenadores pedagógicos na formação; c) a pouca mobilização dos professores cursistas, entre outros” (Leite 2014, apud Alferes; Mainardes, 2019, p. 53).

Ademais, as formações no geral também produzem de certa forma um duelo verticalizado onde prática e teoria se entrecruzam, no entanto, nem sempre conseguem entrelaçar as reflexões necessárias de todos os aspectos envolvidos, os quais não são poucos, conforme pontua Soares (2017):

[...] a formação do alfabetizador [...] exige uma preparação do professor que o leve a compreender todas as facetas (psicológicas, psicolinguística, sociolinguística e linguística) e todos os condicionantes (sociais, culturais, políticos) do processo de alfabetização, que o leve a saber operacionalizar essas diversas facetas (sem desprezar seus condicionantes), métodos e procedimentos de preparação para a alfabetização, em elaboração e uso adequado de materiais didáticos e, sobretudo, que

o leve a assumir uma postura política diante das implicações ideológicas do significado e do papel atribuído à alfabetização (Soares, 2017, p. 28).

Outras iniciativas, como a Política Nacional de Alfabetização (2019) e o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (2023), os quais serão abordados de forma mais específica no capítulo três deste estudo, demonstraram abordagens divergentes em relação à alfabetização.

Embora, não declare de forma explícita a adoção do método fônico<sup>24</sup>, o texto da Política Nacional de Alfabetização (PNA) aproxima-se significativamente dessa abordagem ao enfatizar a instrução fônica sistêmica, compreendida como um ensino sistematizado e direto das correspondências entre os sons da fala (fonemas) e as letras ou grupos de letras da escrita (grafemas), (Brasil, 2019).

Essa escolha terminológica e metodológica revela uma inclinação por práticas baseadas na correspondência direta entre som e letra, característica central do método fônico, ainda que o documento não nomeie diretamente essa filiação.

Já o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (2023), enfatiza a diversidade de métodos e a valorização das especificidades regionais e culturais. Essas diferentes perspectivas e suas implicações para a prática pedagógica serão analisadas com mais profundidade no capítulo três desta dissertação.

Para finalizar esse breve contexto histórico da alfabetização, digo que a alfabetização no Brasil sempre esteve atrelada às transformações políticas, sociais, econômicas e culturais, refletindo a complexidade de um país diverso e desigual. No entanto, tomando de empréstimo as palavras de Hobsbawm (2002):

A principal tarefa do historiador não é julgar, mas compreender, mesmo o que temos mais dificuldade para compreender. O que dificulta a compreensão, no entanto, não são apenas nossas convicções apaixonadas, mas também a experiência histórica que as formou (Hobsbawm, 2002, p. 15).

Como destacou o historiador marxista citado acima, mesmo não estando remetendo à alfabetização, nos conduz a refletir sobre a importância de compreender o processo histórico,

---

<sup>24</sup> No método fônico, a alfabetização ocorre por meio da associação entre os grafemas (letras) e os fonemas (sons), iniciando-se pelas vogais e avançando para as consoantes, partindo dos sons mais simples aos mais complexos. A criança aprende a identificar os sons para então combiná-los e formar sílabas e palavras (COSTA; MARCOMINI, 2020, p. 108).

COSTA, Jace Mari; MARCOMINI, Yara de Oliveira. Uma análise do decreto nacional de alfabetização: reflexões acerca do método fônico. *Revista e-Scrita*, v. 11, n. 2, p. 104–112, 2020. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/escrita/article/view/49741>

nesse caso, o percurso histórico da alfabetização no Brasil. Portanto, é essencial compreendermos os caminhos trilhados, para evitar os erros do passado e criar um futuro em que o direito à educação seja efetivamente garantido para todos. Para além, entra Mortatti (2006) no discurso, dizendo que nessa reflexão onde escola e alfabetização vem sendo questionadas diante de tantas dificuldades, para concretizar promessas e efeitos com a ação da escola sobre o sujeito.

### 1.1.3 Concepção de Alfabetização do Programa Alfamais Goiás: A Conversão da Crítica Bakhtiniana ao Discurso Neoliberal

A escola é uma instituição social que desempenha múltiplas funções em diversas áreas do conhecimento. No campo da linguagem, sua principal função é inserir a criança no mundo da escrita, visando formar um cidadão funcionalmente letrado.

Segundo Kato (2005), formar um cidadão funcionalmente letrado significa desenvolver um indivíduo capaz de utilizar a linguagem escrita tanto para seu crescimento cognitivo quanto para atender às diversas demandas de uma sociedade que valoriza essa forma de comunicação como um dos principais instrumentos de interação.

Antes de delinear o caminho para a formação de um sujeito funcionalmente letrado, é importante esclarecer o que entendemos por linguagem escrita. Embora o termo pareça referir-se exclusivamente à escrita, na verdade, a linguagem escrita abrange leitura, escrita e produção de textos. Portanto, ao falar de linguagem escrita, estamos nos referindo a todas as etapas que envolvem o domínio da língua materna para seu uso social.

É importante notar que, embora existam semelhanças, há também diferenças entre a leitura e escrita, conforme afirma Soares (1999):

[...] frequentemente tomam a leitura e a escrita como uma mesma e única habilidade, desconsiderando as peculiaridades de cada uma e as dessemelhanças entre elas (uma pessoa pode ser capaz de ler, mas não ser capaz de escrever; ou alguém pode ler fluentemente, mas escrever muito mal), (Soares, 1999, p. 68).

Compreender essas distinções exige, portanto, uma reflexão mais ampla sobre a linguagem em si. Conforme os estudos de Bakhtin e Volochínov (2006, p. 74), “há duas principais orientações na filosofia da linguagem, que envolvem o isolamento e a delimitação da linguagem como um objeto específico de estudo”.

Esses teóricos identificam a primeira orientação como “subjetivismo individualista” e a segunda como “objetivismo abstrato”. O subjetivismo individualista foca no ato da fala como uma criação individual, baseando a língua nas ações presentes em toda atividade de linguagem, sem exceções. Conforme Bakhtin; Volochínov (2006), o subjetivismo individualista concebe a língua como:

[...] uma atividade, um processo criativo ininterrupto de construção (“energia”), que se materializa sob a forma de atos individuais de fala. [...] a língua, enquanto produto acabado (“ergon”), enquanto sistema estável (léxico, gramática e fonética), apresenta-se como a lava fria da criação linguística, abstratamente construída pelos linguistas com vistas à sua aquisição prática como instrumento pronto para ser usado (Bakhtin; Volochínov, 2006, p. 74-75).

Os estudos de Bakhtin e Volochínov (2006) contrapõem-se às orientações previamente mencionadas ao rejeitarem a concepção da enunciação como uma expressão puramente individual do mundo interior do locutor (subjetivismo individualista) e à ideia de uma padronização rígida da estrutura da língua (objetivismo abstrato).

Em vez disso, esses autores defendem a interação verbal como a categoria central de sua concepção de linguagem. Esse fundamento é a base da teoria da enunciação de Bakhtin e Volochínov, que postula que é através da interação verbal que o sujeito constrói sua relação com os outros, mediada pelas enunciações que se manifestam em diversas formas de organização textual. Assim, surge a concepção dialógica de linguagem.

Essa concepção dialógica da linguagem, centrada na interação verbal, reforça a ideia apresentada por Soares (1999), ao destacar que leitura e escrita, embora relacionadas, possuem naturezas distintas e exigem abordagens específicas no processo de alfabetização.

A concepção dialógica de linguagem entende que as condições sociais são determinantes na produção de textos, exigindo diferentes tipos de textos para responder às diversas situações de comunicação. Essas situações determinam a forma e o conteúdo do discurso que o sujeito estabelece. Portanto, o discurso é expresso por meio da enunciação, sendo moldado pelas condições reais da enunciação em questão, ou seja, principalmente pela situação social mais imediata.

Segundo Bakhtin e Volochínov (2006, p. 116), “[...] a enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados [...]”.

Nesse sentido, podemos concluir que a situação social e os participantes envolvidos determinam a forma e o estilo da enunciação. Bakhtin e Volochínov (2006) enfatizam que a

língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas, como sugere o objetivismo abstrato, nem por uma enunciação monológica isolada ou aspectos psicofisiológicos. Em vez disso, a língua se realiza através da interação verbal, entendida como um fenômeno social que dá vida às enunciações.

Em consonância, a interação verbal, que facilita o fluxo das enunciações, pode ser vista como o espaço no qual os sujeitos desenvolvem seus discursos, por meio do diálogo, sempre mediado pelas situações sociais que os cercam. Nessa perspectiva, Bakhtin; Volochínov (2006):

O diálogo, no sentido estrito do termo, não constitui, é claro, senão uma das formas, é verdade, que das mais importantes, da interação verbal. Mas pode-se compreender a palavra “diálogo” num sentido amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja (Bakhtin; Volochínov, 2006, p. 127).

Essa afirmação fortalece os princípios da teoria da enunciação apresentada, que considera a língua em sua essência prática, inseparável do conteúdo ideológico ou das realidades da vida. De acordo com essa teoria, é impossível separar a língua de seu conteúdo ideológico sem desconectar as motivações da consciência do locutor, já que “a língua vive e evolui na comunicação verbal concreta” (Bakhtin; Volochínov, 2006, p. 128).

No princípio da interação verbal, o qual é a base da teoria da enunciação, a palavra sempre se dirige a um interlocutor, e a maneira como o locutor percebe esse interlocutor orienta seu discurso. Essas premissas teóricas sustentam a concepção dialógica de linguagem proposta por Bakhtin e Volochínov (2006), onde o ato discursivo é o elemento central da palavra, do discurso do outro.

É a partir dessa perspectiva que nos alinhamos com os escritos desses teóricos e defendemos a concepção discursiva de alfabetização para o ensino da linguagem escrita. Essa abordagem valoriza a interação entre interlocutores, considerando suas necessidades e suas condições de vida reais.

Na concepção discursiva de alfabetização, o discurso é o ponto de partida, o caminho e o destino no ensino da linguagem escrita. Essa concepção argumenta que a linguagem se estabelece mediante práticas culturais discursivas, as quais facilitam a comunicação verbal.

A perspectiva enunciativo discursiva não apenas pressupõe a interação entre sujeitos por meio de práticas culturais de linguagem, mas também considera como esses sujeitos se

posicionam no discurso e demonstram sua capacidade de atribuir significado em um contexto discursivo.

Orlandi (2005) explica que a discursividade refere-se à maneira como o sujeito se manifesta no texto, como se posiciona, sendo a materialização dos sentidos. Ela afirma:

[...] a interpretação torna visível a relação da língua com a história, o funcionamento da ideologia. Não há sentido sem interpretação. A rigor, não há língua, sem interpretação, e, ao interpretar, ancoramos na textualidade (Orlandi, 2005, p. 63).

De acordo com Orlandi (2005), o texto se refere à estrutura que sustenta o discurso, contendo início, meio e fim, e é uma unidade empírica composta por som, letra e imagem. Já o discurso se relaciona com os efeitos de sentido que os sujeitos captam em situações de discursividade.

Entre os defensores da concepção enunciativo discursiva do ensino da linguagem escrita está Smolka (1996), uma pesquisadora renomada nessa área, cujas investigações se baseiam na teoria da Enunciação e na Análise do Discurso de Michael Bakhtin.

Para Smolka (1996), a alfabetização envolve tanto a leitura quanto a escrita, as quais são vistas como momentos discursivos. Ela afirma que isso ocorre porque “o próprio processo de aquisição também vai se dando numa sucessão de momentos discursivos, de interlocução, de interação” (Smolka, 1996, p. 35).

Assim, a concepção enunciativo discursiva de alfabetização aparece como uma opção promissora para transformar o cenário atual do ensino da linguagem escrita. Nesse sentido, é essencial examinarmos como essa concepção de alfabetização é incorporada e aplicada dentro do Programa AlfaMais Goiás, visto que um dos objetivos do programa é implementar diretrizes que orientem a prática pedagógica na alfabetização.

Portanto, é fundamental entendermos como essas diretrizes afetam o ensino e a aprendizagem das crianças, principalmente diante das prerrogativas ideológicas e políticas nas quais o programa está imbuído. Nesse sentido, a concepção de alfabetização do programa está explícita no próprio Documento Curricular para Goiás (DC-GO), o qual está alinhado à BNCC, sendo esta definida de acordo com o Plano Nacional de Educação como um documento de:

[...] caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das

etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2017, p. 7).

Vale ressaltar que o DG-GO possui suas competências semelhantes a BNCC, ou seja, também descreve as habilidades que os estudantes deverão desenvolver ao longo de todas as etapas da educação básica:

A exemplo da BNCC, o DC-GO também é regido por dez competências gerais que permeiam todas as etapas da Educação Básica bem como todas as áreas de conhecimento e seus respectivos componentes curriculares. Estas competências gerais são o alicerce das competências específicas de área e de componentes; dos objetivos de aprendizagem e das habilidades (GOIÁS, 2018a, p. 43).

Em consonância com essa estrutura, a concepção de alfabetização adotada pelo programa segue a concepção do DC-GO, sendo válido destacar que o documento preconiza que essa alfabetização deve se consolidar nos dois primeiros anos do ensino fundamental, ou seja, no 2º ano do ensino fundamental. Para que essa consolidação se concretize efetivamente, a organização da prática curricular dar-se-á por meio das práticas de linguagem, conforme descrito no documento:

[...] essa organização curricular apresenta-se pelas práticas de linguagem: oralidade, análise linguística/ semiótica, leitura/escuta e produção de texto, tendo em vista a concepção enunciativo-discursiva que está presente na Língua Portuguesa. Nessa perspectiva, a apropriação do sistema de escrita alfabética dá-se concomitantemente com a apropriação de textos escritos, isso implica que se leve em consideração o contexto enunciativo, o objetivo do falante/ escritor e do interlocutor/leitor. Dessa forma, considera-se também os campos de atuação e as diversas formas de interação, por meio da linguagem para a ampliação da competência comunicativa das crianças, no processo de alfabetização (GOIÁS, 2018a, p. 69).

Nesse sentido, a aprendizagem do estudante será sempre mediada por um texto que corrobora com as práticas de linguagem, ou seja, a concepção é permeada pela perspectiva bakhtiniana, como o próprio documento (GOIÁS, 2018a, p. 270) vem ressaltando: “Assim sendo, o estudante vivencia, nas práticas de linguagem, textos em seus campos de atuação ou, na perspectiva bakhtiniana, em diferentes esferas de circulação”.

Para confirmar essa consonância com o DC-GO, um dos objetivos do programa prevê literalmente a concepção nessa perspectiva enunciativo discursiva, conforme previsto no projeto de curso do referido programa (GOIÁS, 2024):

Aprofundar os estudos sobre o Documento Curricular para Goiás Ampliado, com ênfase na perspectiva enunciativo-discursiva e na sua relação com o material estruturado, a Leitura, Escrita e Interpretação na Alfabetização (LEIA), (GOIÁS, 2024, p. 11).

À primeira vista, o Programa AlfaMais Goiás parece estar realmente alinhado à perspectiva bakhtiniana, valorizando o uso de textos e práticas de linguagem em seu material complementar, que contempla vários gêneros textuais, os quais fazem parte da vivência das crianças, no entanto, essa prática é distorcida quando confrontadas com os alinhamentos do programa.

Embora o discurso oficial proponha uma abordagem enunciativo discursiva, o programa impõe uma série de regras que limitam a independência do professor e restringem a construção coletiva do conhecimento, ambos componentes essenciais da perspectiva bakhtiniana. Além do que, o programa cria uma rotina pedagógica extremamente prescritiva em que o planejamento docente e a estruturação da rotina pedagógica são centrais.

Ademais, a obrigatoriedade de trabalhar com esse material específico acaba reduzindo a prática pedagógica ao cumprimento de tarefas previamente definidas, ignorando a riqueza do processo interativo e dialógico proposto por Bakhtin.

A abordagem do programa, ao se concentrar em avaliações diagnósticas e resultados de avaliações em larga escala, afasta ainda mais da verdadeira essência da perspectiva enunciativo discursiva, que deve priorizar a interação e a co-construção do conhecimento entre professor e aluno, adaptando-se às necessidades e contextos específicos de cada classe.

Nesse sentido, a concepção de alfabetização adotada pelo programa se aproxima mais da visão da língua como um código, onde o aluno se torna um receptor passivo, encarregado apenas de reproduzir, e não de construir o conhecimento.

Sendo assim, os textos deixam de ser considerados um enunciado social, conforme Marcuschi (2005, p. 20), que afirma que “[...] textos são enunciados no plano das ações sociais situadas e históricas”, para ser visto como uma mera forma de comunicação, a ser reproduzida para atender às imposições do próprio sistema.

De acordo com Mendes (2017):

[...] na concepção de língua como representação do pensamento e de sujeito o texto é visto como um produto lógico do pensamento (representação mental) do autor, nada mais cabendo ao leitor/ouvinte senão “captar” essa representação mental, juntamente com as intenções (psicológicas) do produtor, exercendo, pois, um papel essencialmente passivo. Na concepção de língua como código – portanto, como mero instrumento de comunicação e de sujeito como (pré)determinado pelo sistema, o texto é visto como simples produto da codificação de um emissor a ser

decodificado pelo leitor/ouvinte, bastando a este, para tanto, o conhecimento do código, já que o texto, uma vez codificado, é totalmente explícito. Também nesta concepção o papel do “decodificador” é essencialmente passivo. Já na concepção interacional (dialógica) da língua, na qual os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, o texto passa a ser considerado o próprio lugar da interação e os interlocutores, como sujeitos ativos que dialogicamente nele se constroem e são construídos (Mendes, 2017, p. 91).

Constata-se, na fala do autor, que a língua é representação do pensamento, nesse panorama o texto é representado por um produto lógico, sendo que o leitor apenas representa o papel passivo, restringindo a captar as interações psicológicas produzidas pelo autor, já a concepção dialógica os sujeitos são vistos como atores sociais ativos.

A essência dialógica de Bakhtin enfatiza a interação genuína e a construção coletiva de significados, ao contrário das práticas pedagógicas realizadas pelo programa que acabam ficando reduzidas por estarem orientadas a objetivos específicos que devem ser alcançados a duras penas, pois condiciona o professor à preocupação de que o seu alunado deverá se sobressair nos testes, principalmente nos testes de saída, onde será realizada uma comparação em relação ao teste de entrada. Contudo, o programa tende a moldar as práticas para atender às demandas externas, ao invés de promover uma educação que realmente respeite a complexidade das interações sociais e discursivas, conforme proposto por Bakhtin.

Essa configuração do programa acaba levando à mercantilização da educação, onde o sucesso é alcançado por meio de ranking de desempenho e indicadores numéricos. Essa ideologia prioriza a conformidade e a padronização sobre a criatividade e a liberdade pedagógica.

Em suma, o processo de alfabetização que a princípio parece ser permeado pela perspectiva enunciativa discursiva, acaba se tornando a uma mera produção mecanizada de conteúdos ou temas pré-definidos, alinhando-se mais aos interesses neoliberais do que propriamente ao desenvolvimento integral dos estudantes.

#### 1.1.4 O Conceito de Ideologia

Compreender o conceito de ideologia é fundamental para a análise das políticas educacionais e dos discursos que permeiam as práticas de alfabetização. No entanto, tal conceito é imbricado de complexidade, visto as representações que sustentam determinadas visões de mundo, as quais orientam ações sociais, muitas vezes de forma sutil e naturalizada. De acordo com Louis Althusser (1996, p. 126), “A ideologia é uma representação da relação imaginária dos indivíduos com suas condições reais de existência”.

Althusser (1996) mostra que a ideologia não está vinculada à realidade como realmente ela se apresenta, mas sim a uma versão construída e simbólica dessa realidade, que os indivíduos acreditam ser verdadeira.

Nesse caso, deve ser considerado que as formações sociais geralmente surgem a partir de um modo de produção dominante (Althusser, 1996). Desse modo, produzir, reproduzir deve estar alinhado às forças produtivas e às relações de produção existentes (Althusser, 1996).

Nesse sentido, é importante entender que a ideologia não atua apenas no campo das representações, mas articula diretamente os interesses econômicos, sociais e políticos que sustentam determinadas estruturas. Nesse caso, a realidade é recoberta por ideias que reforçam o sistema e fragilizam os sujeitos postos a reproduzir. De acordo com Freire (2013):

A ideologia do poder, não apenas opaciza a realidade mas também nos torna míopes para ver claramente a realidade. O seu poder é domesticante e nos deixa, quando tocados e deformados por ele, ambíguos e indecisos (Freire, 2013, p. 32).

No caso da educação, e particularmente da alfabetização, a difusão de certos discursos está intimamente ligada à formação da força de trabalho, o que pode ser verificado no tópico do capítulo um: Alfabetização: Breve história.

Presume-se então que, ao moldar sujeitos “aptos” ao sistema produtivo, a ideologia cumpre um papel estratégico na manutenção das relações de produção, naturalizando desigualdades e adaptando os indivíduos às exigências do mercado.

Nesse sentido, vale destacar que a ideologia não é representada somente por elementos isolados Althusser (1966), mas por elementos que se combinam e formam sentidos. Althusser (1966) deixa claro que as estruturas de relação de produção não são visíveis para os agentes da produção. Sendo assim, mecanismos e estruturas não são conhecidos por quem os reproduz. Nesse caso, reproduz ideias e valores sem conhecer exatamente sua função, já que a própria não é inteligível.

A função da ideologia não é inteligível, nas sociedades de classes, mas sobre a base da existência das classes sociais. Numa sociedade sem classes quanto numa sociedade de classes, a ideologia tem por função assegurar a união dos homens entre si no conjunto das formas de sua existência, à relação dos indivíduos com as tarefas que a estrutura social lhes fixa. Numa sociedade de classes, porém, esta função é dominada pela forma que assume a divisão do trabalho na diferenciação dos homens em classes antagônicas. Nos damos conta, então, de que a ideologia está destinada a assegurar a coesão das relações dos homens entre si e dos homens com suas tarefas

na estrutura geral de exploração de classe, que predomina sobre todas as outras relações (Althusser, 1966, p. 22).

A grosso modo, a ideologia nos apresenta um cenário distorcido da realidade, procurando sempre “dizer o que não é dito, pois não pode ser dito”, caso contrário as classes dominantes perderiam mecanismos de controle social.

A ideologia está então destinada, acima de tudo, a garantir dominação de uma classe sobre as outras e a exploração econômica que lhe assegura sua preeminência, fazendo os explorados a aceitarem [sua 16 condição de explorados] como baseada na vontade de Deus, na "natureza" ou no "dever" moral etc., sua própria condição de explorados (Althusser, 1966, p. 22).

Portanto, a ideologia mitiga a realidade falseando uma beleza inexistente, fazendo a exploração e desigualdades parecerem naturais.

[...] a ideologia é, nas sociedades de classes, uma representação do real, mas necessariamente falseada, dado que é necessariamente orientada e tendenciosa; e é tendenciosa porque seu fim não é oferecer aos homens o conhecimento objetivo do sistema social em que vivem, mas ao contrário, oferecer-lhes uma representação mistificada deste sistema social para mantê-los em seu lugar no sistema de exploração de classe (Althusser, 1966, p. 22).

No contexto educacional, saliento que essa lógica atua sutilmente, no entanto, poderosa, pois funciona como uma alavanca do aparelho ideológico do estado, garantindo a reprodução de valores, normas e comportamentos. Como pode ser observado: “a escola e as religiões “adestram” por métodos apropriados de sanções, exclusões, seleção, etc” (Althusser, 1970, p. 14). Nesse caso, a escola transforma-se em uma verdadeira “contaminação ideológica” (Severino, 1986, p. 45).

Dito isso, a alfabetização passa a ser uma ferramenta de disputas ideológicas que moldam o modo como os sujeitos se percebem no mundo e nele atuam. Diante disso, instituições de ensino, como afirma: “não mais instrumentos do saber, mas máquinas de sujeição ideológica” (Albuquerque, 2007, p. 17).

Contudo, “a educação [...] é um conjunto de práticas (Durkheim, 2013, p. 78)”, e a sala de aula tornou-se um lugar propício ao controle das práticas educacionais, sendo capaz, inclusive, de desvencilhar os olhares sobre o real, o qual é sobreposto “um sistema orientado e falseado” Althusser (1966, p. 19).

Para tanto, concebe-se a ideologia como uma fornalha simbólica, na qual são moldadas as consciências dos sujeitos consoante os interesses provenientes do próprio sistema.

Trata-se de uma fornalha onde o que está abaixo só pode ser visto se houver o despertar da consciência, principalmente no que tange à educação. “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (Freire, 2008, p. 47).

Portanto, parafraseando Werneck (1984), não há como dissociar práticas educacionais das ideologias, mas é possível transformar a maneira como elas se expressam em cada contexto. A escola, como assinala Althusser (1966), atua como um dos principais Aparelhos Ideológicos do Estado, sendo responsável por reproduzir as estruturas sociais e manter os sujeitos em seus papéis no sistema de classes.

Assim, reconhecer a presença da ideologia na educação não implica negá-la, mas compreendê-la como um campo de disputa, no qual a prática pedagógica pode tanto reforçar quanto questionar as desigualdades existentes.

## CAPÍTULO 2: O QUE É ALFABETIZAÇÃO?

### 2.1 Compreendendo o conceito de alfabetização e letramento

Ao estudar os conceitos de letramento e alfabetização, observa-se que esses processos vão além da simples decodificação de símbolos escritos. Embora o foco deste estudo não seja aprofundar nesses aspectos, é importante compreendê-los, ainda que de forma geral, para uma melhor compreensão do fenômeno. De acordo com Soares (2015), a alfabetização possui diferentes facetas, sendo necessário analisá-las a partir das perspectivas psicológica, psicolinguística e sociolinguística.

De acordo com Soares (2015) na perspectiva psicológica, por exemplo, são estudados os processos por meio dos quais os indivíduos aprendem a ler e a escrever, com ênfase na relação entre a inteligência (QI) e a alfabetização, além das interações entre os aspectos fisiológicos, neurológicos e psicológicos envolvidos nesse processo.

Soares (2015) afirma que essa perspectiva psicológica foi durante muito tempo utilizada, levando a uma “ideologia do dom”, o que claramente justificava o fracasso na alfabetização, pois era alinhada a aptidões específicas.

Em tempos mais recentes, essa vertente psicológica da alfabetização voltou-se para abordagens cognitivas da psicologia genética de Piaget (1975):

A inteligência é uma adaptação. Para aprendermos as suas relações com a vida, em geral, é preciso, pois, definir que relações existem entre o organismo e o meio ambiente. Com efeito, a vida é uma criação contínua de formas cada vez mais complexas e o estabelecimento de um equilíbrio progressivo entre essas formas e o meio (Piaget, 1975, p.15).

Piaget (1975) entende a inteligência como um processo adaptativo. Para compreendê-la, é necessário observar como o indivíduo se relaciona com o ambiente ao seu redor. A vida, segundo ele, é um processo contínuo de desenvolvimento de formas mais complexas, e a inteligência surge justamente da busca por equilíbrio entre essas formas e o meio em que estão inseridas.

Segundo Soares (2015), na perspectiva cognitiva da alfabetização, os sucessos ou fracassos da criança estão intimamente relacionados ao estágio de compreensão que ela possui sobre a natureza simbólica da escrita. Nesse sentido, essa perspectiva se aproxima dos estudos

psicolinguísticos sobre os processos de leitura e escrita, os quais serão aprofundados no tópico 2.3 deste estudo, com base nas contribuições de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky (1986).

No que tange à perspectiva sociolinguística, de acordo com Soares (2015, p. 20), a alfabetização é vista como “um processo estreitamente relacionado aos usos sociais da língua”.

Além disso, Soares (2015) aponta que um dos principais desafios dessa perspectiva está nas diferenças dialetais, que podem se aproximar ou se distanciar da língua convencional.

Outrossim, destaca-se que o processo de alfabetização não é homogêneo, variando conforme a região do país. A autora (Soares, 2015) também ressalta que, além das variações dialetais, há a distinção entre a língua oral e a escrita (assunto brevemente abordado no subtópico anterior), utilizadas em diferentes funções de comunicação, influenciando diretamente o processo de alfabetização. Assim, defende que a escrita não é, nem pode ser considerada, um processo neutro, já que está carregada de aspectos sociais e políticos.

Dessa forma, compreender a escrita como uma prática social implica reconhecer seu papel formativo no desenvolvimento do sujeito. Aprender a ler e a escrever constitui o caminho para um crescimento crítico e autônomo das pessoas. A leitura e a escrita são práticas sociais que conectam o indivíduo ao contexto cultural, social e, principalmente, ao contexto histórico, conforme afirma Barbosa (1994):

A questão da aprendizagem da leitura é a discussão dos meios através dos quais o indivíduo pode construir seu próprio conhecimento pois, sabendo ler, ele se torna capaz de atuar sobre o acervo de conhecimento acumulado pela humanidade através da escrita e, desse modo, produzir, ele também um conhecimento (Barbosa, 1994, p. 28).

Barbosa (1994) argumenta que o conhecimento evolui à medida que a humanidade acumula leituras de materiais ao longo dos anos. Esse desenvolvimento também é perceptível no conceito de alfabetização, que tem se transformado desde sua concepção inicial, impulsionando novas pesquisas, diferentes definições e novas metodologias para atender à demanda de um “novo” processo de alfabetização.

No campo educacional, é amplamente reconhecido que a alfabetização ocorre em ritmos variados para cada indivíduo, influenciada por um conjunto de especificidades culturais, sociais e históricas que os alunos trazem consigo ao longo do processo. Nesse contexto, retomando Soares (2015, p. 22), “o processo de alfabetização na escola, sofre, talvez

mais que qualquer outra aprendizagem escolar, a marca da discriminação em favor das classes sociais economicamente privilegiadas”.

Barbosa (1994, p. 23) observa que muitas “nações do mundo moderno conseguiram concretizar o projeto da alfabetização generalizada, superando os limites das sociedades de tradição oral”. Desse modo, é importante destacar que o conceito de alfabetização possui diversas interpretações dentro do campo educacional.

Para Barbosa (1994), a alfabetização é vista como o período em que ocorre a instrumentalização, ou seja, o momento em que se busca entender o princípio fundamental do sistema alfabético. É durante esse período que o indivíduo começa a dominar a leitura, preparando-se para se apropriar do sistema de escrita.

Soares, (2010, p. 15-16), por sua vez, define alfabetização como um “processo de aquisição do código escrito, das habilidades de leitura e escrita”, enfatizando que alfabetizar envolve a “representação de fonemas por grafemas (escrever) e de grafemas por fonemas (ler)”.

Integrando-se a esse discurso sobre o conceito de alfabetização, Paulo Freire e Macedo (1990) apontam que aprender a ler e escrever está imbuído de uma compreensão mais ampla da realidade:

O ato de ler e escrever começar a partir de uma compreensão muito abrangente do ato de ler o mundo, coisa que os seres humanos fazem antes de ler a palavra. Até mesmo historicamente, os seres humanos primeiro mudaram o mundo, depois revelaram o mundo e a seguir escreveram as palavras. Esses são momentos da história. Os seres humanos não começaram por nomear A!F!N! Começaram por libertar a mão e apossar-se do mundo. (Freire; Macedo, 1990, p. 32).

Essa citação de Freire e Macedo (1990) nos leva a refletir sobre a complexidade do processo de alfabetização, pois envolve, conforme Soares (2015, p. 25), “condicionantes sociais, culturais e políticos, que influenciam diretamente os desafios enfrentados pelos métodos de alfabetização.” Esses métodos, por sua vez, estão imbricados nos programas de alfabetização adotados ao longo do tempo, refletindo concepções diversas sobre o papel da leitura e da escrita na formação dos sujeitos.

Diante desse contexto, suavizando as linhas que emergem nas discussões latentes em que está presente o conceito de alfabetização, trago os dizeres de Magda Soares (2007, p. 24), “o processo de apropriação da cultura escrita fazendo um uso real da leitura e da escrita como

práticas sociais”. E, para enriquecer e esclarecer as palavras de Soares, corroboro com o pensamento de Freire (1985), para quem:

A alfabetização não é um jogo de palavras; é a consciência reflexiva da cultura, a reconstrução crítica do mundo humano, a abertura de novos caminhos (...). A alfabetização, portanto, é toda a pedagogia: aprender a ler é aprender a dizer a sua palavra ( Freire, 1985, p. 14).

Dessa maneira, compreende-se que alfabetizar é muito mais do que ensinar a ler e escrever. É criar condições para o sujeito dizer sua palavra, compreender sua realidade e participar ativamente da construção e transformação do mundo em que vive.

## 2.2 Letramento

Entra ano, sai ano, e o mundo complexo das crianças que iniciam o ciclo da alfabetização continua a buscar por respostas. São convidadas a ler, produzir, fazer e refazer em uma lógica sistematizada, ao menos em um primeiro momento. Para Paulo Freire (2009, p. 60): “(...) o ato de estudar, enquanto ato curioso do sujeito diante do mundo é expressão da forma de estar sendo dos seres humanos, como seres sociais, históricos, seres fazedores, transformadores, que não apenas sabem mas sabem que sabem”.

Nesse sentido, retoma-se o conceito de alfabetização proposto pela autora Magda Soares, visando entrelaçá-la à compreensão do letramento. Embora sejam conceitos distintos, não podem ser compreendidos isoladamente, por estarem profundamente interligados no processo de ensino e aprendizagem da língua escrita. Para Martins (2014, p. 43), alfabetização e letramento são “[...] processos interdependentes, pois apresentam correlação entre práticas sociais e o desenvolvimento de leitura e escrita”.

Soares (2015), por sua vez, enfatiza que a alfabetização é um conjunto de habilidades referentes à leitura e escrita ao longo desse processo. Paulo Freire (1985) diz que, para além de decodificar palavras, é uma consciência reflexiva que possibilita a abertura de novos caminhos.

Como já mencionado, ambos os conceitos não podem ser dissociados, pois saber ler e escrever não é suficiente, é necessário saber utilizar em práticas sociais, Mortatti (2004) afirma que é fundamental aprender a ler e escrever, mas que, atualmente, é igualmente importante “saber utilizar a leitura e a escrita” conforme as demandas sociais.

Esse “saber usar a leitura e escrita” é o que hoje conhecemos como “letramento”. Se anteriormente, como aponta Soares (2012), as preocupações giravam em torno do analfabetismo e das altas taxas de indivíduos que não liam ou escreviam, hoje os termos alfabetização e letramento estão intrinsecamente ligados, levando-nos a refletir sobre como esses processos ocorrem.

Quando se trata de adultos e crianças, o letramento vai além das fronteiras escolares, permeando toda a sociedade e estando presente nas diversas atividades do cotidiano. Piccoli e Camini (2012) ressaltam que, por muito tempo, as escolas brasileiras não deram a devida importância ao verdadeiro significado do letramento, que se refere ao “alfabetismo em uso”, ou seja, ao valor que a leitura e a escrita assumem nos diferentes ambientes sociais e culturais nos quais as pessoas estão inseridas.

Vale destacar que o termo alfabetismo designa, de acordo com Soares (2015, p. 29), “o estado ou a condição que assume aquele que aprende a ler e escrever”. Ainda segundo a autora (2015, p. 30), “é um conjunto de comportamentos que se caracteriza por sua variedade e complexidade”.

Para além, segundo Soares (2015), o alfabetismo deve ser agrupado em duas dimensões: individual e social, sendo que a primeira dimensão está intrinsecamente relacionada a um atributo pessoal, já a segunda dimensão está para um fenômeno cultural, onde se vê um conjunto de atividades sociais que envolve a língua escrita.

Freire, apud Soares (2015, p. 36), “evidencia a natureza política da aprendizagem da leitura e da escrita; sua concepção de alfabetismo como instrumento de promoção da mudança social é uma concepção essencialmente política”.

Nesse sentido, considera, de acordo com Piccoli e Camini (2012), a definição de alfabetismo dada por Soares (2015), que o alfabetismo é, na realidade, o que chamamos de letramento. Portanto, para Soares (1998, p. 39 - 40), o indivíduo letrado é aquele que “vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita”.

No entanto, o termo também possui suas complexidades, pois o termo ultrapassa as fronteiras do ler e escrever. Ser alfabetizado não é o suficiente, conforme já mencionado, portanto, se faz necessário aprender a fazer o uso dessas habilidades nos contextos sociais, culturais e políticos.

Essa complexidade do termo também pode ser percebida por Kleiman (1995), que afirma que o letramento pode significar uma prática discursiva oral em determinados grupos

sociais. Isso sugere que não existe uma única maneira de letrar um indivíduo, mas sim múltiplas formas, uma vez que o sujeito que se integra a diversos contextos sociais, portanto, terá diferentes experiências e contatos com a leitura e a escrita. Assim afirma Kleiman (1995):

O fenômeno do letramento, então, extrapola o mundo da escrita tal qual ele é concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita. Pode-se afirmar que a escola, a mais importante das agências de Letramento, preocupa-se não como letramento prática social, mas com apenas o tipo de prática de letramento, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico) processo geralmente concebido em termos de uma competência individual necessária para o sucesso e promoção na escola. Já outras agências de letramento, como a família, a igreja, a rua como lugar de trabalho, mostram orientações de letramento muito diferentes. (Kleiman, 1995, p. 20).

Observando a fala da autora supracitada, percebemos a complexidade envolvida na compreensão do letramento enquanto prática social. Para refletir sobre tamanha responsabilidade, recorreremos às palavras de Paulo Freire (1982a, p. 9), “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”. Essa afirmação reforça a ideia de que o letramento não se resume à aquisição de códigos, mas se constitui a partir das experiências sociais e culturais do sujeito.

Em outras palavras, mesmo antes de dominar a escrita formal, o indivíduo já se encontra inserido em práticas de letramento, como apontado por Kleiman (1995). Assim, a concepção de Freire corrobora a visão de que o letramento é anterior a aquisição do saber ler e escrever, em um sentido amplo o letramento é vinculado à vivência concreta e ao contexto social do sujeito, um verdadeiro letramento de vida, e nesse caso a escola assume o papel de sistematizar, enriquecer, dando continuidade a esse processo de letramento.

Para além, retomemos as palavras de Martins (2014), de que alfabetização e letramento são processos interdependentes, o qual é corroborado por Soares (2009) que afirma:

Alfabetizar e letrar são duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário: o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado (Soares, 2009, p. 47).

Diante das reflexões apresentadas, compreende-se que alfabetizar e letrar são processos distintos, porém complementares. A alfabetização, entendida como o domínio do

sistema de escrita, ganha sentido pleno quando ocorre em articulação com o letramento, ou seja, com o uso social e significativo da leitura e da escrita. Como afirma Magda Soares (2009, p. 47), “alfabetizar e letrar são duas ações distintas, mas não inseparáveis”, sendo ideal que a aprendizagem do código ocorra no contexto real das práticas sociais de linguagem.

Assim, promover uma alfabetização que letré é reconhecer o sujeito como parte ativa de seu meio, capaz de ler, interpretar e transformar o mundo por meio da linguagem.

### 2.3 A psicogênese da língua escrita: Contribuições de Ferreiro e Teberosky

Dando continuidade às reflexões sobre alfabetização e letramento, é fundamental considerar como a criança constrói o conhecimento sobre a escrita. Nesse contexto, destacam-se as contribuições de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, que, ao investigarem o desenvolvimento da linguagem escrita, propuseram a teoria da psicogênese da escrita, trazendo novos olhares sobre o processo de alfabetização.

Apesar da definição de alfabetização e letramento, ainda surgem dúvidas sobre como os indivíduos se apropriam da cultura escrita e como esse processo acontece, embora não seja o foco central do estudo, torna-se necessário compreendermos, mesmo que sucintamente, como o processo de aquisição da escrita acontece sob a perspectiva de Ferreiro e Teberosky (1986).

As argentinas Emília Ferreiro e Ana Teberosky iniciaram, em 1974, um estudo centrado na ideia de que o conhecimento se constrói a partir da interação ativa entre o sujeito e o objeto a ser aprendido. A partir dessa perspectiva, evidenciaram que, mesmo antes de ingressar na escola, a criança já possui noções sobre a escrita e formula hipóteses próprias a respeito do sistema alfabético.

Com base em suas observações, identificaram diferentes etapas que a criança percorre no processo de apropriação da leitura e da escrita. Assim, Ferreiro e Teberosky (1986) procuram demonstrar que:

[...] a aprendizagem da leitura, entendida como questionamento a respeito da natureza, função e valor deste objeto cultural que é a escrita, inicia-se muito antes do que a escola imagina, transcorrendo por insuspeitados caminhos. Que além dos métodos, dos manuais, dos recursos didáticos, existe um sujeito que busca a aquisição de conhecimento, que se propõe problemas e trata de solucioná-los, segundo sua própria metodologia... insistiremos sobre o que se segue: trata-se de um sujeito que procura adquirir conhecimento, e não simplesmente de um sujeito disposto ou mal disposto a adquirir uma técnica particular. Um sujeito que a psicologia da lecto-escrita esqueceu [...] (Ferreiro; Teberosky, 1986, p. 11)

A citação de Ferreiro e Teberosky (1986) evidencia uma ruptura com a concepção tradicional de ensino da leitura e da escrita centrada apenas na transmissão de técnicas. As autoras defendem que a aprendizagem da leitura começa muito antes do ingresso da criança na escola, ocorrendo de forma espontânea e ativa, a partir das interações com o mundo letrado que a cerca.

Nesse processo, a criança assume o papel de sujeito ativo na construção do conhecimento, levantando hipóteses, formulando perguntas e buscando soluções de acordo com suas próprias estratégias cognitivas.

Ao enfatizarem a existência de um sujeito pensante, curioso e autônomo, as autoras criticam abordagens pedagógicas que reduzem a alfabetização a um ensino mecânico, desconsiderando os saberes prévios e o potencial de reflexão que a criança já traz consigo.

Destarte, observamos que as estudiosas argentinas, diante de uma perspectiva pedagógica, tecem uma crítica ao método tradicional de ensino da leitura, até porque partem do pressuposto da teoria piagetiana, a qual elucida que o desenvolvimento parte do momento em que nascemos. Para tanto, e corroborando com as autoras, Piaget (1974) afirma que:

O desenvolvimento é caracterizado por um processo de sucessivas equilibrações. O desenvolvimento psíquico começa quando nascemos e segue até a maturidade, sendo comparável ao crescimento orgânico; como este, orienta-se, essencialmente, para o equilíbrio (Piaget, 1974, p.13)

Para além, ressaltamos que Piaget teve influências consideráveis do alemão Immanuel Kant (1724)-(1804), o qual afirmava que todo o conhecimento parte da interação do sujeito com o meio, ou seja, parte da experiência alinhada com o empirismo, no entanto, nem todos os conhecimentos partem da experiência, conforme ele afirma (Kant, 1987, p. 1): “Mas embora todo o nosso conhecimento comece com a experiência, nem por isso todo ele se origina justamente da experiência”.

Piaget (1985) foi além do sujeito e meio, de acordo com ele, o conhecimento das estruturas mentais inicia-se ao nascer, quando o indivíduo começa a interagir com tudo que está ao seu redor. O desenvolvimento, portanto, “é uma equilibração progressiva, uma passagem contínua de um estado de menor equilíbrio para um estado de equilíbrio superior” (Piaget, 1985, p. 11).

Nesse contexto, é necessário dizer a relação existente quando se fala de alfabetização na aquisição das habilidades de leitura e escrita mesmo que, embora pareça ser sutil, o

processo de desenvolvimento em que Piaget se apoia, possui uma certa intimidade com a abordagem de Paulo Freire, pois para Piaget o conhecimento constrói-se a partir de uma construção contínua entre a passagem da ação a operação, portanto, a ação está sempre no âmago do sujeito, o qual sempre irá construir outros novos conhecimentos a partir dos conhecimentos que já carrega em sua bagagem de desenvolvimento.

A produção do conhecimento, por sua vez, na perspectiva de Freire (1996), envolve um processo contínuo de construção e reconstrução, impulsionado por questionamentos e pela curiosidade crítica. Para o autor:

A construção ou a produção do conhecimento do objeto implica o exercício da curiosidade, sua capacidade crítica de “tomar distância” do objeto, de observá-lo, de delimitá-lo, de cindi-lo, de “cercar” o objeto ou fazer sua aproximação metódica, sua capacidade de comparar, de perguntar (Freire, 1996 p. 44).

Retomando Piaget (1977), essa construção e reconstrução, em outras palavras, constituem desequilíbrios, conforme explica: “Os desequilíbrios constituem o motor da investigação, porque sem eles, o conhecimento manter-se-ia estático” (Piaget, 1977, p. 24).

Nesse sentido, observamos o quanto as abordagens de Ferreiro e Teberosky (1986) aproximam-se de ambos, quando afirmam que o sujeito, em sua busca pelo conhecimento, se propõe a problemas e procura solucioná-los segundo suas próprias metodologias. Paulo Freire (1969), talvez se aproxime mais no sentido geral, já que para ele o conhecimento tende a transformar a realidade, conforme ele mesmo afirma (1969, 1977):

O conhecimento, pelo contrário, exige uma presença curiosa do sujeito em face do mundo. Requer sua ação transformadora sobre a realidade. Demanda uma busca constante. Implica em invenção e reinvenção (Freire, 1969, 1977, p. 27).

Nesse contexto, trazendo para a psicogênese da escrita de Ferreiro e Teberosky, citando Ferreiro (1985), que diz: “A criança não é um recipiente passivo que deve ser preenchido com conhecimento, mas um sujeito ativo que constrói seu próprio saber”, observa-se com nitidez sua crítica a uma aprendizagem mediada por métodos tradicionais de ensino, por conseguinte observamos uma crítica visível ao ensino mecanicista, onde o contexto sociocultural é negligenciado.

Fundamentalmente a aprendizagem é considerada, pela visão tradicional, como técnica. A criança aprende a técnica da cópia, do decifrado. Aprende a sonorizar um texto e a copiar formas. A minha contribuição foi encontrar uma explicação, segundo a qual, por trás da mão que pega o lápis, dos olhos que olham, dos ouvidos que escutam, há uma criança que pensa. Essa criança não pode se reduzir a um par de olhos, de ouvidos e a uma mão que pega o lápis. Ela pensa também a propósito da língua escrita e os componentes conceituais desta aprendizagem precisam ser compreendidos (Ferreiro, 1985, p. 14).

Diante disso, é preciso considerar até mesmo o que as crianças sabem antes de iniciarem a escolarização formal, devendo ser valorizados os conhecimentos prévios e as suas vivências socioculturais.

Nesse sentido, vale ressaltar que a alfabetização não deve ser pautada em um único método ou ferramenta para alfabetizar toda uma turma, diante da diversidade cultural e social existente no alunado de uma determinada escola.

No entanto, vale lembrar que a “psicogênese da língua escrita”, como Ferreiro e Teberosky denominaram, não veio para substituir as práticas e métodos já em vigor nas escolas, mas sim para desafiar e provocar reflexões nos professores sobre os contextos escolares em que esses alunos estão inseridos.

Ampliando essa discussão, é importante considerar também as contribuições da psicolinguística contemporânea, especialmente no que se refere à aprendizagem da leitura e da escrita. A partir das investigações de Ferreiro e Teberosky, essa perspectiva reforça a ideia de que a linguagem escrita não é apenas um código a ser decifrado, mas um sistema simbólico que a criança constrói progressivamente, em interação com o meio e com base em suas experiências cognitivas e linguísticas.

Nesse ponto, nota-se também uma semelhança entre os estudos de Bakhtin, pois nitidamente vê a linguagem permeando nessa discussão.

Ferreiro e Teberosky (1999) abordam que no ano de 1962 surgiram transformações extremamente importantes em relação à forma de compreender o processo de aquisição da língua oral da criança, até essa época ocupava-se com predominância do léxico e da quantidade de palavras utilizadas pela criança. Contudo, as autoras Ferreiro e Teberosky (1999, p. 24) afirmam que: “Nenhum conjunto de palavras, porém, por mais vasto que seja, constitui por si mesmo uma linguagem: enquanto não estivermos regras precisas para combinar tais elementos, produzindo orações aceitáveis, não teremos uma linguagem.”

Observa-se que não ler e compreender inúmeras palavras não é o suficiente para dizer que não houve aprendizagem, visto que o ideal é que essas palavras façam parte de um contexto com significado, que tenham sentido para assim constituir uma linguagem.

A perspectiva tradicional associacionista da aquisição da linguagem de Ferreiro e Teberosky (1999) é, na visão das autoras, bem simples, segundo Ferreiro e Teberosky (1999):

[...] existe na criança uma tendência à imitação (...) e no meio social que as cerca (...) existe uma tendência a reforçar seletivamente as emissões vocálicas da criança que correspondem a sons ou a pautas sonoras complexas (palavras) da linguagem própria desse meio social (Ferreiro; Teberosky, 1999 p. 24).

Nota-se claramente que a aquisição da linguagem está intimamente relacionada ao meio no qual a criança está inserida, o que, portanto, não poderá ser desconsiderado no locus escolar. Mas, não é somente isso que deve ser considerado nesse modelo, já que quando a criança emite um som cujo som se assemelha a outros sons produzidos por aqueles que fazem parte do seu meio, encontra afetividade daqueles que ouvem (Ferreiro; Teberosky, 1999).

Diante desse modelo, (Ferreiro; Teberosky, 1999) dizem que o meio vai selecionando o repertório com sons iniciais produzidos pela criança, mas que devem ter significados para serem convertidos em palavras, segundo Ferreiro e Teberosky (1999):

Nesse modelo o problema é resolvido da seguinte maneira: os adultos apresentam um objeto, acompanham essa apresentação com uma emissão vocálica (isto é apresentam uma palavra que é um nome desse objeto), por reiteradas associações entre a emissão sonora e a presença do objeto, aquele termina por transformar em um signo desta e, portanto, se faz a palavra (Ferreiro; Teberosky, 1999, p. 24).

A partir da década de 1960, transformações significativas no campo da psicologia e da pedagogia começam a questionar a visão tradicional da criança como um ser passivo no processo de aprendizagem. Influenciadas pelo desenvolvimento da psicologia cognitiva e, particularmente, pelas teorias construtivistas de Jean Piaget (1977), novas abordagens passaram a ganhar relevância, propondo uma visão de que o sujeito é um agente ativo.

Nesse novo cenário, Ferreiro e Teberosky (1999) destacam que a passividade do aluno começa a ser superada. No lugar de uma criança que espera passivamente o reforço externo, aparece uma criança que tende a compreender ativamente a natureza da linguagem que ela mesma observa ao seu redor. Ao invés da criança reproduzir uma linguagem inteiramente fabricada por outros, ela reconstrói por si mesma a linguagem (Ferreiro; Teberosky, 1999).

É nesse ponto que identificamos a presença das palavras de Freire (1969), que definem a aprendizagem como um ato de “invenção e reinvenção”. A aprendizagem, portanto, não é

vista como a assimilação de elementos isolados, mas como a constituição de sistemas que se redefinem em função das mudanças, compreendendo a linguagem como um todo.

A partir dessa compreensão mais ampla da aprendizagem como um sistema em constante transformação, torna-se fundamental interpretar os níveis psicogenéticos não como uma sequência rígida ou um método a ser aplicado, mas como uma ferramenta de análise que auxilia na identificação do estágio de consciência que o aprendiz possui sobre a leitura e a escrita.

Essa visão está em consonância com o que defende Soares (2006), ao afirmar que a alfabetização deve ser entendida como parte de um processo contínuo, no qual o letramento está integrado, envolvendo não apenas o domínio técnico, mas também o uso social da linguagem escrita.

Em razão disso, explica-se que a criança passa por níveis, os quais inclusive devem ser respeitados conforme o tempo e diversidades de cada criança. Diante disso, destacamos os níveis, os quais não seguem obrigatoriamente esse percurso “hierárquico”, podendo haver avanços que provocam saltos nos níveis de forma espontânea a depender da criança, o que, por sua vez, está intimamente relacionado a aspectos socioculturais no qual a criança está inserida.

Com base em suas pesquisas sobre o desenvolvimento da linguagem escrita, Ferreiro e Teberosky identificaram etapas pelas quais a criança costuma passar até alcançar a compreensão do sistema alfabético. Esses estágios refletem como a criança constrói, gradualmente, hipóteses sobre a escrita, revelando avanços em sua forma de representar graficamente a linguagem.

No primeiro nível, denominado pré-silábico, a criança ainda não estabelece uma relação direta entre a escrita e a sonoridade da palavra. Ela produz escrita por meio de traços ou letras que não representam sons, onde, como afirma Ferreiro (1985, p. 183), “cada um pode interpretar sua própria escrita, mas não a dos outros”. Nesse mesmo nível, a criança começa a fazer diferenciações na escrita, pois, como observa Ferreiro (1985, p. 189): “para poder ler coisas diferentes, deve haver uma diferença objetiva na escrita, muitas vezes rearranjando as mesmas letras em diferentes ordens para criar novas palavras”.

No segundo nível, silábico, os alunos começam a associar sons às letras. Ferreiro (1985, p. 193) explica que “nesta tentativa, a criança passa por um período evolutivo crucial: cada letra representa uma sílaba”. Esse é o surgimento da hipótese silábica, onde a criança cria uma forma particular de escrita sem a intervenção direta do adulto.

No terceiro nível, silábico-alfabético, as crianças estão em transição. Ferreiro (1985, p. 196-209) descreve que “a criança abandona a hipótese silábica e descobre a necessidade de uma análise que vá além da sílaba, lidando com os conflitos entre a hipótese silábica e a exigência de um mínimo de grafias”. Esse estágio é crucial para a criança começar a identificar diferentes fonemas e a estrutura das palavras.

Finalmente, no quarto nível, ocorre o marco final da evolução da escrita, onde a criança atinge uma escrita alfabética completa. Neste ponto, o indivíduo já passou por diversas formas de entender a escrita, seja por meio das sílabas ou pela análise dos fonemas, alcançando a compreensão plena do sistema. Ferreiro (1985) descreve que:

[...] a criança abandona a hipótese silábica e descobre a necessidade de uma análise que vá além da sílaba, lidando com os conflitos entre a hipótese silábica e a exigência de um mínimo de grafias. Ferreiro (1985, p. 196-209).

No entanto, isso não significa que todas as dificuldades foram superadas; “a partir desse momento, a criança enfrentará desafios relacionados à ortografia, mas não terá problemas com a escrita em si” (Ferreiro, 1985, p. 213).

A apresentação dos níveis de escrita propostos por Ferreiro evidencia como a criança constrói, progressivamente, sua compreensão sobre o funcionamento do sistema alfabético. Esses avanços não ocorrem de forma passiva ou mecânica, mas por meio de um processo ativo de reorganização dos conhecimentos que ela já possui. Como ressalta Morais (2012):

Seguindo a perspectiva piagetiana, as autoras da psicogênese da língua escrita assumiram que um novo conhecimento sobre o sistema alfabético não surge, simplesmente do exterior, a partir de informações transmitidas pelo meio (a escola, a professora), mas é fruto da transformação que o próprio aprendiz realiza sobre seus conhecimentos prévios (Morais, 2012, p. 53).

Diante disso, este tópico não teve a intenção de esgotar a teoria psicogenética da escrita, mas sim apresentar, brevemente, as contribuições fundamentais de Ferreiro e Teberosky para a compreensão do processo de alfabetização.

Tais contribuições tornam-se essenciais à medida que buscamos analisar criticamente o objeto de estudo deste trabalho (AlfaMais Goiás) que, embora apresente propostas de melhoria nos índices de alfabetização, pode estar fundamentado em concepções instrumentais e alinhadas a lógicas neoliberais que desconsideram a complexidade dos sujeitos, dos contextos e do próprio processo de ser e estar alfabetizado.

### **CAPÍTULO 3: POLÍTICAS PÚBLICAS DE ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL**

A trajetória das políticas públicas de alfabetização no Brasil é marcada por avanços, retrocessos e reformulações que refletem os contextos políticos, econômicos e sociais de cada período histórico. No entanto, faz-se necessário, em um primeiro momento, conceituar políticas públicas, para isso buscamos em Teixeira (2002), o qual afirma que políticas públicas:

[...] são diretrizes, princípios norteadores de ação do poder público; regras e procedimentos para as relações entre poder público e sociedade, mediações entre atores da sociedade e do Estado. São, nesse caso, políticas explicitadas, sistematizadas ou formuladas em documentos (leis, programas, linhas de financiamentos) que orientam ações que normalmente envolvem aplicações de recursos públicos (Teixeira, 2002, p. 2).

As políticas públicas, portanto, direcionam e organizam as ações que envolvem os recursos públicos por meio de leis, programas ou documentos institucionais. Deve ser ressaltado que as políticas públicas, independentemente dos entes federativos e do seu alcance, não são neutras, ao contrário, são impregnadas de concepções e ideologias daqueles que a elaboram ou que estão no poder, geralmente com o intuito de atender os interesses da classe dominante. Ainda de acordo com Teixeira (2002):

As políticas públicas são um processo dinâmico, com negociações, pressões, mobilizações, alianças ou coalizões de interesses. Compreende a formação de uma agenda que pode refletir ou não os interesses dos setores majoritários da população, a depender do grau de mobilização da sociedade civil para se fazer ouvir e do grau de institucionalização de mecanismos que viabilizem sua participação (Teixeira, 2002, p. 5).

Nesse cenário, as políticas públicas de alfabetização passam a ocupar um espaço central nas discussões educacionais, tendo como objetivo ampliar o acesso ao direito de aprender a ler e a escrever. Embora apresentem diferentes formatos e enfoques ao longo do tempo, essas ações representam uma tentativa do Estado de responder às demandas sociais por uma educação mais inclusiva.

Como destaca Mortatti (2004, p. 15), “é, [...] dever do Estado proporcionar, por meio da educação, o acesso de todos os cidadãos ao direito de aprender a ler e a escrever, como uma das formas de inclusão social, cultural e política e de construção da democracia”.

A partir dessa perspectiva, é possível compreender que as políticas públicas de alfabetização refletem tanto intenções de inclusão quanto os limites e desafios impostos pelos contextos históricos e políticos em que são formuladas.

Portanto, não há como desvincular o ensino com das políticas e suas respectivas legislações, as quais por muitas vezes tornam-se um campo minado, de acordo com Saviani (2013, p. 169) “[...] a tensão entre a reforma educativa como base da reforma política e a reforma política como indutora da reforma educativa [...]”.

Nesse contexto, e ao longo das décadas, a alfabetização tem estado em diferentes lugares na agenda das políticas públicas brasileiras, refletindo, em alguns momentos, esforços de inclusão, em outros, interesses mais técnicos e centralizadores.

Retomando alguns percursos expostos no Capítulo I, observa-se que, desde o período colonial, a educação no Brasil foi marcada por práticas excludentes e seletivas, inicialmente voltadas à catequese e ao controle social, o que comprova que a escolaridade não era a preocupação da classe dominante.

De acordo com Saviani (2008, apud Marcílio, 2005, p. 3): “a soma dos alunos de todas as instituições jesuíticas não atingiam 0,1% da população brasileira, pois delas estavam excluídas as mulheres (50% da população), os escravos (40%), os negros livres, os pardos, filhos ilegítimos e crianças abandonadas.” o que comprova as práticas excludentes daquele momento, além de evidenciar que a educação realmente não era prioridade.

No período imperial (1822-1889) a responsabilidade passou a ser do Estado, no entanto, como já vimos, com cunho religioso, voltado para a elite. Carvalho (2002) retrata que somente alguns filhos de colonos do sexo masculino tiveram acesso à escolarização.

Com a Proclamação da República (1889), criou-se o Ministério da Instrução Pública, Correios e Telégrafos, no entanto, não durou muito, conforme afirma Santos (2012):

[...] com a proclamação da República no ano de 1889, as perspectivas educacionais brasileiras centralizaram-se na criação do Ministério da Instrução Pública, Correios e Telégrafos, e que, por causa do menosprezo com a educação por parte do governo, teve curta duração, sendo dissolvido em 1891 (Santos, 2012, p. 8).

Após essa primeira tentativa que fracassou pelo menosprezo do governo, a Constituição Republicana tolhe do Estado a responsabilidade de oferecer a escola primária (Primeira República, 1889 -1930) (Carvalho, 2002).

Em 1925, aconteceu a reforma conhecida como Rocha Vaz, segundo Nagle (2001):

[...] a Reforma Rocha Vaz preparou ao mesmo tempo a definitiva implantação do ensino secundário como um curso regular capaz de preencher funções mais amplas que a de preparação fragmentária aos cursos superiores, que se tornará definitivamente realidade com as reformas posteriores a 1930, a de Francisco Campos e a de Gustavo Capanema (Nagle, 2001, p. 198).

Essa foi a última reforma da primeira república, o que significa também que foram poucas reformas educacionais até 1930, no entanto, foram significativas, as primeiras farpas estavam sendo retiradas, mesmo que a grosso modo. Nesse sentido, a educação começa a ser vista de forma sistematizada e com intencionalidades. Mortatti (2010) afirma que nesse contexto a educação passa a contemplar “à organização metódica, sistemática e intencional”, considerada relevante e de certa forma estratégica para a “formação do cidadão e para o desenvolvimento político e social do país, de acordo com os ideais do regime republicano” (Mortatti, 2010, p. 330).

Finalmente, por volta de 1930, a alfabetização passou a fazer parte desse cenário de políticas públicas, no entanto, não houve esforços por parte do governo em contribuir com a educação primária. Com a Constituição da República de 1934 (Segunda República) a qual preconiza a seguinte redação em seu artigo 149, (BRASIL, 1934):

A educação é direito de todos e deve ser ministrada, pela família e pelos Poderes Públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no País, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana (BRASIL, Constituição de 1934, art. 149).

Para além, no parágrafo único do Capítulo II da referida Constituição, a alínea “a” estabelece o “ensino primário integral, gratuito e de frequência obrigatória, extensivo também aos adultos” (BRASIL, 1934). Nesse contexto, é importante destacar que, pela primeira vez, o Brasil fez referências às Diretrizes Educacionais, e ainda tornou obrigatório o ensino primário, o qual deveria ser oferecido por empresas caso possuíssem a quantidade de dez adultos analfabetos (Bordignon, 2015).

Em 1937, houve a implementação do Estado Novo, período repressivo e ditatorial da Era Vargas. Com a queda do Estado Novo, foi aprovada a Constituição de 1946, a qual estabelece, em seu artigo 169: “Anualmente, a União aplicará nunca menos de dez por cento, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios nunca menos de vinte por cento da renda resultante dos impostos na manutenção e desenvolvimento do ensino” (BRASIL, 1946).

A próxima Constituição, promulgada em 1967, não houve muitas mudanças, apenas ampliou o ensino obrigatório conforme o Artigo 168, Inciso II: “O ensino dos sete aos quatorze anos é obrigatório para todos e gratuito nos estabelecimentos primários oficiais” (BRASIL, 1967). Nesse período, o regime militar já havia encerrado (1964) e, na década de 1970, as lutas pela escolarização, liberdade política se intensificaram, conforme Mortatti (2010) afirma:

[...] com a intensificação da luta pela liberdade política e social do país, a luta pela democratização da educação centrou-se na defesa do direito à escolarização para todos, da universalização do ensino e da maior participação da comunidade na gestão da escola (Mortatti, 2010, p. 331).

Nesse contexto, a industrialização começa a tomar contornos mais expressivos, o que levou a uma demanda por escolarização, a educação passa a ter mais expressividade, de acordo com Carvalho (2002):

Na década de 1970 a 1980 os estudos acerca da alfabetização o progresso mais importante se deu na área da educação fundamental, que é fator decisivo para a cidadania. O analfabetismo da população de 15 anos ou mais caiu de 25,40% em 1980 para 14,7% em 1996. A escolarização da população de sete a 14 anos subiu de 80% em 1980 para 97% em 2000. O progresso se deu, no entanto, a partir de um piso muito baixo e refere-se sobretudo ao número de estudantes matriculados. (Carvalho, 2002, p. 206).

Após esse período, temos a promulgação da Constituição de 1988, a qual trouxe inúmeros avanços para a educação. Além de prever em seu Artigo 205 que a educação é direito de todos, dever do estado e da família, menciona também que os entes federativos trabalharão em regime de colaboração. Para além, o Artigo 212 da Constituição estabelece a obrigatoriedade da aplicação de parte da receita proveniente de impostos na área da educação. Conforme o texto:

A União deve aplicar, anualmente, no mínimo 18%, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no mínimo 25% da receita resultante de impostos, incluídas as transferências, na manutenção e no desenvolvimento do ensino (BRASIL, Constituição de 1988, art. 212).

Além desse artigo, a Constituição de 88 prevê em seu Artigo 214 a previsão do plano nacional de educação de duração decenal, tendo como principal objetivo a articulação do sistema nacional de educação em regime de colaboração. Nesse mesmo artigo, no inciso I, vem dizendo um dos objetivos do referido plano: “a erradicação do analfabetismo” (BRASIL, 1988).

Oito anos após a promulgação da Constituição Federal de 88, em 1996 foi sancionada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, (LDB) n.º 9.394/1996, no entanto, antes, o Brasil contou com outras versões dessa legislação, LDB n.º 4.024/1961 e a LDB n.º 5.692/1971. Cada uma, a seu modo, buscou organizar o sistema educacional do país, refletindo os contextos sociais e políticos de suas épocas. No entanto, é a LDB de 1996 que consolida uma nova perspectiva para a educação brasileira, estabelecendo princípios mais amplos e diretrizes específicas para a garantia do direito à educação, incluindo a alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental.

A LDB de 96 prevê também a criação do plano nacional de educação, assim como a CF de 98, conforme a redação do artigo 9º, inciso I, da referida lei: “Elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios”(BRASIL, 1996).

A partir de então, começa a tecer uma série de políticas públicas relacionadas à alfabetização, o que antes era timidamente abordado, agora começa a tomar outras configurações, conforme Geraldi, (2015, p. 383): “Inicia-se o tempo da inundação das escolas por documentos oficiais definindo metas, objetivos, modos de gestão, índices desejados etc”. Além do Plano Nacional de Educação, surgem também os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de 1997.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, referenciais para a renovação e reelaboração da proposta curricular, reforçam a importância de que cada escola formule seu projeto educacional, compartilhado por toda a equipe, para que a melhoria da qualidade da educação resulte da corresponsabilidade entre todos os educadores, pois a forma mais eficaz de elaboração e desenvolvimento de projetos educacionais envolve o debate em grupo e no local de trabalho.

Os PCNs (Brasil, 2006), surgem no cenário com a intenção de:

[...] configurar uma proposta flexível, a ser concretizada nas decisões regionais e locais sobre currículos e sobre programas de transformação da realidade educacional empreendidos pelas autoridades governamentais, pelas escolas e pelos professores.” (BRASIL, 2006, p. 10).

Entretanto, os PCNs (2006) não estiveram isentos de críticas. Uma das principais delas é que os esforços do governo federal em uniformizar a educação nacional e reduzir o currículo a um mínimo necessário se inseriam em um contexto neoliberal. Nesse cenário, a educação passava a ser vista principalmente como uma ferramenta para atender às demandas do mercado de trabalho, com foco na formação de habilidades úteis para a economia globalizada. A crítica argumenta que os PCNs, ao privilegiar esse tipo de conhecimento e a mensuração de resultados em larga escala, estavam impregnados de exigências da ordem econômica, negligenciando outras dimensões do saber. Portanto, para Galian (2014):

[...] as críticas destacaram a vinculação dos PCN às novas exigências da ordem econômica globalizada e das políticas neoliberais, que têm como palavras-chave: consenso, competitividade, equidade, produtividade, cidadania, flexibilidade, desempenho, integração e descentralização (Galian, 2014, p. 653).

No que tange à alfabetização, a aquisição da habilidade de ler e escrever está diretamente relacionada ao uso da língua em sua dimensão textual, ou seja, à capacidade de compreender e produzir textos em contextos sociais diversos. Nesse sentido, tornou-se necessário repensar as formas como essas habilidades vinham sendo ensinadas, superando práticas centradas exclusivamente na decodificação.

A compreensão atual da relação entre a aquisição das capacidades de redigir e grafar rompe com a crença arraigada de que o domínio do bê-â-bá seja pré-requisito para o início do ensino de língua e nos mostra que esses dois processos de aprendizagem podem e devem ocorrer de forma simultânea. Um diz respeito à aprendizagem de um conhecimento de natureza notacional: a escrita alfabética; o outro se refere à aprendizagem da linguagem que se usa para escrever (MEC, SEF, 1997, p. 27).

Para além, registro um breve comentário, apesar que esse aspecto será discutido no subtópico 3.2 deste capítulo. Veja que ainda que novos programas surjam com a promessa de inovação, como o AlfaMais, observa-se certa continuidade com políticas passadas, especialmente no que se refere à forma como a alfabetização é conduzida. A centralização, a padronização e o foco em resultados permanecem como traços marcantes, pouco compatíveis

com a perspectiva de linguagem como prática social. Esse distanciamento já era apontado nos próprios PCNs:

Ensinar a escrever textos torna-se uma tarefa muito difícil fora do convívio com textos verdadeiros, com leitores e escritores verdadeiros e com situações de comunicação que os tornem necessários. Fora da escola escrevem-se textos dirigidos a interlocutores de fato. Todo texto pertence a um determinado gênero, com uma forma própria, que se pode aprender. Quando entram na escola, os textos que circulam socialmente cumprem um papel modelizador, servindo como fonte de referência, repertório textual, suporte da atividade intertextual. A diversidade textual que existe fora da escola pode e deve estar a serviço da expansão do conhecimento letrado do aluno (Brasil. MEC, SEF, 1997, p. 28).

Ademais, os recursos didáticos giravam em torno de propostas “prontas” com poucas diferenças do que estamos vivenciando hoje. Os PCNs apresentavam em seu recurso didático sugestões: “alfabetos, crachás ou cartazes com os nomes dos alunos, cadernos de textos conhecidos pela classe, pastas de determinados gêneros de textos, dicionários organizados pelos alunos com suas dificuldades” (BRASIL, MEC, SEF, 1997, p. 62). A princípio, via-se uma forma de facilitar o processo de alfabetização, no entanto, estava intimamente ligada à questão do aprender por memorização.

Logicamente, buscavam maneiras de sanar o problema e facilitar a busca por melhorias na qualidade de ensino, sobretudo na questão da alfabetização. No entanto, o problema não foi resolvido, um dos pontos é a questão de mudanças no aspecto político, principalmente no que tange a hegemonia de projetos educacionais conforme afirma Mortatti (2010, p. 330): “disputas pela hegemonia de projetos políticos e educacionais”, marcados “pela recorrência discursiva da mudança”. Essas disputas acabam gerando uma descontinuidade das ações, prejudicando sistematicamente a qualidade do ensino brasileiro, principalmente na questão da alfabetização, a qual constitui o alicerce para as aprendizagens posteriores.

Nessa lógica, os caminhos vão se tornando estreitos, principalmente quando percebemos que, ao longo do processo, a existência de inúmeros projetos, programas e políticas que não possuem uma continuidade, devido ao que Mortatti (2010) em seus estudos pronunciou: “disputas pela hegemonia<sup>25</sup>”. Entretanto, ao observarmos alguns aspectos de um

---

<sup>25</sup> O termo *hegemonia*, de origem grega (*egemonía*), remete à ideia de supremacia ou liderança entre grupos, cidades ou nações. Seu uso no campo político foi inicialmente introduzido por Lênin, mas ganhou desenvolvimento teórico mais aprofundado nas reflexões do filósofo marxista Antonio Gramsci (1891–1937).

ou outro, verificam-se muitas semelhanças e os mesmos discursos acalorados pela vontade de transformar o ensino do país.

No mesmo roteiro, em capítulo diferente, com ambiente político distintos entra em ação a Base Nacional Comum Curricular (BNCC/2017), a qual é definida pelo Conselho Nacional de Educação como: “o conjunto orgânico e progressivo das aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da educação básica” (BRASIL, MEC, CNE, 2017, p. 7).

Criada pela Resolução CNE/ CP n.º 2, de 22 de dezembro de 2017, o documento sinaliza que a aprendizagem deve ser embasada nas práticas sociais, permeadas pelos diferentes tipos de linguagem. Nesse sentido, destaca-se a alfabetização:

No ensino fundamental – anos iniciais, os componentes curriculares tematizam diversas práticas, considerando especialmente aquelas relativas às culturas infantis tradicionais e contemporâneas. Nesse conjunto de práticas, nos dois primeiros anos desse segmento, o processo de alfabetização deve ser o foco da ação pedagógica. Afinal, aprender a ler e escrever oferece aos estudantes algo novo e surpreendente: amplia suas possibilidades de construir conhecimentos nos diferentes componentes, por sua inserção na cultura letrada, e de participar com maior autonomia e protagonismo na vida social (BRASIL. MEC. CNE, 2017, p. 61).

Realizando um paralelo com os PCNs, observam-se semelhanças, não havendo muitas contradições, a princípio pode-se dizer que é uma espécie de aprofundamento, visto que a própria BNCC não veio mudar de concepção, mantendo inclusive alguns pressupostos dos PCNs, principalmente quanto a Língua Portuguesa.

O componente Língua Portuguesa da BNCC dialoga com documentos e orientações curriculares produzidos nas últimas décadas, buscando atualizá-los em relação às pesquisas recentes da área e às transformações das práticas de linguagem ocorridas neste século, devidas em grande parte ao desenvolvimento das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) (BRASIL. MEC. CNE, 2017, p. 65).

Agora, entramos num campo delicado, pois assume o protagonismo a perspectiva enunciativa discursiva de linguagem, a qual já era vista timidamente nos PCNs:

Assume-se aqui a perspectiva enunciativa-discursiva de linguagem, já assumida em outros documentos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), para os quais a linguagem é ‘uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais

existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história' [...] (BRASIL. MEC. CNE, 2017, p. 65).

A partir de agora, os sujeitos passam a ser constituídos, de forma ainda mais evidente, por suas práticas de linguagem, uma concepção de Mikhail Bakhtin, conforme Geraldi (2015) aponta:

Essa concepção é tributária dos estudos procedentes do que se convencionou chamar de Linguística da Enunciação (atravessada por algumas posições teóricas procedentes da Análise do Discurso). Sobretudo, o pensador que subjaz a essas concepções enunciativas é Mikhail Bakhtin, de quem também serão extraídos para os documentos oficiais suas concepções sobre gênero discursivo (Geraldi, 2015, p. 384).

A concepção enunciativa discursiva seja, possivelmente, a mais adequada para valorizar os sujeitos inseridos no processo de construção do conhecimento e afirmação das habilidades de leitura e escrita, ela se destaca por considerar o contexto social de cada indivíduo, atravessado por diálogos marcados pelas vozes que os constituem. Nesse sentido, Foucault (1996, 1997, Apud Moretto; Silva; Brito, 2022, p. 30) indica que os “discursos são atravessados por outros discursos; a palavra do outro é a condição de constituição de qualquer discurso, o discurso acontece sempre como interdiscurso”.

Entretanto, um dos problemas latentes da BNCC não está na perspectiva anteriormente descrita, mas na forma como ela é conduzida. Observa-se uma sobrecarga expressa de gêneros textuais, tanto gêneros novos quanto velhos, que devem ser trabalhados ao longo de um único ano letivo. Esse aspecto nos leva a um *déjà-vu*<sup>26</sup>, ao retomar métodos antigos, de caráter conteudista, que priorizam a quantidade de conteúdos a serem abordados, em detrimento da profundidade e da significatividade das práticas pedagógicas.

Outro detalhe a ser destacado é a separação da alfabetização da Língua Portuguesa, como se esses dois segmentos pudessem ser dissociados.

Embora, desde que nasce e na educação infantil, a criança esteja cercada e participe de diferentes práticas letradas, é nos anos iniciais (1º e 2º anos) do ensino fundamental que se espera que ela se alfabetize. Isso significa que a alfabetização deve ser o foco da ação pedagógica. Nesse processo, é preciso que os estudantes

---

<sup>26</sup> O termo *déjà vu*, originário do francês, significa literalmente "já visto" e refere-se a uma sensação momentânea de já ter vivenciado determinada situação, ainda que não se consiga identificar quando. (RODRIGUES, 2022).

conheçam o alfabeto e a mecânica da escrita/leitura – processos que visam a que alguém (se) torne alfabetizado, ou seja, consiga ‘codificar e decodificar’ os sons da língua (fonemas) em material gráfico (grafemas ou letras), o que envolve o desenvolvimento de uma consciência fonológica (dos fonemas do português do Brasil e de sua organização em segmentos sonoros maiores como sílabas e palavras) e o conhecimento do alfabeto do português do Brasil em seus vários formatos (letras imprensa e cursiva, maiúsculas e minúsculas), além do estabelecimento de relações grafofônicas entre esses dois sistemas de materialização da língua (BRASIL, MEC, CNE, 2017, p. 87-88).

Nesse sentido, destaca-se que a criança, para ser alfabetizada na perspectiva da BNCC, precisa desenvolver a consciência fonológica, no entanto, sabe-se que isso não é o suficiente, visto que se for considerado somente esse aspecto, nos distanciamos substancialmente do letramento. Ademais, enfatiza a questão da codificação e decodificação, o que certamente não pode ser desvinculado, o problema é não fazer disso um processo mecanizado.

Tecendo outro comentário, linkando com a escrita do tópico 3.2, isso assemelha-se bastante com o programa Alfa Mais Goiás, que, conforme já foi dito, trabalha com a perspectiva enunciativa discursiva, mas que, em seu teor, trabalha essa decodificação e codificação, aferidas por uma quantidade de palavras e pseudopalavras<sup>27</sup> lidas, em um primeiro momento, num intervalo de tempo, acompanhada, em um segundo momento, da leitura de um texto narrativo. (Avaliação da fluência em leitura Goiás).

A avaliação de fluência descrita, propõe classificar o estudante com base na leitura de palavras, pseudopalavras e de uma pequena narrativa, revela uma concepção restrita de leitura, centrada em aspectos mecânicos e cognitivos da decodificação. Conforme expresso na Revista do Gestor Escolar:

Na avaliação de fluência, o estudante é convidado a ler um conjunto de palavras, pseudopalavras e uma pequena narrativa em relação à qual deverá responder a algumas perguntas. De acordo com o seu desempenho, ele é associado a um dos três perfis de leitor: Pré-Leitor, Leitor Iniciante ou Leitor Fluente” (GOIÁS, 2019, p. 48).

Embora esses elementos façam parte do processo de alfabetização, reduzi-lo a esse tipo de abordagem pode ser problemático. A associação do desempenho a três perfis fixos: Pré-Leitor, Leitor Iniciante ou Leitor Fluente<sup>28</sup>, tende a simplificar a complexidade do

<sup>27</sup> A pseudopalavra é uma palavra que não existe, mas que pode ser pronunciada. Ela é utilizada nas avaliações de fluência em leitura com o intuito de medir a capacidade de o estudante ler termos com os quais não está familiarizado. Serve, portanto, para avaliar a consciência fonológica sem interferência de conhecimentos vocabulares prévios, como pode ocorrer com as palavras comuns (GOIÁS, 2019, p. 50).

<sup>28</sup> O pré-leitor é o estudante que ainda não domina o sistema alfabético de escrita, apresentando esforço excessivo na decodificação e reconhecendo letras ou sílabas isoladas, sem compreensão global. O leitor iniciante

desenvolvimento da leitura, desconsiderando fatores como o contexto sociocultural do aluno, suas experiências de letramento e as múltiplas dimensões da linguagem.

Como este capítulo se propõe a apresentar um breve estudo sobre as políticas de alfabetização, vamos nos ater, por ora, à análise da BNCC.

Contudo, para ampliar essa compreensão, é importante também considerar o Plano Nacional de Educação (PNE), cujas versões anteriores marcaram a trajetória das políticas educacionais no país. Embora este não seja o foco central do trabalho, será no PNE, instituído pela lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014, vigente entre 2014 e 2024, que iremos nos atentar um pouco mais, por estar diretamente relacionado ao contexto recente das ações voltadas à alfabetização, no qual se insere o programa AlfaMais Goiás.

Para vistas desse estudo, deve ser considerado que o PNE em 2009 deixou de ser uma condição transitória prevista na LDB de 96 para ser uma exigência constitucional através da Emenda Constitucional n.º 59/2009. Vale ressaltar que as discussões sobre estratégias e ações do PNE tiveram início na Conferência Nacional de Educação (CONAE) no ano de 2010.

Uma das prerrogativas discutidas para o PNE é aumentar os índices de acesso e permanência por meio de investimentos financeiros e mudanças no próprio sistema, visando:

[...] alcançar a expansão do atendimento escolar nos diversos níveis de ensino, melhorar a formação acadêmica do corpo docente e da infraestrutura da escola, revertendo o quadro atual predominante em boa parte das unidades escolares do país” (INEP, 2004, p. 43).

Nesse sentido, deve ser esclarecido que o PNE (2014-2024) possui vinte metas a serem cumpridas. Daremos enfoque na meta 5 do referido plano, a qual propõe assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até o 3º (terceiro) ano do ensino fundamental (BRASIL, 2014), reforçando o compromisso com a aprendizagem nos anos iniciais e ampliando as estratégias para garantir não apenas o acesso, mas também a efetiva permanência com qualidade no ambiente escolar.

Vale ressaltar que a meta número 5 está atrelada à estratégia 5.2, que visa à instituição de: “...instrumentos de avaliação nacional periódicos e específicos para aferir a alfabetização das crianças, aplicados a cada ano” (BRASIL, 2014, p. 3). Nesse sentido, brota uma pergunta

---

já se apropriou das regras do sistema, mas lê com lentidão, silabação e pouca expressividade, comprometendo a compreensão. O leitor fluente supera a decodificação e realiza leitura com ritmo, prosódia e entonação adequados, ainda que com eventuais dificuldades diante de textos mais complexos.

LYCEUM CONSULTORIA EDUCACIONAL. Perfis de leitor: pré-leitor, leitor iniciante e leitor fluente. Belo Horizonte: Lyceum, 2024.

bem sucinta: Até que ponto as avaliações externas padronizadas continuam sendo o principal instrumento para aferir o cumprimento dos objetivos educacionais? A resposta a essa questão pode ser encontrada na análise de Freitas (2011), que aponta que:

[...] os testes associam à sua função de medir, o papel de controle ideológico dos objetivos da educação – mais pelo que excluem do que pelo que incluem – e têm o objetivo de controlar os atores envolvidos no processo educativo. Sem testes, não há responsabilização e meritocracia – teses fundamentais do mercado. (Freitas, 2011, p. 10).

Outra estratégia que se assemelha com a política do programa AlfaMais Goiás é a estratégia 7.2, a qual diz que “[...] políticas de estímulo às escolas que melhorarem o desempenho no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), de modo a valorizar o mérito do corpo docente, da direção e da comunidade escolar” (BRASIL, 2014, p. 5). A referida estratégia aparentemente esboça uma valorização do corpo docente, entretanto possui o lado sombrio, onde os professores que não alcançarem as metas certamente se sentirão penalizados, e bem mais que isso, responsabilizados, retirando o árduo peso do estado. Nesse sentido, vem novamente o que Freitas (2011) destacou acima, quanto à responsabilização e meritocracia.<sup>29</sup>

Sendo assim, observa-se aqui novamente a lógica de mercado, da privatização do ensino público, uma lógica que certamente perpassa o PNE, conforme Barroso (2005):

[...] traduz-se, sobretudo, na subordinação das políticas de educação a uma lógica estritamente econômica (“globalização”); na importação de valores (competição, concorrência, excelência etc.) e modelos de gestão empresarial, como referentes para a “modernização” do serviço público de educação; na promoção de medidas tendentes à sua privatização. (Barroso, 2005, p. 741).

Contudo, sabe-se que avaliar é necessário, mas ver essa prática como ato satisfatório e não no sentido de desvalorização, de classificar pejorativamente, isso, sim, constitui o problema maior. Como afirma Luckesi (1999):

---

<sup>29</sup> “Um conjunto de valores que postula que as posições dos indivíduos na sociedade devem ser consequência do mérito de cada um” (BARBOSA, 2003, p. 22).  
BARBOSA, Livia. Igualdade e meritocracia: a ética do desempenho nas sociedades modernas. 4ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2003.

Podemos entender a avaliação da aprendizagem escolar como um ato amoroso, na medida em que a avaliação tem por objetivo diagnosticar e incluir o educando pelos mais variados meios, no curso da aprendizagem satisfatória, que integre todas as suas experiências de vida (Luckesi, 1999, p. 173).

Avaliar para subsidiar mudanças nas práticas pedagógicas sem ter que, com isso, usar a meritocracia<sup>30</sup>, eis a questão. Ademais, não podemos desconsiderar o contexto histórico, social e sobretudo cultural no qual as instituições de ensino estão inseridas. Menosprezar essas circunstâncias é patinar sem sair do lugar. Para além, menosprezar esses aspectos é desvalorizar o professor, indo em contramão ao princípio do inciso V do Art. 206 da CF, o qual prega a seguinte redação: “valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas” (BRASIL, Constituição de 1988, art. 206, inciso V).

Dessa forma, repensar os processos avaliativos exige mais do que ajustes técnicos: requer compromisso com a equidade, respeito à diversidade dos contextos escolares e valorização dos profissionais que atuam na base do sistema educacional.

Reconhecer esses elementos como parte fundamental da política educacional é um passo necessário para romper com práticas que, muitas vezes, reforçam desigualdades em nome de uma suposta eficiência.

Nesse sentido, “[...] a formação do educador deve instrumentalizá-lo para que ele crie e recrie a sua prática através da reflexão sobre o seu cotidiano” (Freire, 1991, p. 80), reafirmando que qualquer transformação significativa na educação passa, necessariamente, pela escuta e valorização de quem está no chão da escola.

Dando continuidade à discussão sobre as políticas de alfabetização no Brasil, não há como não mencionar o Plano Nacional de Alfabetização (PNA), instituído pelo Decreto n.º 9 765 de 11 de abril de 2019, elaborado como uma estratégia governamental voltada à superação do analfabetismo e à melhoria da qualidade da alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental.

Lançado com o objetivo de integrar ações, promover a formação de professores e estabelecer diretrizes para o ensino da leitura e da escrita, o PNA representa mais uma tentativa do Estado de responder às metas traçadas no Plano Nacional de Educação,

---

<sup>30</sup>O termo meritocracia foi criado em 1958 pelo sociólogo inglês Michael Young, em sua obra distópica *The Rise of the Meritocracy*, para criticar um sistema de organização social que substitui os privilégios aristocráticos por uma lógica baseada na soma de habilidades e esforços individuais. Essa lógica, embora aparente ser justa, serve para naturalizar desigualdades, justificando exclusões com base no “mérito”. MAZZA, Moisés Giordano; DE MARI, Cezar Luiz. Meritocracia: origens do termo e desdobramentos no sistema educacional do Reino Unido. *Revista Pro-Posições*, v. 32, 2021, p. 3-4.

especialmente no que tange à garantia do direito de aprender a ler e a escrever na idade adequada.

Embora tenha sido revogado pela atual política (Compromisso Nacional Criança Alfabetizada/2023), a qual será mencionada no final desse tópico, o PNA deixou rastros de que a educação é uma área altamente sensível às políticas e diretrizes governamentais.

Um exemplo é a redação do artigo 3º, incisos IV ao inciso X, do referido Decreto (Brasil, 2019), o qual preconizava os seguintes princípios e objetivos:

- IV-ênfase no ensino de seis componentes essenciais para a alfabetização:
  - a) consciência fonêmica;
  - b) instrução fônica sistemática;
  - c) fluência em leitura oral;
  - d) desenvolvimento de vocabulário;
  - e) compreensão de textos; e
  - f) produção de escrita;
- V-adoção de referenciais de políticas públicas exitosas, nacionais e estrangeiras, baseadas em evidências científicas;
- VI-integração entre as práticas pedagógicas de linguagem, literacia e numeracia;
- VII- reconhecimento de que o desenvolvimento integral da criança pressupõe a inter-relação e a interdependência dos domínios físico, socioemocional, cognitivo, da linguagem, da literacia e da numeracia;
- VIII-aprendizagem da leitura, da escrita e da matemática básica como instrumento de superação de vulnerabilidades sociais e condição para o exercício pleno da cidadania;
- IX-igualdade de oportunidades educacionais; e
- X-reconhecimento da família como um dos agentes do processo de alfabetização. (BRASIL, 2019a)

Nota-se que a referência do artigo 3º traz em seu bojo, uma inclinação metodológica, (mencionada no subtópico: Alfabetização: Breve história), quando vem dispor de ampliação, instrução fônica sistemática, produção de escrita, sem contar que traz todos esses aspectos de forma hierarquizada, indo em contramão, inclusive, da psicogênese da escrita de Ferreiro e Teberosky.

Nesse sentido, a referida política de Alfabetização de 2019 (PNA) foi considerada um retrocesso para alguns críticos, principalmente quanto aos seus componentes, como podemos observar no registro de Rocha; Oliveira; Santos (2019):

[...] a partir desses componentes, a proposta da PNA é de parametrização da leitura e da escrita, mensurando a capacidade da criança de ler e escrever em níveis que atestarão a eficácia do ensino. Uma questão, a nosso ver, um tanto problemática, pois alimenta ainda mais as desigualdades e faz com que a alfabetização na escola, tal como apontou Smolka, se reduza a “um processo, individualista e solitário, que configura um determinado tipo de sujeito” (2008, p. 50). Outrossim, essa questão também incita uma rotulação da criança: das que sabem e das que não sabem; das que são capazes e das que não são capazes, entre outros estigmas(Rocha; Oliveira; Santos, 2019, p. 118- 119).

Nesse sentido, o Plano Nacional de Alfabetização restringiu-se a uma única perspectiva de alfabetização, ou seja, todo o eixo parece girar em torno de um método, nesse caso sugerindo implicitamente o método fônico. Para além, o PNA (2019), ignora a importância do letramento no processo de alfabetização, pois, de acordo com Rocha; Oliveira; Santos (2019):

[...] “silencia” o termo letramento (Soares, 2014) do discurso oficial sobre alfabetização no Brasil, impondo em seu lugar o termo literacia (moraes, 2014), o qual não configura sinônimo do termo letramento por duas questões: desconsiderar os aspectos sociais de uso da língua; e traduzir-se como conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionados à leitura e à escrita, assim como a sua prática produtiva (entenda -se prática produtiva como codificação da língua em palavras e pequenos textos, conforme exposto na PNA) (Santos; Santos; Pinheiro, 2020, p. 168).

Ademais, a ênfase no ensino de seis componentes essenciais para a alfabetização, conforme mencionado no ponto IV, é vista por sua abordagem restritiva e simplificada da educação.

Para finalizar, pelo menos por hora, atualmente está em vigor a nova política de Alfabetização em âmbito nacional. O Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA), instituído pelo Decreto n.º 11.556 de 12 de junho de 2023, vem também em regime de colaboração entre os entes federativos, embora traga em seu artigo 6º que a adesão dos estados e municípios será voluntária (BRASIL, 2023).

Vale ressaltar que o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada revogou a política de alfabetização de 2019. Nesse sentido, é importante realizarmos uma breve comparação de temas essencialmente importantes na questão da alfabetização.

Enquanto a última política trazia em seu bojo uma perspectiva sistêmica, ordenada, implicitamente metodológica, o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada traz aspectos relevantes que devem ser vistos e considerados, como, por exemplo, a redação do seu artigo 4º, inciso V, o qual menciona o seguinte: “o enfrentamento das desigualdades regionais, socioeconômicas, étnico-raciais e de gênero” (BRASIL, 2023).

Observe que houve um avanço importante nas diretrizes ao compararmos com o PNA (2019), ao representar, ainda que inicialmente, na direção de uma educação mais equitativa e socialmente comprometida.

Outro aspecto interessante quanto à diferença entre as duas políticas são as metas. Na atual política (2023), não há a referenciação de metas, embora tenha também avaliações de

larga escala (SAEB), no entanto, permitem diagnosticar as desigualdades e a qualidade da educação básica.

Outro fato importante a ser destacado é que no escopo do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, é instituída a Renalfa (Rede Nacional de Articulação de Gestão, Formação e Mobilização), instituída pela Portaria n.º 1.774, de 1º de setembro de 2023, no âmbito do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA).

A rede envolve a atuação de articuladores<sup>31</sup> estaduais, regionais e municipais responsáveis pela formação continuada de professores, articulação da gestão e mobilização das redes de ensino, visando fortalecer as ações de alfabetização em regime de colaboração entre os entes federativos (BRASIL, 2023).

Em todo esse contexto, principalmente quanto à última política (Compromisso Nacional Criança Alfabetizada), ainda que aponte avanços, sua efetividade dependerá do compromisso político, da valorização docente e da coerência entre discurso e prática na implementação das ações.

### 3.1 O processo de implementação do Alfamaís Goiás na esfera estadual

O programa AlfaMais Goiás foi instituído pela Lei n.º 21.071, de 9 de agosto de 2021, aprovada pela Assembleia Legislativa do Estado de Goiás (ALEGO). A referida lei cria o AlfaMais Goiás, Programa em Regime de Colaboração pela Criança Alfabetizada, visando promover ações conjuntas entre estado e municípios para garantir a alfabetização das crianças na idade certa.

Art. 1º Fica instituído o Programa de Alfabetização AlfaMais Goiás, por meio do qual o Estado, no cumprimento do regime de colaboração, prestará cooperação técnica e financeira aos municípios goianos, que abrange estratégias e metodologias, com vistas à melhoria dos resultados de alfabetização (GOIÁS, 2021).

Acompanhando a Lei n.º 21.071/2021, tem-se a Lei n.º 21.073 de 09 de agosto de 2021, que estabelece o Incentivo Estadual à Alfabetização, nas modalidades prêmios e fomentos financeiros, no âmbito do AlfaMais Goiás, para as escolas públicas da rede estadual e municipal que conseguirem melhores resultados (prêmio) e para aquelas com resultados insatisfatórios (fomento).

---

<sup>31</sup> São os responsáveis por articular as ações garantindo a implementação da política educacional.

Art. 1º Fica instituída a Lei de Incentivo à Alfabetização — LEIA, destinada a premiar as escolas públicas da rede estadual e municipal de ensino que obtiverem os melhores resultados de alfabetização, expressos pelo Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de Goiás na Alfabetização — IDEGO-ALFA e no Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Goiás — SAEGO (GOIÁS, 2021).

Vale ressaltar que o objetivo é garantir e intensificar a colaboração entre o Estado e os municípios para garantir que todas as crianças no estado de Goiás aprendam a ler e escrever na idade certa, conforme especificado na BNCC. Isso garantirá o desenvolvimento das habilidades e competências necessárias para o aprendizado e aumentará os índices de alfabetização.

Diante disso, é importante deixar registrado que essas habilidades e competências devem ser consolidadas até o 2º ano do ensino fundamental, conforme afirma o documento (BNCC, 2017, p. 87): “Embora, desde que nasce e na Educação Infantil, a criança esteja cercada e participe de diferentes práticas letradas, é nos anos iniciais (1º e 2º anos) do Ensino Fundamental que se espera que ela se alfabetize”.

Vale esclarecer que a BNCC é uma referência nacional obrigatória, visto sua previsibilidade na LDB e no Plano Nacional de Educação, portanto todos os currículos norteadores dos estados devem vir em consonância com a mesma. Deve ser registrado também, para melhor entendimento, que a BNCC prevê dez competências gerais, conforme Cericato e Cericato (2018):

A BNCC postula dez competências gerais que orientam os currículos das escolas de educação básica do Brasil. São elas: conhecimento; pensamento científico, crítico e criativo; senso estético; comunicação; argumentação; cultura digital; autogestão; autoconhecimento e autocuidado; empatia e cooperação; e autonomia. Segundo a BNCC, o conceito de competência é a mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para a resolução de demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (Cericato; Cericato; 2018, p.139).

Nesse cenário de competências, entra em campo o DC-GO, um documento curricular normativo iniciado em 2018, finalizado em 2019, elaborado a partir da BNCC, no entanto, contextualizando a realidade local, sendo observados aspectos históricos, culturais, econômicos, políticos e sociais (DC-GO, 2018).

Assim como previsto na BNCC, o DCGO também prevê que o processo de alfabetização das crianças deve se consolidar nos dois primeiros anos do ensino fundamental.

É notório ressaltar aqui que, para o estudante ser considerado alfabetizado, o DC-GO adota critérios baseados na Política Nacional de Alfabetização. Segundo o Documento Curricular para Goiás, Etapa Ensino Fundamental, elaborado com base no Programa Mais Alfabetização (DC-GO, 2018):

Para ser considerado alfabetizado em Língua Portuguesa, o estudante deve compreender o funcionamento do sistema alfabético de escrita; construir autonomia de leitura e se apropriar de estratégias de compreensão e de produção de textos” (GOIÁS, 2018, p. 68).

Diante do exposto, e considerando o conceito de estar alfabetizado no âmbito do DC-GO, é essencial compreender a concepção do programa AlfaMais, tornando-se necessário também adentrar a esfera do Plano Estadual de Educação do Estado de Goiás (2015/2025), o qual traz, na Meta 4, a seguinte redação:

Assegurar até a vigência final deste Plano a melhoria da qualidade da Educação Básica em suas etapas e modalidades e do fluxo escolar, a partir dos indicadores das avaliações externas, incluindo e cumprindo os índices estabelecidos no índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB. (GOIÁS, p. 27).

Para esclarecer, a meta 4 do Plano Estadual de Educação equivale à meta 7 do Plano Nacional de Educação, ou seja, ambas apontam para a necessidade da melhoria da Educação Básica.

Nota-se no texto da meta 4 que há a referência quanto aos indicadores das avaliações externas, um dos indicadores é o IDEB, conforme descrito na citação acima. O Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) foi criado em 2007, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Criado para mensurar a qualidade do aprendizado nacional, as taxas são calculadas a partir do Censo escolar (aprovação) e das médias dos resultados dos desempenhos nos exames aplicados pelo Inep.

Nas avaliações de larga escala, também há o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), que permite ao Inep avaliar a educação básica brasileira. O resultado da avaliação representa um indicativo da qualidade do ensino, servindo como subsídio para elaboração de políticas educacionais. As médias apuradas, bem como as taxas de aprovação, reprovação e abandono, apuradas no Censo Escolar, compõem o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb).

Segundo o site do Instituto Nacional Anísio Teixeira, em 2019 houve a primeira edição da avaliação do 2º ano do ensino fundamental, alinhada à BNCC, sendo os resultados de 2021 utilizados para definir os níveis de alfabetização através do Programa Alfabetiza Brasil.

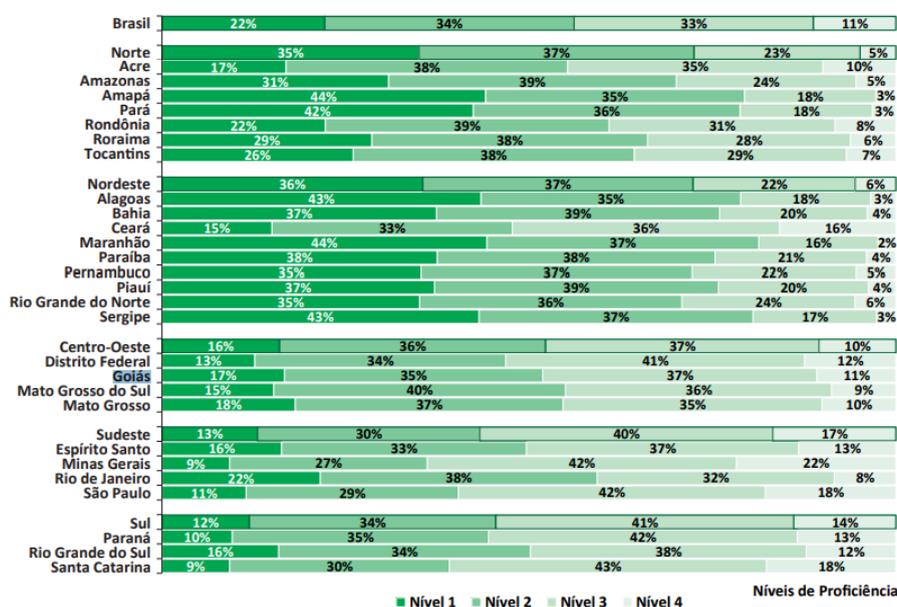
Nesse contexto, avaliações externas geralmente nascem ou servem como escopo para o surgimento de políticas públicas, o que não foi diferente com o programa Alfa Mais Goiás. Para contextualizar, retomemos a Avaliação Nacional de Alfabetização de 2016 (ANA), a qual, de acordo com informações divulgadas pelo site oficial do Governo de Goiás, indicou que somente 50% dos estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental de Goiás sabiam ler e escrever adequadamente.

Vale destacar que a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) se enquadra no contexto da alfabetização prevista no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic). Destinada a avaliar os estudantes matriculados no 3º ano do ensino fundamental.

No ano de 2016 a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), trouxe resultados que denotam uma certa estagnação na aprendizagem quando comparada ao resultado de 2014, conforme informações retiradas do portal do Mec: “54,73% dos estudantes acima dos 8 anos, faixa etária de 90% dos avaliados, permanecem em níveis insuficientes de leitura. Na avaliação realizada em 2014, esse percentual era de 56,1” (MEC, 2016).

O gráfico abaixo corresponde ao resultado da ANA de 2014 em fluência leitora, onde os níveis são de 1 a 4, sendo o nível 1 para iniciante, 2 e 3 intermediário e 4 avançado. A análise do estado de Goiás revela o seguinte: 16% dos estudantes estão no Nível 1 (abaixo do esperado); 31% no Nível 2; 37% no Nível 3 (nível considerado adequado); 10% no Nível 4 (acima do esperado).

**Figura 1 – Distribuição percentual dos estudantes nos níveis de proficiência em Leitura – ANA 2014, por região geográfica e unidade federativa**



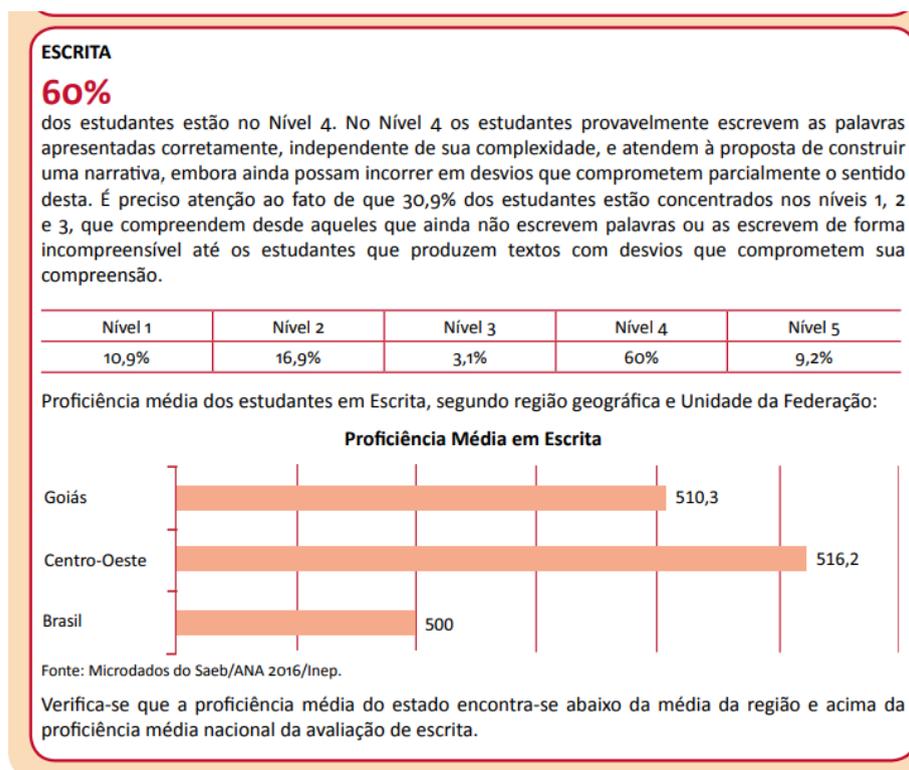
**GRÁFICO 3** Distribuição percentual dos estudantes nos níveis de proficiência em Leitura na edição de 2014 da ANA, por região geográfica e UF  
Fonte: Inep/Daeb.

Fonte: BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), 2015.

Nesse sentido, os dados indicam que 47% dos estudantes de Goiás ainda se encontram nos níveis insuficientes (1 e 2) de leitura, enquanto apenas 10% atingem o nível mais elevado (4). Embora a maioria esteja no nível 3, que já demonstra certa autonomia leitora, os percentuais mostram que há um desafio significativo no que se refere à consolidação da alfabetização plena no estado.

Ainda no intuito de apresentar um breve demonstrativo das evidências que motivaram a necessidade de implementação de uma política educacional, analisaremos a seguir o resultado da avaliação de 2016, momento em que se intensificaram as preocupações com os índices de alfabetização.

Figura 2 – Escrita (ANA 2016 – Goiás)

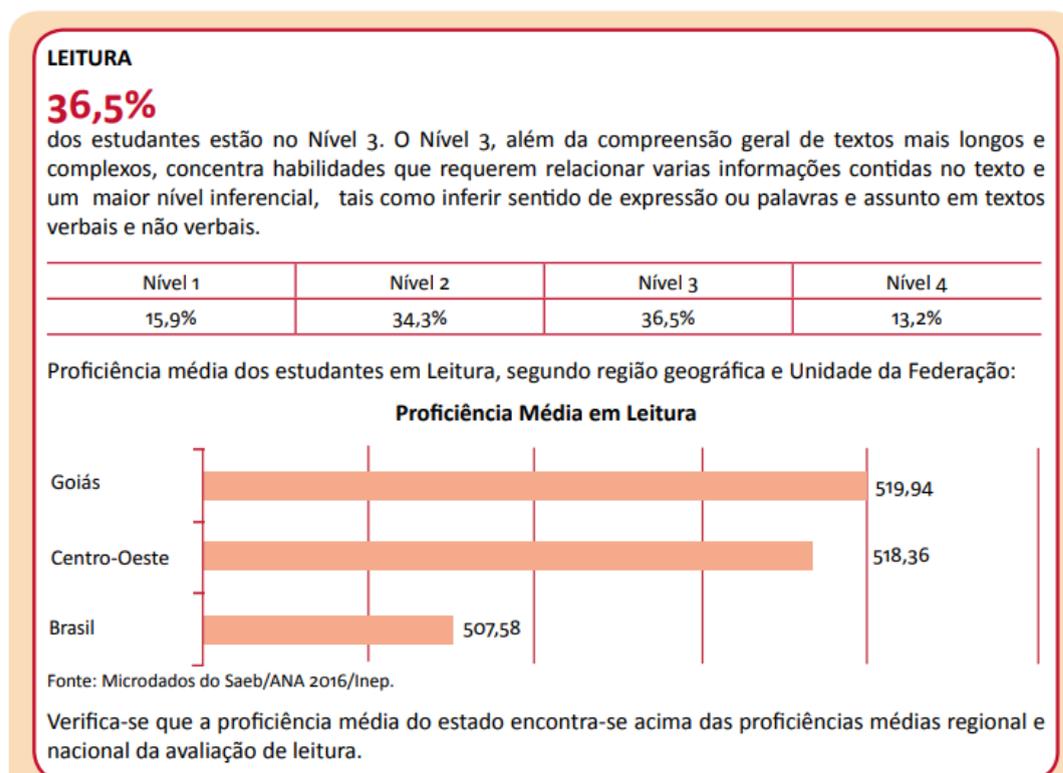


Fonte: BRASIL. Ministério da Educação. INEP, 2015

Nota-se que 60% dos estudantes alcançaram o nível 4, sugerindo que conseguem escrever palavras corretamente e desenvolver uma narrativa. Apenas 9,2% chegaram ao nível 5, o mais avançado. Contudo, 30,9% ainda estavam nos níveis 1, 2 e 3, indicando dificuldades com ortografia, estrutura textual e clareza.

Realizando uma breve análise, a proficiência média em escrita (510,3) em Goiás ficou abaixo da média da região Centro-Oeste (516,2), entretanto ainda acima da média nacional (500). Apesar de 60% estarem no nível esperado, a presença significativa de estudantes nos níveis iniciais indica a necessidade de ações para garantir maior equidade no processo de alfabetização.

Figura 3 – Leitura (ANA 2016 – Goiás)



Fonte: BRASIL. Ministério da Educação. INEP, 2015

Na leitura, 36,5% dos estudantes se encontravam no nível 3, demonstrando capacidade de compreensão de textos mais longos e complexos, com inferência e análise de informações.

Sendo que 34,3% estavam no nível 2 e 15,9% no nível 1, indicando dificuldades na leitura e compreensão de textos mais simples. Apenas 13,2% alcançaram o nível 4, o mais elevado.

É notório que, embora Goiás apresente uma proficiência média em leitura (519,94) acima da média nacional (507,58), quase metade dos estudantes (50,2%) ainda se encontrava nos níveis 1 e 2, considerados abaixo do adequado.

Ao comparar os resultados do Estado de Goiás nas edições da ANA de 2014 e 2016, observa-se certa estabilidade nos índices de leitura, comprovando a estagnação a qual é relatada no portal do MEC, mencionada em parágrafos anteriores, apresentando somente uma leve melhora na proficiência média.

Pontuando dessa forma, em 2014, 47% dos estudantes estavam nos níveis insuficientes (1 e 2), enquanto em 2016 esse número caiu para aproximadamente 50,2%, indicando um avanço bastante tímido, o que não deixou de ser preocupante. Já em escrita, embora 60% dos

alunos tenham atingido o nível 4 em 2016, 30,9% ainda apresentavam dificuldades significativas, revelando a persistência de desigualdades no processo de alfabetização.

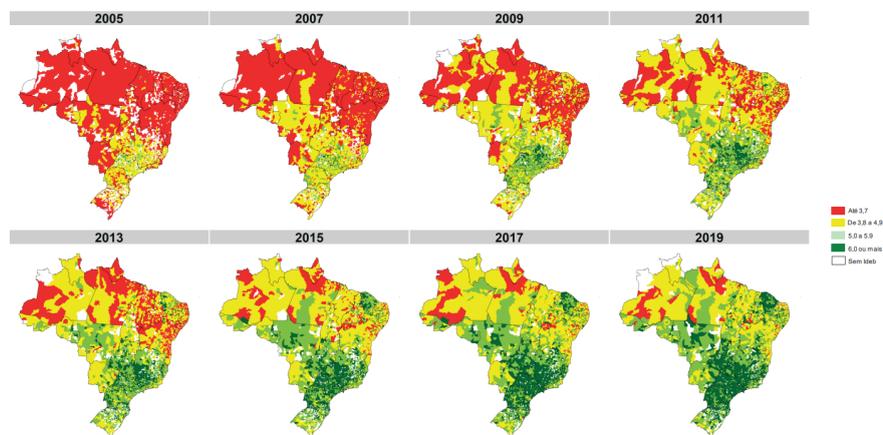
Diante dos resultados, a preocupação com os baixos índices de alfabetização em Goiás, evidenciada pela ANA de 2016, foi um dos elementos que efetivamente evidenciou a necessidade de criar uma política pública com o intuito de mudar o cenário.

Entretanto, é importante esclarecer que a Avaliação Nacional de Alfabetização não teve continuidade, sua última aplicação foi em 2016.

A partir da destituição da Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) em 2016, a avaliação em larga escala do 2º ano do ensino fundamental passa a ser responsabilidade do SAEB, conforme já mencionado em parágrafos anteriores. A decisão foi oficialmente consolidada após a publicação da Portaria 1100 de 26 de dezembro de 2018, a qual estabelece em seu artigo 5º, inciso III, que: “uma amostra de escolas públicas e privadas localizadas em zonas urbanas e rurais que possuam estudantes matriculados em turmas de 2º ano e de 9º ano do Ensino Fundamental [...]” (BRASIL, 2018).

Reafirmando essa consolidação, a mesma Portaria também traz em seu bojo, no artigo 12º, os instrumentos que serão aplicados aos estudantes de 2º ano do Ensino Fundamental, conforme redação do inciso V: “Provas de Língua Portuguesa e de Matemática para os estudantes de 2º ano do Ensino Fundamental, tomando por referência a Base Nacional Comum Curricular de 2017” (BRASIL, 2018).

Para contextualizar como estava o panorama das avaliações no âmbito dos municípios brasileiros, a imagem a seguir busca ilustrar visualmente esse cenário, contribuindo para a compreensão do contexto educacional nacional da aprendizagem dos anos iniciais. A princípio, a ideia é ver a evolução dos resultados do IDEB alcançados no âmbito geral entre 2005 e 2019.

**Figura 4 – Anos iniciais do ensino fundamental**

Fonte: Fonte: BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), 2020.

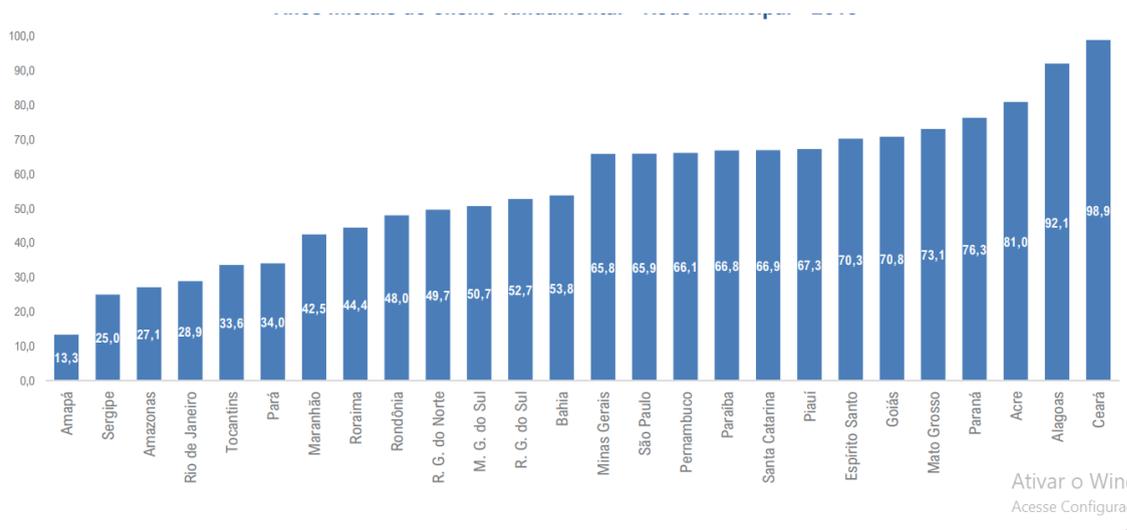
Nota-se que, ao longo dos anos, houve uma significativa redução das áreas vermelhas e um aumento progressivo das áreas verdes, indicando notoriamente que houve avanços na aprendizagem. Porém, um detalhe importante que não pode passar despercebido, por revelar que a predominância das áreas vermelhas concentra-se nas áreas historicamente marcadas por desigualdades sociais. Segundo Lacerda (2009), a pobreza no Brasil apresenta marcantes desigualdades regionais, sendo mais acentuada nas regiões Norte e Nordeste, independentemente dos indicadores adotados para sua medição.

Nesse sentido, não será diferente se analisarmos no âmbito dos municípios de um determinado estado. Portanto, se as políticas públicas não considerarem as desigualdades sociais e culturais de uma região, os resultados tendem a apresentar certas discrepâncias significativas. Essa constatação é aprofundada por Frigotto (2001), ao afirmar que:

O que fica patente, não só a nível de Brasil, mas de América Latina, é que os filhos da grande massa de trabalhadores proletarizados frequentam as escolas nas piores condições físicas e materiais, sem recursos didáticos, pedagógicos; permanecem na escola por menos tempo à medida que frequentam estabelecimentos com três ou até quatro turnos diurnos; e têm um professorado, não apenas atuando em condições precárias, mas sobretudo formado em instituições de ensino superior privadas cujo objetivo básico, salvo raras exceções, não é o ensino de qualidade, mas o comércio do ensino. (Frigotto, 2001, p. 168).

Em relação ao estado de Goiás, os dados de 2019 indicam que 70,8% dos municípios da rede municipal conseguiram atingir a meta estabelecida pelo IDEB para os anos iniciais do ensino fundamental. Esse resultado coloca o estado em um ranking intermediário.

**Figura 5 – Percentual de municípios que atingiram a meta do Ideb por unidade da federação/Rede Municipal 2019.**



Fonte: Fonte: BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), 2020.

Ao olharmos para os dados acima, nota-se que o estado com maior desempenho foi o Ceará, em específico a cidade de Sobral, que se tornou referência nacional e inspiração para que outros estados, como Goiás, buscassem implementar políticas públicas voltadas à melhoria dos indicadores educacionais, especialmente nos anos iniciais do ensino fundamental.

O infográfico abaixo exemplifica a inspiração dada por resultados satisfatórios de estados brasileiros que obtiveram experiências exitosas, entre eles está o estado do Ceará. Logo abaixo do infográfico, para endossar essa exemplificação, têm-se os dados do IDEB de Sobral -CE.

Figura 6 – Inspirada em experiências exitosas de outros Estados Brasileiros



Fonte: Seduc/GO

Figura 7 – Evolução do IDEB nos anos iniciais do ensino fundamental no município de Sobral (2005–2023)



Fonte: BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), 2024.

Nesse sentido, os dados apresentados acima, além de endossar a inspiração relatada acima, ainda corroboram com a afirmação feita em parágrafos anteriores, de que a desigualdade social pode ser um dos fatores de interferência nos resultados de avaliações. Essa revelação confirma que municípios com Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) mais elevados tendem a apresentar melhores resultados, pois, de acordo com Fonseca Neto; Sol; Brito (2021):



o período pandêmico, onde vivenciamos uma atipicidade na educação brasileira, conforme relatado na introdução deste trabalho.

Sendo assim, surge uma reflexão que aponta para uma hipótese intrigante: a aprendizagem dos anos iniciais teve mais constância no período pandêmico, período em que as aulas presenciais foram suspensas, substituídas por aulas ministradas remotamente.

Logicamente, esse não é o objetivo principal desse estudo. A análise dos dados acima, possui o intuito de mostrar o porquê da necessidade de uma política pública de alfabetização no estado de Goiás.

Diante do exposto, o programa surgiu como resposta à urgência de enfrentar esse déficit, agravado ainda mais pela pandemia, que elevou esse percentual, “Se antes nós estávamos com um desafio já enorme, com 50% das crianças analfabetas na sala de aula, os estudos atuais do Banco Mundial [...] já dão conta de que esse percentual está chegando a 70%”, afirmou Veveu Arruda, diretor-executivo da Associação Bem Comum<sup>32</sup>, em reunião com a Seduc<sup>33</sup>, conforme divulgado pelo site oficial do Governo de Goiás (Governo De Goiás, 2021).

### 3.2 Crítica aos fundamentos ideológicos do Programa Alfa Mais Goiás

A crítica aos fundamentos ideológicos do programa AlfaMais Goiás exige um olhar que vá além da superfície do discurso oficial:

O programa visa chamar atenção para a importância do compromisso conjunto para que todos os estudantes do território goiano tenham assegurado o direito de ser alfabetizado, que, segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), se dá nos 1 e 2 anos do ensino fundamental. (GOIÁS, 2021, p. 3).

Embora o programa afirme estar ancorado em uma proposta pedagógica voltada à superação das desigualdades educacionais, sua estrutura e práticas revelam outra direção.

Para além e de acordo com Laval (2019, p. 76): “... os programas mudam de significado e se transformam em manuais com objetivos dissecados e explicitados, chegando

---

<sup>32</sup> De acordo com a Associação Bem Comum, fundada em 2018, trata-se de uma organização sem fins lucrativos que tem como propósito contribuir para o bem comum da sociedade brasileira, apoiando os gestores públicos na garantia das melhores e mais justas oportunidades de aprendizagem, com foco na alfabetização das crianças. Disponível em: <https://abemcomum.org/>.

<sup>33</sup> Secretaria de Estado da Educação

a ponto de determinar a duração do ensino correspondente a cada objetivo e as diversas etapas que cada aula deve cumprir.”

A lógica descrita por Laval (2019) demonstra que os programas educacionais estão em constante metamorfose, o que não é necessariamente um problema, a questão é a sujeição às ideologias imbricadas ao longo de todo o processo, ou seja, da concepção a sua evolução, findando somente quando o programa tende a dissolver e a se transformar na próxima política pública.

Nesse contexto, é válido salientar que o programa Alfa Mais Goiás, conforme a Lei n.º 21.071, de 9 de agosto de 2021, Artigo 2º, veio para atender as seguintes turmas: I – Educação Infantil; II – 1º ano do Ensino Fundamental; III – 2º ano do Ensino Fundamental; e IV – 5º ano do Ensino Fundamental (GOIÁS, 2021).

Deve ser mencionado também, de acordo com o Artigo 3º da mesma lei, os objetivos das ações do programa:

I – garantir que todos os estudantes do sistema público de ensino do Estado de Goiás estejam alfabetizados, na idade certa, até o final do 2º ano do Ensino Fundamental; II – reduzir os índices de alfabetização incompleta e letramento insuficiente em séries avançadas; e III – melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação de Goiás — IDEGO e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica — IDEB (GOIÁS, 2021).

Nesse contexto, vale salientar que esses objetivos estão presentes no Plano Plurianual PPA (2024/2027), em forma de metas, conforme anexo único (GOIÁS, p. 110), no Eixo Goiás Educação Plena, sob a iniciativa do Programa Alfa Mais:

As metas estabelecidas são: assegurar que todos os alunos da rede pública de ensino do Estado de Goiás alcancem a alfabetização até o término do segundo ano do Ensino Fundamental, na idade adequada; reduzir os índices de alfabetização incompleta e deficiências no letramento em séries posteriores; bem como aprimorar os indicadores de Desenvolvimento da Educação de Goiás (IDEGO) e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) (GOIÁS, 2024).

Apesar dos objetivos formalmente apresentados, é necessário lançar um olhar crítico sobre os sentidos que esses enunciados carregam. Para tanto, retomamos o que já foi explicado no subtópico 3.1, o qual menciona que a BNCC é formada em torno de competências e diretrizes para a educação básica.

Segundo o Ministério da Educação (BRASIL, 2017, p. 6), competência “é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho”.

A partir dessa definição, nota-se que a educação básica passa a ter como finalidade preparar os estudantes para responder às exigências da vida prática e do mundo do trabalho, ou seja, aprender aquilo que é considerado útil para atender às demandas da sociedade.

À primeira vista, essa concepção pode parecer alinhada a uma proposta de justiça e igualdade social; contudo, embute um sentido ideológico que direciona a formação escolar para fins funcionais e utilitaristas, subordinando-a às lógicas do mercado.

Nesse sentido, a roupagem aparentemente é verdadeira, e na realidade pode ser verdadeira, no entanto, é como ela é inserida no contexto real, conforme afirma Slavoj Zizek (1994):

Assim uma ideologia não é necessariamente falsa: Quanto seu conteúdo positivo, ela pode ser “verdadeira”, muito precisa, pois o que realmente importa não é o conteúdo afirmado como tal, *mas o modo como esse conteúdo se relaciona com a postura subjetiva envolvida em seu próprio processo de enunciação*. (1994 p. 13 grifos do autor).

A partir desse ponto, adentramos uma seara delicada: a da formação de um sujeito em processo de desenvolvimento, um sujeito que está descobrindo não apenas as palavras e a escrita, mas também construindo sua leitura de mundo.

Nesse sentido, vale destacar a alfabetização, a qual, em um primeiro momento, é vista de forma muito simplista pela própria BNCC, principalmente quando ela traz nas habilidades o que tange a codificação e decodificação nos dois primeiros anos do ensino fundamental:

Em resumo, podemos definir as capacidades/habilidades envolvidas na alfabetização/ como sendo capacidades de (de)codificação, que envolvem: • Compreender diferenças entre escrita e outras formas gráficas (outros sistemas de representação); • Dominar as convenções gráficas (letras maiúsculas e minúsculas, cursiva e script); • Conhecer o alfabeto; • Compreender a natureza alfabética do nosso sistema de escrita; • Dominar as relações entre grafemas e fonemas; • Saber decodificar palavras e textos escritos; • Saber ler, reconhecendo globalmente as palavras; • Ampliar a sacada do olhar para porções maiores de texto que meras palavra (BRASIL, 2017).

Ainda que esse conjunto de habilidades tenha sua relevância no processo inicial da alfabetização, o foco quase exclusivo na dimensão técnica da linguagem evidencia uma visão limitada, voltada à instrumentalização do saber, afastando-se de uma proposta de formação crítica e dialógica. Morais (2020) retrata o aspecto como uma visão associacionista e que, na verdade, baseia-se na memorização e repetição prontas do adulto sobre relações entre fonemas<sup>34</sup> e grafemas<sup>35</sup>.

Nesse sentido, a linguagem deixa de ser ação, permanecendo na inércia, conforme apontam Moretto; Silva; Brito (2022, p. 5), ao tratar da linguagem sob a perspectiva do Círculo de Bakhtin, “a linguagem é fruto de uma ação viva, e não estanque como sugerido por um sistema de formas, estável e imutável, abstraído das relações sociais”.

A esse alinhamento soma-se o DC-GO, que embora recorra ao discurso da perspectiva enunciativa discursiva, retoma a estrutura funcional da linguagem de maneira sutil, como se vê na seguinte formulação:

No processo de alfabetização, essa organização curricular apresenta-se pelas práticas de linguagem: oralidade, análise linguística/ semiótica, leitura/escuta e produção de texto, tendo em vista a concepção enunciativa-discursiva que está presente na Língua Portuguesa. Nessa perspectiva, a apropriação do sistema de escrita alfabética dá-se concomitantemente com a apropriação de textos escritos, isso implica que se leve em consideração o contexto enunciativo, o objetivo do falante/ escritor e do interlocutor/leitor. Dessa forma, considera-se também os campos de atuação e as diversas formas de interação, por meio da linguagem para a ampliação da competência comunicativa das crianças, no processo de alfabetização. (DC-GO, p. 69).

A citação do DC-GO aponta para uma organização curricular que, teoricamente, busca integrar diferentes práticas de linguagem no processo de alfabetização, como a oralidade, leitura, escuta, produção textual e análise linguística.

Ao mencionar o “contexto enunciativo”, bem como os objetivos do falante e do interlocutor, o documento parece se ancorar em uma concepção enunciativa-discursiva da linguagem, alinhando-se, em aparência, a referenciais que valorizam o uso real da língua em contextos significativos.

---

<sup>34</sup> O fonema é definido como a menor unidade de som capaz de alterar o sentido de uma palavra por simples substituição, mesmo sem possuir significado próprio. Trata-se da unidade mínima pertinente de uma língua específica.

GENOUVRIER, Émile; PEYTARD, Jean. Linguística e ensino do português. Coimbra: Livraria Almedina, 1973. p. 62.

<sup>35</sup>Grafema é o sinal empregado para representar, na escrita, o sistema sonoro de uma língua.

SOUZA, Leide Maria Viana de. Grafema é o sinal empregado para representar na escrita, o sistema sonoro de uma língua. Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem, v. 8, 2024.

Entretanto, ainda que esses termos remetam à perspectiva dialógica da linguagem, a forma como são mobilizados no texto sugere uma apropriação conceitual mais superficial do que efetivamente crítica, isso porque o diálogo é fato preocupante do Círculo de Bakhtin<sup>36</sup>, as concepções bakhtinianas de linguagem e de consciência são dialógicas (Moretto; Silva; Brito, 2022).

Sendo assim, essa perspectiva dialógica da linguagem não acontece de fato, pois o foco recai nas competências e habilidades que devem ser trabalhadas, distanciando da concepção de linguagem de Bakhtin, já que: “o dialogismo diz respeito a relações que se estabelecem entre sujeitos e discursos historicamente instaurados” (Moretto; Silva; Brito, 2022, p. 24).

Volochinov, (2018, p. 25), diz que: “A unidade real da linguagem (Sprache als Rede<sup>37</sup>), como já sabemos, não é enunciado isolado monológico, mas a interação de, pelo menos, dois enunciados, isto é, o diálogo”. Faraco (2003, apud Moretto; Silva; Brito, 2022) afirma que a preocupação não é em torno da composição do diálogo, mas com a complexidade que nele atua. Nesse contexto, surge uma dúvida: se a perspectiva da BNCC, do DC-GO e, conseqüentemente, do programa AlfaMais se fundamenta na abordagem enunciativo discursiva, qual seria, então, a real afinidade com o conceito de dialogismo, conforme discutido até aqui? A resposta está na própria afirmação de Bakhtin (2003a), quando diz que:

As relações dialógicas pressupõem linguagem, no entanto elas não existem no sistema da língua. [...] Contudo, não se deve pensar que essa realidade sumamente multifacetada que tudo abrange possa ser objeto apenas de uma ciência – linguística – e ser interpretada apenas por métodos linguísticos. [...] A linguística estuda apenas as relações entre os elementos no interior do sistema da língua, mas não as relações dos enunciados com a realidade com a pessoa falante (o autor). [...] (Bakhtin, 2003a, p. 323 - 324).

Observe que Bakhtin nos mostra que o dialogismo não se reduz à mera linguagem enquanto sistema, ou seja, não está apenas em códigos linguísticos, que a BNCC e o DC-GO operacionalizam. Sendo assim, a verdadeira essência do dialogismo está nas relações

---

<sup>36</sup> Círculo de Bakhtin foi um grupo formado por intelectuais russos, entre eles estava o próprio Mikhail Bakhtin (1895-1975), Valentin Volóchinov (1895-1936), Pável Medviédov (1892-1938), os quais de acordo com Clark & Holquist (2004, p. 139) “[...] valoravam, acima de tudo, a variedade, a diferença, a livre investigação, o diálogo e o debate. Acreditavam na necessidade de estar livre das normas convencionais e dos liames tradicionais de uma dada disciplina [...]”.

CLARK, K; HOLQUIST, M. Mikhail Bakhtin. Trad. Jaime Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 2004.

<sup>37</sup> Expressão em alemão, que significa linguagem como fala.

concretas dos enunciados com a realidade em que se evolui e com o sujeito que enuncia, algo mais complexo do que codificar e decodificar.

E mesmo que, no contexto do dialogismo, esteja levando em conta a consciência fonológica<sup>38</sup> da criança, ainda sim, não é o suficiente dizer que a dialogização da palavra perpassou pela palavra do outro (Fiorin, 1999), visto que o desenvolvimento da consciência fonológica, não é algo simples, pelo contrário, é complexo, como afirma Ferreiro (2004, p.12): “tratar-se de um terreno delicado”, e está diretamente relacionado à linguagem, a oralidade e às influências do meio que a criança está inserida.

Portanto, a proposta da BNCC, do DC-GO e, conseqüentemente, do programa AlfaMais, por meio de seus componentes institucionais, estabelece ações voltadas ao desenvolvimento de capacidades específicas, criação de material didático e definição de metodologias que, embora reivindicuem uma perspectiva enunciativo-discursiva, desconsideram a subjetividade dos sujeitos e os aspectos da interação social presentes no processo de alfabetização. Assim, a afinidade com o dialogismo é apenas aparente, como pode ser observado no Guia AlfaMais Goiás (2021):

O Guia está organizado em capítulos que correspondem às vivências do Leitura, Escrita e Interpretação na Alfabetização (LEIA). Seu texto introdutório apresenta a fundamentação teórica do material, a opção metodológica para a elaboração das vivências e o projeto gráfico-visual, além de discorrer sobre a forma como o uso da linguagem semiótica pode favorecer a autonomia das crianças no uso do material. (Guia AlfaMais Goiás, 2021, p. 3).

Embora o texto do Guia afirme buscar a autonomia do estudante, é evidente que essa autonomia é previamente delimitada pelas vivências já estruturadas, reduzindo a mediação pedagógica a um roteiro metodológico. A organização das atividades, com passos e objetivos predefinidos, limita o espaço para a escuta ativa e a construção conjunta do conhecimento.

Nesse sentido, a concepção de linguagem presente no material do programa distancia-se do que propõe a perspectiva dialógica de Bakhtin (2011), para quem:

Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar, etc. Nesse diálogo o homem participa inteiro e com toda a vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos. Aplica-se

---

<sup>38</sup> A consciência fonológica (CF) é a capacidade de refletir sobre a estrutura sonora da fala e manipulá-la, ou seja, pensar e operar sobre a linguagem como um objeto (SOARES; CÁRNIO, 2015). Disponível em: <https://www.scielo.br>

totalmente na palavra, e essa palavra entra no tecido dialógico da vida humana, no simpósio universal (Bakhtin, 2011, p. 348).

Essa citação reforça a crítica de que, ao dar passos para o professor seguir, prevendo os passos da prática pedagógica, o programa rompe com a ideia de que o sujeito aprende no encontro com o outro e no movimento vivo da linguagem. A alfabetização, nesse formato, torna-se previsível, em oposição à sua verdadeira natureza: uma prática viva, sensível e responsiva.

Nesse sentido, é fundamental trazer o conceito de responsividade para a compreensão da linguagem na perspectiva dialógica, Bakhtin (2016) denota que todo o ato de compreensão de um enunciado envolve uma posição ativa do ouvinte, o qual não ouve passivamente, mas responde concretamente, o que evidencia que a linguagem é sempre resposta ou antecipação de resposta e nunca será neutra ou isolada. Assim sendo, a responsividade é a expressão da linguagem como um ato social carregado de sentidos, afetos e intencionalidades.

Portanto, a concepção contradiz diretamente as práticas pedagógicas na perspectiva enunciativa discursiva, pautando em modelos unilaterais, no qual o aluno somente recebe mais informações, ou tem sua narrativa reduzida, sem ter nitidamente um espaço para construir significados, já que as ações são pré-moldadas, ou seja, são induzidos a darem respostas esperadas, diminuindo assim o ato responsivo.

Vivências<sup>39</sup> previamente roteirizadas acabam por inviabilizar a responsividade do sujeito-aluno, desconsiderando a riqueza das interações reais e dos múltiplos sentidos possíveis na aprendizagem da linguagem.

Nesse contexto, o discurso de valorização do sujeito falante esvazia-se, pois a linguagem não é concebida como ação viva e dialógica, mas como prática orientada à execução pré-estabelecida. Isso contraria os pressupostos bakhtinianos de interação e responsividade, transformando o material em um aparato técnico-instrucional que opera sob a lógica da eficiência e do controle, não da escuta e do diálogo.

Para finalizar este tópico, é possível afirmar que, embora o Programa AlfaMais Goiás se apresente com uma roupagem baseada na perspectiva enunciativa discursiva, o que pode ser observado é a negação dessa abordagem, pois enfraquece os atos responsivos da linguagem impetrada pelo sujeito, que se transforma em coadjuvante<sup>40</sup>. Assim, a suposta

---

<sup>39</sup> Vivências nesse caso está sendo empregado para apontar que o material didático é dividido em vivências, cada vivência traz atividades de referência para trabalhar um gênero textual.

<sup>40</sup> Aquele que interpreta um papel secundário.

valorização da autonomia e da linguagem como interação revela-se, na verdade, uma estratégia ideológica, que camufla o controle e a padronização das práticas educativas.

Trata-se de um discurso que simula participação e liberdade, mas que, se alinha a uma lógica tecnicista e utilitarista própria das políticas educacionais de viés neoliberal, visto que a própria linguagem nesses discursos não é neutra, portanto atravessada de ideologia (Moretto; Silva; Brito, 2022).

Portanto, as bases do Programa AlfaMais repousam sobre um sistema ideológico maior, naturalizado como uma verdade absoluta, quando vem trajado de movimentos discursivos, cheios de significados, o que, de certa forma, está certo, visto que a engrenagem não pode trabalhar contra o próprio sistema, tal como aponta Arendt (2008, p. 156): “Isso significa que todo sistema repousa sobre um fundamento transcendente a si próprio, que é preciso postular como absoluto, pois, do contrário, o sistema nem sequer poderia iniciar suas várias cadeias dedutivas”.

## **CAPÍTULO 4: A IDEOLOGIA NEOLIBERAL E A INFLUÊNCIA NA CONSTITUIÇÃO DOS CURRÍCULOS**

Mais do que um simples conjunto de conteúdos escolares, o currículo expressa decisões sociais, políticas e culturais sobre o que deve ser ensinado e aprendido. Ele configura-se como uma construção histórica e contextual, atravessada por disputas de sentido e de poder, que revela concepções específicas de sujeito, sociedade e educação.

Nesse sentido, como afirma Sacristán (2000, p. 17), “os currículos são a expressão do equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo em um dado momento, enquanto através deles se realizam os fins da educação no ensino escolarizado.” Assim, compreender o currículo exige reconhecê-lo como espaço de disputas simbólicas, em que se refletem os projetos sociais hegemônicos de cada fase.

Culminando nesse mesmo sentido, o currículo reflete disputas de poder e conflitos de interesses de uma determinada sociedade, Sacristán (2000). Sendo assim, o “sistema educativo serve a certos interesses concretos e eles se refletem no currículo” (Sacristán, 2000, p. 17).

Entender o que se ensina na escola envolve refletir sobre escolhas que não são meramente pedagógicas, mas profundamente marcadas por disputas sociais, culturais e políticas. O que é selecionado como saber escolar corresponde a visões de mundo que traduzem interesses de determinados grupos em momentos históricos específicos.

Nessa perspectiva, Sacristán (2000) destaca que o currículo é um campo de tensões e intencionalidades, no qual se expressam as relações entre educação e sociedade. A partir dessa compreensão, permite-se perceber como as políticas curriculares assumem diferentes formas conforme os projetos de sociedade em disputa.

Nos últimos anos, especialmente sob a intensificação do ideário neoliberal, tem-se observado uma reconfiguração do currículo escolar, orientada por princípios de produtividade, padronização e eficiência. Essa mudança reflete uma lógica educacional alinhada às exigências do mercado, em detrimento das dimensões formativas mais amplas e humanizadoras da educação. Laval (2019), afirma que:

O neoliberalismo impôs à educação uma lógica de mercado que transforma profundamente a escola e a universidade, convertendo-as em empresas voltadas para a competição e a rentabilidade, onde a educação é avaliada pela sua capacidade de fornecer resultados medíveis e adaptáveis às necessidades do mercado (Laval, 2019, p. 9).

Embora, desde a promulgação da Constituição de 1988, o Estado brasileiro tenha se empenhado em construir políticas curriculares voltadas para a Educação Básica, tais políticas vêm sendo progressivamente atravessadas por interesses econômicos. Como afirmam Iwasse e Branco (2018):

[...] as políticas neoliberais interferem, diretamente, no papel do Estado, exigindo a criação e a manutenção de uma estrutura institucional apropriada para as práticas de livre mercado, com diminuta regulação [...], na prática significa subordinar o Estado à reprodução dos interesses do capital.” Nesse cenário, o currículo passa a ser concebido como instrumento técnico de gestão de resultados, afastando-se de seu potencial como espaço de formação crítica e cidadã (Iwasse e Branco, 2018, p. 110).

As políticas educacionais estabelecidas no Brasil para a educação básica refletem as relações existentes na base produtiva da sociedade e no sistema educacional, que atendem a várias necessidades de ordem econômica e social. De acordo com Freitas (2018, p. 33), “o que se tem hoje, na maior parte, é um sistema educacional com escolas inseridas em redes públicas que funcionam protegidas do mercado”.

Diante desse cenário no qual a educação passa a ser cada vez mais condicionada por interesses econômicos, torna-se necessário compreender as bases teóricas que sustentam tais interferências. O neoliberalismo, enquanto doutrina econômica que radicaliza os princípios do liberalismo clássico, representa uma forma mais agressiva de organização da vida social sob a lógica do mercado.

Para compreendê-lo melhor, é preciso retomar os fundamentos que lhe deram origem, cujos rastros estão presentes em pensadores como John Locke (1632-1704), um dos precursores do pensamento liberal, cujas ideias sobre propriedade privada, liberdade individual e limitação do poder estatal influenciaram diretamente as concepções que, mais tarde, dariam suporte ao neoliberalismo moderno.

John Locke (2001) defendia a necessidade de um contrato social que protegesse a vida, a liberdade e a propriedade privada. Segundo ele, a propriedade privada constituía um direito natural, por sua vez, um direito inalienável, por ser concebido pelo seu próprio esforço, ou seja, pelo trabalho. De acordo com Locke (1973):

O trabalho do seu corpo e a obra das suas mãos, pode-se dizer, são propriamente dele. Seja o que for que ele retire do estado que a natureza lhe forneceu e no qual deixou, fica-lhe misturado ao próprio trabalho, juntando-se-lhe algo que lhe pertence, e por isso mesmo, tornando-o propriedade dele (Locke, 1973, p. 51).

Nesse sentido, a propriedade privada, entendida como resultado direto do trabalho individual, ocupa papel central na estrutura do liberalismo econômico. A partir dessa concepção, a economia e os bens tornam-se fundamentos essenciais da organização social.

No modelo liberal, a intervenção do Estado é reduzida ao mínimo necessário, tendo como um de seus princípios fundamentais a proteção da liberdade dos indivíduos e de seus direitos naturais. Como afirma Locke (2001, p. 7), “o estado de natureza tem uma lei da natureza para governá-lo, a que todos estão sujeitos; e a razão, que é aquela lei, ensina a todo o gênero humano que, sendo todos iguais e independentes, ninguém deve prejudicar o outro em sua vida, saúde, liberdade ou posses”.

Ressalta-se que a busca por respostas para problemas sociais era uma constante, entre os problemas, nesse rol destaca-se a pobreza a qual era vista como um problema residual, para tanto os menos privilegiados deveriam entender que: “trata-se tão somente aos ‘azares da vida’ com os quais cada um tem que lidar e aprender a lidar a partir de sua própria vontade, habilidade e empenho” (Ewald Apud Telles, 1998, p. 6).

Diante do exposto, já é possível identificar algumas características fundamentais do liberalismo que contribuem para a compreensão do neoliberalismo, uma vez que este retoma e radicaliza vários de seus princípios. Entre essas características se destacam o individualismo, a valorização da liberdade associada ao desempenho, a mínima intervenção do Estado e a ideia de que o bem-estar está condicionado à capacidade individual. Nesse contexto, a defesa da não intervenção estatal implica também a exclusão da responsabilidade do Estado em relação à coletividade. Como aponta Telles (1998):

Na melhor das hipóteses, trata-se de garantir aos indivíduos condições para disputar seu lugar no mercado, posto este como lócus de modernização e modernidade, geração de riqueza e bens que cada qual poderá e deverá se apropriar conforme suas capacidades e qualificações. O não alcance da autonomia é de responsabilidade privada do indivíduo, ou seja, atribui-se à pessoa falta de requisitos para ser assimilada pelo mercado, e não o inverso. (Telles, 1998, p. 6).

Tendo como pano de fundo essas concepções liberais, que enfatizam a responsabilidade individual, a propriedade privada, a mínima atuação estatal, mas que, ao mesmo tempo que prega, defende essa liberdade inerente à própria natureza do homem, diz que diz que para haver igualdade deve haver a renúncia do indivíduo quanto a essa igualdade, justamente para o estado atuar e garantir sua propriedade e liberdade. Conforme Locke (1994):

[...] embora os homens ao entrarem na sociedade renunciem à igualdade, à liberdade e ao poder executivo que possuíam no estado de natureza, que é então depositado nas mãos da sociedade, porque o legislativo deles disponha na medida em que o bem da sociedade assim o requeira, cada um age dessa forma apenas com o objetivo de melhor proteger sua liberdade e sua propriedade (pois não se pode supor que nenhuma criatura racional mude suas condições de vida para ficar pior), e não se pode jamais presumir que o poder da sociedade, ou o poder legislativo por ela instituído, se estenda além do bem comum; ele tem a obrigação de garantir a cada um sua propriedade, remediando aqueles três defeitos acima mencionados que tornam o estado de natureza tão inseguro e inquietante (Locke, 1994, cap.7, § 131, p. 70).

Agora podemos adentrar à compreensão do neoliberalismo, entendido como uma extensão e, ao mesmo tempo, uma intensificação das ideias liberais. Mais do que defender a não intervenção estatal, o neoliberalismo promove a atuação ativa do Estado na criação de condições para o mercado ditar as regras, especialmente no campo da educação.

Nesse sentido, pode-se afirmar que a lógica neoliberal tem se difundido gradativamente, alcançando as escolas por meio das políticas públicas, dos currículos, com destaque para a reforma do ensino médio, dos livros didáticos e, conseqüentemente, da forma como as aulas são ministradas pelos professores. No entanto, nesse último aspecto, é importante ressaltar que: “O professor executor de diretrizes é um professor desprofissionalizado” (Sacristán, 2000, p. 169). Isso significa que, embora haja diretrizes a serem executadas, o professor é um profissional ativo, portanto, a seleção das escolhas será a mais adequada considerando as condições do contexto escolar (Sacristán, 2000).

Retomando o contexto do neoliberalismo, adentramos na década de 1970, onde as políticas internacionais implementadas pelo Banco Mundial e pelo Fundo Monetário Internacional impulsionaram o discurso neoliberal na América Latina e no Caribe.

Tais políticas aumentaram substancialmente a probabilidade de interferência internacional na formulação de políticas educacionais devido ao fato de que o Estado se tornou mais orientado pelo mercado do que pelo desenvolvimento econômico e social em todas as esferas e camadas sociais.

Nessa perspectiva, é comum a confiança na magia do mercado, como pode ser observado nas palavras de Ronald Reagan em um de seus discursos em uma reunião anual do Fundo Monetário Internacional e do Banco Mundial, em 1981:

As sociedades que alcançaram o progresso econômico mais amplo e espetacular em menos tempo não foram as maiores nem as mais ricas em recursos; tampouco, por certo, as controladas com mais rigidez. O que essas sociedades têm em comum é a confiança na magia do mercado. Milhões de indivíduos que tomam suas próprias decisões no mercado alocarão sempre os recursos da melhor maneira que qualquer processo de planejamento governamental centralizado (Referência e afirmação de tradução aproximada caso seja retirado do texto em inglês; pode ser apud também... (Ronald Reagan, discurso na reunião anual do FMI e do Banco Mundial, 1981, apud Pereira, 2013, p. 373).

Nesse sentido, a lógica do mercado deve guiar a ideia de educação neoliberal, adaptando-se aos padrões de qualidade, de competitividade, eficiência e eficácia, medidas por resultados das avaliações externas. Assim, a centralidade das competências na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017) é um elemento crucial a ser considerado a partir do ponto de vista neoliberal nas políticas curriculares. Saviani (2013) aponta que:

[...] a pedagogia das competências” apresenta-se como outra face da “pedagogia do aprender a aprender”, cujo objetivo é dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis que lhes permitam ajustar-se às condições de uma sociedade em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas (Saviani, 2013, p. 437).

O foco nas competências na BNCC está relacionado às qualificações demandadas pelo mercado em um contexto de acumulação de capital crescente. Essas habilidades, frequentemente, representam a necessidade de preparar os estudantes para se adaptarem às exigências do mundo do trabalho, dando maior importância a habilidades que promovam a produtividade, a eficiência e a competitividade.

Assim, a BNCC adota uma perspectiva neoliberal, o que significa que o ensino é orientado para atender às necessidades e expectativas do mercado econômico por meio de um investimento no sujeito, valorizando dessa forma o individualismo contemporâneo. Pierre Dardot e Christian Laval (2016) descrevem o sujeito contemporâneo como alguém que busca constantemente valorizar-se e investir em si, incorporando uma lógica de autogerenciamento típica do individualismo promovido pelo neoliberalismo. Trata-se de uma forma específica de subjetividade que se organiza em torno da ideia de que cada indivíduo é, antes de tudo, um capital a ser desenvolvido.

Sendo assim, e conforme Alvarez (2018, p. 4), “[...] a BNCC, tornou-se um documento exemplar do quanto a ação governamental pode mostrar-se permeável a interesses privados no âmbito da educação”.

Essa ênfase nas competências voltadas para o mercado pode ser vista como um esforço para alavancar o capital humano, fornecendo aos alunos as habilidades que os/as tornarão capazes de contribuir para a economia globalizada. De acordo com Ramos (2011, p. 237), “[...] a política educacional foi submetida ao rígido planejamento em termos da relação entre custo e benefício promovidos pela educação, associados às demandas do setor produtivo e à capacidade de resposta a essas demandas pelos sistemas educacionais”.

A princípio, a ideia é vendida como boa e produtiva, por estar ancorada em habilidades que os sujeitos ao “tomar posse” entendem ser capazes, acreditando ser peça fundamental nessa engrenagem de poder, o que não deixa de ser verdade, mas para esse sistema essa peça se torna fundamental pela força do trabalho (mão de obra) que representará.

Nesse aspecto, retomamos a ideologia de Louis Althusser (1996, p. 126), mencionada com ênfase no capítulo um: “A ideologia é uma representação da relação imaginária dos indivíduos com suas condições reais de existência”. O sujeito encontra o “ouro de tolo”, ou seja, reluzente, mas não tem tanto valor, já que o conhecimento é líquido e raso.

Para aprofundar essa compreensão sobre como o sujeito é constituído ideologicamente pelas estruturas do sistema neoliberal, é imprescindível observar como essa lógica se materializa nas práticas e políticas do Estado. Antes de dar continuidade à reflexão sobre os efeitos dessa subjetividade construída, propomos uma breve incursão pelas formas concretas pelas quais o neoliberalismo penetrou no contexto brasileiro.

A primeira forma foi a mercantilização da educação, processo que se intensificou no governo Fernando Henrique Cardoso. Essa lógica transformou a educação de um direito social em um serviço a ser comprado e vendido, alinhando-o às diretrizes neoliberais. Segundo Lima (2011, *apud* Sales; Santos, 2021, p. 9), “foi no governo FHC que o processo de mercantilização da educação superior se adensou, em decorrência da consolidação do ajuste neoliberal no Brasil”.

Essa política abriu as portas para a livre concorrência entre instituições, o que resultou em uma expansão acelerada de escolas privadas, cursinhos e, em especial, de instituições de ensino superior privadas, que passaram a operar sob a lógica do mercado.

Após a saída de FHC (1995/2003), o país foi governado por um presidente progressista, Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2011), no entanto, mesmo sendo progressista, as políticas neoliberais continuaram fortes, fase neoliberalista conhecida como internacionalização.

Como destacam Vidal; Brum (2022):

a internacionalização e naturalização do neoliberalismo se apresentaria como uma importante dimensão da estratégia dos Estados Unidos de fazer prevalecer seu domínio e direção no âmbito internacional, uma vez que se entende que as ideologias servem a certos interesses particulares, ainda que se apresentem como universais (Vidal; Brum, 2022, p. 2).

Nesse período, instituições nacionais e internacionais passaram a se alimentar dos recursos públicos brasileiros, por meio de convênios, parcerias e financiamentos que transferiram verba estatal para a execução de projetos educacionais. Muitas vezes, tais instituições se apropriaram desses recursos em nome da “modernização” ou da “eficiência” da educação, mas, na prática, impunham modelos pedagógicos e administrativos alinhados a interesses externos e ao mercado, conforme destacam Vidal; Brum (2022):

De fato, durante o governo Lula (2003-2011) e no decorrer do governo Dilma Rousseff (2011- 2016), tem-se o surgimento de novos institutos e organizações liberais como Instituto Millenium (2005), Instituto Ludwig von Mises (2007), Movimento Brasil Livre - MBL (2014), entre outros; que logo se articulariam com seus congêneres fundados nos anos 80 no Brasil e com a Atlas nos Estados Unidos (Vidal; Brum, 2022, p. 7).

O terceiro momento (momento atual/2025), denominado de terceirização, visa tirar das mãos dos estados os serviços públicos que o estado concede para a sociedade, principalmente no âmbito da saúde e educação. Nesse sentido, aumentam ONGs, institutos, instituições como a Fundação Lemann, Instituto Natura, Associação Bem Comum (Essas últimas, atuais parceiras da política pública AlfaMais), o CAEd UFJF (Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação), Fundação Grupo Boticário, Fundação Roberto Marinho. Para Freitas (2018, p. 78), “a terceirização de escolas para a iniciativa privada com ou sem fins lucrativos é um mecanismo que permite a criação de um mercado inicial que no futuro passa a ser objeto dos vouchers”.

Ademais, temos os organismos internacionais como o Banco Mundial e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que exercem uma influência significativa nas políticas públicas. Essas instituições promovem reformas que enfatizam a eficiência econômica, recomendando frequentemente a terceirização de serviços e a adoção de modelos de gestão inspirados no setor privado. Nesse contexto, é oportuno recorrer à análise de Bourdieu (1998), que afirma:

[...] o programa neoliberal tende assim a favorecer globalmente a ruptura entre a economia e as realidades sociais, e a construir desse mundo, na realidade, um sistema econômico ajustado à descrição teórica, isto é, uma espécie de máquina lógica, que se apresenta como uma cadeia de constrangimentos enredando os agentes econômicos (Bourdieu, 1998, p. 138).

A terceirização, embora aqui apontada como a atual forma do neoliberalismo, não é um termo recente, na realidade foi tomando forma aos poucos, e sutilmente está engolindo os serviços públicos, precarizando os serviços prestados à sociedade, conforme se verifica em Castel (1998):

[...] tal como o pauperismo do século XIX estava inserido no coração da dinâmica da primeira industrialização, também a precarização do trabalho é um processo central, comandado pelas novas exigências tecnológico-econômicas da evolução do capitalismo moderno [...] (Castel, 1998, p. 526-527).

No Brasil, a primeira forma de terceirização no serviço público foi com o Decreto-Lei 200/67, sob a justificativa de barrar o crescimento excessivo da máquina pública. Após esse período, foi promulgada a Lei do Trabalho Temporário (Lei 6.019/74), a qual definiu a contratação de trabalhadores por tempo determinado. Em seguida, veio a Lei n.º 8.949/94 (BRASIL, 1994), que alterou o art. 442 da CLT, permitindo que empresas contratassem trabalhadores por meio de cooperativas.

A Lei n.º 13.467/2017, conhecida como Reforma Trabalhista, promoveu mudanças significativas na Consolidação das Leis do Trabalho (CLT). Uma de suas alterações mais impactantes foi a ampliação das possibilidades de terceirização, que antes eram mais restritas. Com a inclusão do artigo 4º-A à Lei n.º 6.019/1974, a nova legislação passou a permitir, indistintamente, a contratação de trabalhadores terceirizados, inclusive para exercerem atividades-fim da empresa, ou seja, sua atividade principal. Conforme observa Castel (1998, apud Gediél; Rossa, 2020):

[...] tal como o pauperismo do século XIX estava inserido no coração da dinâmica da primeira industrialização, também a precarização do trabalho é um processo central, comandado pelas novas exigências tecnológico-econômicas da evolução do capitalismo moderno [...] (Castel, 1998, p. 526-527, apud Gediél; Rossa, 2020, p. 149).

Diante da compreensão das formas assumidas pelo neoliberalismo, é necessário ampliar o entendimento de como a terceirização afeta o âmbito educacional. O estado, através de editais e propostas, abre portas para que esses grupos (instituições nacionais ou não, institutos e ONGs) opinem sobre políticas públicas ou como elas serão realizadas, um exemplo claro é a própria BNCC, e programas espalhados pelo Brasil. No estado de Goiás temos para exemplificar O Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Goiás (SAEGO), criado em 2011, em parceria com o CAEd/UFJF. Em suma, o estado se ausenta de construir, deixando para outrem construir ou até fornecer os serviços.

Outro exemplo, o qual não pode ser deixado de fora são os vouchers<sup>41</sup>, levando a reafirmar que a educação está se transformando em uma mera ferramenta de preparação para o trabalho, ignorando o desenvolvimento crítico, ético e cidadão, entre outras dimensões fundamentais da formação humana em sua totalidade. Conforme Freitas (2018):

Ao controle da gestão via privatização (por terceirização e/ou vouchers), complementado com o controle do processo pedagógico (por meio de uma base nacional comum curricular [BNCC] e sua irmã gêmea, a avaliação censitária [Saeb], inserida em políticas de responsabilização), somam-se: a) o controle das agências formadoras do magistério, via base nacional da formação de professores, e b) o controle da própria organização da instrução, por meio de materiais didáticos e plataformas de aprendizagem interativas. Ao redor da escola floresce um mercado de consultorias e assessorias destinadas a lidar com todas essas exigências (Freitas 2018, p.104).

Para além, e complementando a reflexão dos parágrafos anteriores, a essa orientação curricular reflete a influência de organizações internacionais, que frequentemente promovem uma agenda educacional alinhada com as demandas do capitalismo mundial, de acordo com Laval (2019, p.21): “as organizações internacionais, além de sua força financeira, tendem a representar cada vez mais um papel de centralização política e normatização simbólica”.

Isso leva a uma educação que, embora seja tecnicamente eficaz, negligencia o papel transformador que as escolas desempenham na construção de uma sociedade mais equitativa e justa, e, principalmente, uma educação voltada à transformação de uma nação.

Toda essa configuração mostra que, mesmo após o processo de redemocratização no Brasil, percebe-se que, embora os tempos sejam outros, os personagens desse longa-metragem continuam os mesmos, mudando somente figurino e cenário. A essência permanece inalterada. Nesse enredo, ganha destaque a atuação da chamada “nova direita”, que, conforme

---

<sup>41</sup> O sistema de voucher na educação consiste na entrega de recursos públicos às famílias para que escolham onde matricular seus filhos, estimulando a concorrência entre escolas públicas e privadas.

aponta Casimiro (2016, p. 1), representa “um novo modo de gerenciamento e utilização dos fundos públicos por parte de instituições privadas, vindo em total desfavor de uma política universalizante, igualitária, pública e democrática”.

Ainda de acordo com Casimiro (2018):

A nova direita exerce e cobra a coerção, assim como busca “educar” a sociedade para a construção e naturalização da sociabilidade do capital. Critica o Estado, ao mesmo tempo, em que está visceralmente intrincada no mesmo como classe dominante. (Casimiro, 2018, p. 465).

Toda essa lógica acaba fortalecendo um modelo de educação que prioriza os interesses do capital em detrimento dos interesses dos estudantes e da sociedade como um todo, concentrando-se nas competências exigidas pelo mercado, em vez de promover uma formação crítica e emancipadora, de forma a trazer um currículo fraco, com conhecimentos rasos, ocultando disciplinas de formação integral. De acordo com Bittencourt (2019), a BNCC:

[...] embora o documento reafirme a busca pelo desenvolvimento humano integral na perspectiva da aquisição de competências, a sintonia com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes, esta não constitui a característica principal do seu desenho curricular, já que se trata de um documento curricular que especifica previamente todos os objetos de conhecimento de todas as áreas, em cada grau de ensino, cada qual com seus respectivos objetivos de aprendizagem, denominados de “habilidades” (Bittencourt, 2019, p. 1773).

Nesse sentido, está mais que comprovada a influência do neoliberalismo na constituição dos currículos, aliás, não somente dos currículos, mas nas demais políticas educacionais surgidas ao longo desse processo gestacional neoliberal. Ademais, conforme Tyler, (1981), apud Sacristán (2000):

O desenvolvimento do currículo é uma tarefa prática, não um problema teórico, cuja pretensão é elaborar um sistema para conseguir uma finalidade educativa e não dirigida, para obter uma explicação de um fenômeno existencial. O sistema deve ser elaborado para que opere de forma efetiva numa sociedade onde existem numerosas demandas e com seres humanos que têm intenções, preferências... (Tyler, 1981, p. 18 apud Sacristán, 2000, p. 46)

Portanto, a constituição dos currículos está indo na contramão de uma formação crítica, ao contrário, evidencia, por meio de uma pedagogia de competências, uma formação de sujeitos que desconhecem os mecanismos políticos de uma sociedade. Nesse caso, a ideologia neoliberal oculta as ideias dominantes, a relação de poder ao se passar como forma genuína para solução de problemas sociais. Nesse caminhar, a educação vai ao encontro da instrumentalidade e da mecanicidade, o que nos faz lembrar do alerta de Gramsci (1975):

[...] não hipoteque o futuro do jovem e não constranja a sua vontade, a sua inteligência, a sua consciência em formação a mover-se dentro de um trilho com direção pré-fixada. Uma escola de liberdade e de livre iniciativa e não uma escola de escravidão e mecanicidade (Gramsci, 1975, p. 82).

Em meio a toda essa engrenagem de influências neoliberais na construção dos currículos e políticas públicas educacionais, não se pode desconsiderar elementos fundamentais que compõem a máquina neoliberal: a meritocracia, a demanda por alta produtividade e a concorrência. Nesse sentido, a meritocracia, segundo Freitas (2011):

reúne os instrumentos para promoção de ranqueamento ou ordenamento de alunos, escolas ou profissionais da educação com a finalidade de definir recompensas para professores ou para a equipe da escola (salariais) ou punições (demissão ou perda de salário adicional). Fortemente ancorada em processos matemáticos e estatísticos de estimação, é principalmente usada como ferramenta para estimar metas a serem cumpridas pelas escolas e pelos profissionais. Os resultados dos processos de avaliação são assumidos como válidos para definir o pagamento por mérito, entendido este como a recompensa por um esforço que levou a conseguir que o aluno aprendesse, atingindo uma meta esperada ou indo além dela. (Freitas, 2011, p. 17).

É notável que a meritocracia, ao analisar as palavras de Freitas, bem como a produtividade, estão intrinsecamente relacionadas, pois o sucesso individual implica a produtividade. Entretanto, ao propor metas para serem alcançadas, são desconsideradas as desigualdades estruturais, sociais e culturais de cada indivíduo e de cada escola.

Portanto, a influência do neoliberalismo na construção dos currículos é um fenômeno complicado que tem muitas facetas e vários participantes.

Sendo assim, a educação básica brasileira tem sido fortemente influenciada pelos padrões neoliberais, que vão desde a promoção de competências alinhadas às demandas do mercado de trabalho até a padronização global das políticas educacionais. Essa influência

levanta perguntas importantes sobre o propósito da educação e o papel do Estado na promoção de uma educação plena e emancipadora.

Ao pensar sobre essas questões, é importante analisar as possíveis opções e resistências ao modelo neoliberal, apoiando uma educação que respeite a diversidade e equidade, bem como o desenvolvimento humano em todas as suas fases. Para isso, é essencial encontrar um equilíbrio que permita o desenvolvimento de cidadãos críticos, conscientes e capazes de contribuir para uma sociedade mais justa e igualitária, sem se submeter às pressões impostas pelo mercado. Freire (1996) afirma que:

Uma educação para a cidadania crítica deve se comprometer com a formação de sujeitos capazes de analisar e intervir nas diferentes dimensões da realidade social, respeitando a diversidade e promovendo a equidade (Freire, 1996, p. 47).

O que não pode cair no esquecimento é que a educação é um direito universal e um bem público essencial para o desenvolvimento pleno não apenas de uma pessoa, mas também da sociedade na sua totalidade, como se vê preconizado pela Constituição Federal, Art. 205:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho." (BRASIL, 1988).

Portanto, compreender o funcionamento desse processo é fundamental para assegurar que as prerrogativas educacionais de um Estado democrático sejam efetivadas. Sendo assim, é crucial reconhecer que o neoliberalismo não se resume a indicadores econômicos; trata-se de uma lógica de poder que atua sobre as subjetividades, moldando consciências e naturalizando desigualdades (ideologia).

Assim, ao internalizar valores como competitividade, meritocracia e produtividade, essa racionalidade transforma a educação em um instrumento de conformação social, distanciando-a de seu potencial emancipador e crítico.

#### 4.1 Currículo: Contribuições de Paulo Freire, Moreira e Tomaz Tadeu

O currículo, como expressão da cultura e da organização social, ultrapassa a mera seleção de conteúdos escolares. Ele materializa escolhas políticas, epistemológicas e pedagógicas que refletem valores, visões de mundo e relações de poder presentes na sociedade. Para Freire (2001):

[...] a compreensão do currículo abarca a vida mesma da escola, o que nela se faz ou não se faz, as relações entre todos e todas as que fazem a escola. Abarca a força da ideologia e sua representação não só enquanto ideias mas como prática concreta (Freire, 2001, p.123).

Essa concepção amplia o entendimento do currículo para além de seu caráter prescritivo<sup>42</sup>, reconhecendo-o como um espaço simbólico onde se manifestam práticas, escolhas e silenciamentos que refletem disputas ideológicas, levando a entender que o currículo está emaranhado de relações de poder, conforme Moreira e Tomaz Tadeu (2005):

Currículo é (...) um artefato social e cultural. Isso significa que ele é colocado na moldura mais ampla de suas determinações sociais, de sua história, de sua produção contextual. O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação. (Moreira; Tadeu, 2005, p. 8).

Desse modo, torna-se factual compreender o currículo como verdadeiro campo de disputas entre concepções de educação e dos sujeitos provenientes de espaços culturais e sociais distintos. Portanto, o currículo não é neutro, ao contrário, é carregado de intencionalidades, imbricado por relações de poder e de ideologias (Moreira; Tadeu, 2013).

A fim de que a visão sobre currículo seja plenamente compreendida, é necessário revisitar, ainda que brevemente, sua origem e trajetória histórica, principalmente no que tange à visão crítica e sociológica. Para tanto, embarcaremos nos estudos de Moreira e Tomaz Tadeu (2013).

---

<sup>42</sup> O currículo prescritivo poderia fornecer padrões residuais de reprodução social, mas sua crescente disfuncionalidade econômica põe em questão a sua permanência, em virtude dos interesses econômicos poderosos e às pressões globais. (GOODSON, 2007, p. 7). GOODSON, Ivor. Currículo, narrativa e o futuro social. University of Brighton, Education Research Centre. Tradução: Eurize Caldas Pessanha e Marta Banducci Rahe. Revisão técnica: Elizabeth Macedo. *Currículo sem Fronteiras*, v. 7, n. 2, p. 1-13, jul./dez. 2007. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org>.

A visão crítica e sociológica do currículo se originou nos Estados Unidos (Século XIX) e Inglaterra, embora esse último com maior morosidade. O início se deu com a busca incessante de especialistas na tentativa de organizar o processo educativo. (Moreira; Tadeu, 2013).

Após a Guerra Civil Americana<sup>43</sup>, “a economia passou a ser dominada pelo capital industrial” Moreira e Tomaz Tadeu (2013, p. 16). Nesse contexto, houve a necessidade da produção em larga escala, sendo necessário aumentar também o número de empregados. Assim sendo, cooperação e especialização passam a ser essenciais, configurando uma nova ideologia. Diante disso, o sucesso profissional passou a ser o mérito na trajetória escolar (Moreira; Tadeu, 2013).

Ademais, o aumento dos imigrantes com sua bagagem cultural ameaçava a cultura dos americanos. Todo esse aparato foi o suficiente para alavancar um projeto nacional comum, que culminaria em um currículo para o controle social (Moreira; Tadeu, 2013). Uma das tentativas teve como tendência a valorização do aluno, representada pelo trabalho de John Dewey, que inclusive inspirou Anísio Teixeira no Brasil (tema brevemente abordado no capítulo um).

Em 1973, todos rejeitaram a “tendência curricular dominante, criticando seu caráter instrumental, apolítico e atóxico”, (Moreira; Tadeu, 2013, p. 21). A partir de então, nos Estados Unidos, o currículo ganhou uma nova dimensão, conforme Moreira e Tomaz Tadeu (2013):

Convencionou a chamar de Sociologia do Currículo voltado para o exame das relações entre currículo e estrutura social, currículo e cultura, currículo e poder, currículo e ideologia, currículo e controle social. Reitere-se a preocupação maior do novo enfoque: Entender a favor de quem o currículo trabalha e como fazê-lo trabalhar a favor dos grupos e classes oprimidos. (Moreira; Tadeu, 2013, p. 23).

Nessa perspectiva apresentada pelos autores (Moreira; Tadeu, 2013), o currículo é visto em uma relação com a estrutura social, cultura, ideologia e controle. Freire (2005), por sua vez, afirma que o currículo abrange a vida da escola e suas práticas, destacando que ele materializa ideologias como práticas concretas:

---

<sup>43</sup> A Guerra Civil Americana (1861–1865) foi um conflito entre os estados do Norte e do Sul dos Estados Unidos, motivado principalmente por divergências econômicas, políticas e, sobretudo, pela manutenção ou abolição da escravidão.

REIS FILHO, Daniel Aarão. História & Ensino: revista da Área de História do Departamento de Ciências Sociais. n. 14, 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2236-463320161409>.

Não reduzimos, por isso mesmo, sua compreensão, a do currículo explícito, a uma pura relação de conteúdos programáticos. Na verdade, a compreensão do currículo abarca a vida mesma da escola, o que nela se faz ou não se faz, as relações entre todos e todas as que fazem a escola. Abarca a força da ideologia e sua representação não só enquanto idéias, mas como prática concreta (Freire, 2005, p. 123).

Sendo assim, não se pode desvincular o aspecto social, principalmente o cultural, na concepção de um determinado currículo. As culturas imbricadas trazidas pelo sujeito entrecruzam com aquelas que serão produzidas, reproduzidas ou modificadas, pois, conforme Moreira e Tomaz Tadeu (2005):

[...] o currículo não é veículo de algo a ser transmitido e passivamente absorvido, mas o terreno em que ativamente se criará e produzirá cultura. O currículo é, assim, um terreno de produção e de política cultural, no qual os materiais existentes funcionam como matéria prima de criação, recriação e, sobretudo, de contestação e transgressão. (Moreira; Tadeu, 2005, p. 28).

Nesse sentido, a concepção crítica de currículo rompe com a visão reducionista centrada somente nos conteúdos programáticos e evidencia sua dimensão social, cultural e ideológica. Conforme destacam Moreira e Tomaz Tadeu (2013), a Sociologia do Currículo passou a se preocupar com as relações entre currículo e poder, cultura e controle social, com foco em compreender a quem ele serve e como pode atuar em favor das classes oprimidas.

Essa leitura dialoga com Paulo Freire (2001), ao afirmar que o currículo abarca não apenas o que se ensina, mas também o que se silencia, refletindo a força da ideologia como prática concreta no interior da escola.

Nesse sentido, observa-se o caráter político ao declarar que o currículo “tem que ver com: que conteúdos ensinar, a quem, a favor de quê, de quem, contra quê, contra quem, como ensinar. Tem que ver com quem decide sobre que conteúdos ensinar” (Freire, 2005, p. 45). Assim, o currículo passa a ser compreendido como campo de disputa, espaço de diálogo e possibilidade de emancipação.

Incorporando essa dimensão de disputa, é possível compreender que a ideologia ocupa lugar central na constituição do currículo. Retomando a leitura de Althusser, citada por Moreira e Tomaz Tadeu (2013, p. 31), “a ideologia está relacionada às divisões que organizam a sociedade e às relações de poder que sustentam essas divisões”. Assim, o currículo torna-se também um dispositivo ideológico que contribui para a manutenção ou contestação dessas estruturas, ao selecionar saberes, silenciar vozes e organizar as práticas escolares de forma alinhada, ou não, a determinadas visões de mundo.

Entrecruzando as ideias de Freire, Moreira e Tomaz Tadeu, no contexto curricular, destaca-se um ponto crucial em comum: a linguagem, por meio da qual “o conhecimento se expressa” (Moreira, Tadeu, 2013, p. 32), e que, em Freire, é profundamente atravessada pelo conceito de diálogo, tema explorado no capítulo cinco deste estudo.

Para além da ideologia, da disputa de poder, tem-se também a questão cultural, a qual é vista por Freire (2008a):

[...] a cultura como o acrescentamento que o homem faz ao mundo que não fez. A cultura como o resultado de seu trabalho. De seu esforço criador e recriador. O sentido transcendental de suas relações. A dimensão humanista da cultura. A cultura como aquisição sistemática da experiência humana. Como uma incorporação, por isso crítica e criadora, e não como uma justaposição de informes ou prescrições “doadas”. (Freire, 2008a, p. 117).

Endossando Paulo Freire, Moreira e Tomaz Tadeu (2013, p. 34) vêm dizer que “o currículo e a educação estão profundamente envolvidos em uma política cultural”, portanto, “inseparável de grupos e classes sociais” (Moreira; Tadeu, 2013, p. 35).

Dessa forma, ao considerar o currículo como campo de disputa ideológica, política e cultural, reconhece-se que sua construção não é neutra nem universal, mas atravessada por interesses, relações de poder e contextos históricos. As contribuições de Freire, Moreira e Tomaz Tadeu reforçam a necessidade de se repensar o currículo como espaço de diálogo, escuta e valorização dos sujeitos, de suas culturas e experiências. Compreendido sob essa ótica, o currículo se transforma em instrumento de emancipação, promovendo práticas educativas que não apenas informam, mas também formam para a crítica, a autonomia e a transformação social.

#### 4.2 A ideologia neoliberal e o Programa Alfa Mais Goiás

O Programa AlfaMais Goiás, embora se apresente com um discurso voltado à colaboração entre Estado e municípios para a melhoria da alfabetização, carrega em sua estrutura marcas evidentes da racionalidade neoliberal. Essa lógica se expressa, principalmente, pela centralidade dos resultados mensuráveis, pela indução à competição entre escolas e profissionais e pela padronização de práticas pedagógicas.

A criação de incentivos financeiros, como prêmios atrelados ao desempenho nos testes padronizados, revela um modelo de responsabilização típico da chamada reforma empresarial da educação, conforme verificado no Guia AlfaMais Goiás (2021):

Institucionalização: bases administrativas e legais, formalização; Criação de incentivos: Gestores, professores e outros atores; Articulação e Mobilização; Comunicação e engajamento; Desenvolvimento de capacidades; Criação de material didático e metodologias; Fortalecimento da gestão municipal escolar; Avaliação e monitoramento (GOIÁS, 2021, p. 9).

Nesse contexto, o papel do professor é reduzido à função de executor de metas e estratégias previamente estabelecidas, com pouca margem para a autonomia pedagógica ou inovação.

A lógica meritocrática se manifesta de maneira clara no programa, como no prêmio LEIA, que premia unidades escolares com base no Índice de Desempenho Escolar – Alfabetização (IDE-Alfa).

Essa política, embora revestida de uma aparência motivadora, tende a reforçar uma cultura de competição e ranqueamento que desconsidera as desigualdades estruturais entre os municípios e escolas. Como aponta Freitas (2011, p. 17), a meritocracia educacional “reúne os instrumentos para promoção de ranqueamento ou ordenamento de alunos, escolas ou profissionais da educação com a finalidade de definir recompensas [...] ou punições”.

Além disso, a exigência do cumprimento de metas e a produção de relatórios mensais de monitoramento revelam um controle verticalizado das ações educativas. Reafirmando essa lógica de vigilância e desempenho, como pode ser observado no parágrafo abaixo.

A Agência Cora Coralina publicou matéria informando que o monitoramento educacional em Goiás contará com mais uma ferramenta: o BI Educacional, uma plataforma de *Business Intelligence* desenvolvida para acompanhar detalhadamente o rendimento dos alunos. Segundo a secretária de Educação do estado de Goiás à época: “Esse painel foi criado para que possamos acompanhar o desempenho aluno por aluno e eu o utilizo diariamente dentro do gabinete” (Agência Cora Coralina de Notícias, 2025).

Como observado, municípios e escolas são constantemente monitorados e avaliados com base em indicadores padronizados que nem sempre consideram as realidades locais.

Esse modelo de gestão por resultados, ancorado em avaliações externas e metas de desempenho, alinha-se ao tecnicismo educacional criticado por Saviani (2009), por reduzir o processo educativo a uma lógica operacional, no qual os professores apenas cumprem tarefas pré-definidas, com foco em eficiência e produtividade. Essa racionalidade acaba subordinando a educação a critérios mercadológicos, onde os números têm mais peso que a formação crítica e humanizadora do estudante.

A padronização imposta por esse modelo também compromete a diversidade das experiências escolares e a valorização das especificidades regionais e culturais. Freitas (2018,

p. 143-144) alerta que esse processo “conduz à eliminação de experiências inovadoras e à imposição de padrões culturais arbitrários que marginalizam, excluem e, além disso, destroem especificidades de culturas locais”.

Tal estrutura reforça a lógica neoliberal de que é possível medir a qualidade educacional por meio de dados numéricos, desconsiderando o contexto em que ocorrem os processos de ensino-aprendizagem.

Outro aspecto preocupante diz respeito à indução da exclusão disfarçada. Como destacam Nichols & Berliner (2017 apud Freitas, 2012):

[...] ao serem pressionadas a obter bons resultados, escolas e professores podem adotar práticas que afastam estudantes com maiores dificuldades, prejudicando ainda mais os que mais precisam de apoio. A ênfase no desempenho transforma o ambiente escolar em um espaço de seletividade, e não de inclusão. (Nichols & Berliner (2017 apud Freitas, 2012, p. 391).

Por fim, observa-se que o AlfaMais tende a promover uma lógica de curto prazo, voltada à melhoria dos indicadores de desempenho, sem, no entanto, garantir uma valorização docente contínua e abrangente. Conforme a redação do Artigo 6º da Portaria n.º 10.270 de 13 de junho de 2023: “As escolas premiadas ficam inelegíveis à concessão de incentivo na graduação prêmio somente na edição seguinte do SAEGO-Alfa” (GOIÁS, 2023). Com essa regra, as escolas premiadas não podem ser premiadas no ano seguinte, mesmo que tenham bons resultados, podendo somente concorrer ao prêmio na edição posterior do Saego - Alfa.

Isso significa que a valorização é pontual, atrelada a metas específicas de alfabetização, reduzindo a compreensão do trabalho docente ao alcance de resultados imediatos.

Assim, o programa reforça a racionalidade neoliberal de eficiência, controle e competição, deslocando o foco da educação como um direito social para uma lógica produtivista e meritocrática.

## **CAPÍTULO 5: DIÁLOGO E CONSCIÊNCIA CRÍTICA NA ALFABETIZAÇÃO: UMA PERSPECTIVA BAKHTINIANA E FREIREANA**

### 5.1 A linguagem como interação social: contribuições de Mikhail Bakhtin

Para Mikhail Bakhtin (2019), todos os campos da atividade humana estão relacionados ao uso da linguagem, visto que “é na linguagem e pela linguagem que o homem se constitui como sujeito” (Benveniste, 1976, p. 286). Portanto, a linguagem é carregada de aspectos históricos e sociais que se relacionam diretamente com as ações dos sujeitos em situações e práticas discursivas (Moretto; Silva; Brito, 2022).

Sendo assim, o sujeito é sempre permeado pela linguagem e nesse processo a palavra constitui fio condutor das relações sociais onde acontecem as práticas discursivas, em forma de enunciados produzidos pelos falantes, visto que o discurso, conforme Bakhtin (2016), só pode existir em forma de enunciados pertencentes ao sujeito do discurso.

Diante disso, para formar um cidadão letrado, não basta ensinar códigos linguísticos, é necessário possibilitar que o sujeito se aproprie da linguagem escrita de modo significativo, de forma que ela atenda às suas necessidades individuais, sociais e culturais. Segundo Bakhtin (2011):

Todos os diversos campos da atividade humana, estão ligados ao uso da linguagem. [...] o emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana (Bakhtin, 2011, p. 216).

A linguagem, nesse contexto, não é somente instrumento de comunicação, mas espaço de interação, expressão e construção de sentidos, essencial para o exercício pleno da cidadania.

Nesse contexto, é importante destacar a diferença entre linguagem escrita e falada. Para Kato (2005, p. 11-12), “[...] a fala e a escrita são parcialmente isomórficas, mas que, na fase inicial, é a escrita que tenta representar a fala – o que faz de forma parcial – e, posteriormente, é a fala que procura simular a escrita, conseguindo-o também parcialmente.”

Portanto, nessa construção de saberes, a linguagem escrita e a fala possuem semelhanças, no entanto, não são idênticas e neste âmbito revelam-se os processos de

discursividades, ou seja, como os sujeitos são colocados nos textos, como ele se vê (Orlandi, 2005).

Nesse universo discursivo, a leitura e a escrita estão imbricadas no processo de alfabetização, haja vista que “o próprio processo de aquisição também vai se dando numa sucessão de momentos discursivos, de interlocução e de interação” (Smolka, 1996, p. 35).

Nesse caso, promover o ensino da linguagem oral e escrita nessa sucessão de momentos discursivos requer entender a diversidade dos gêneros dos discursos. Essa diversificação é justamente o que vai permitir ao estudante a familiarizar-se, principalmente quando está diretamente relacionado ao seu contexto.

Cabe salientar que, de acordo com Bakhtin (2018, p. 262), os gêneros dos discursos são: “tipos relativamente estáveis de enunciados.” Ainda segundo o autor (Bakhtin, 2018), a riqueza dos gêneros dos discursos é inesgotável justamente por estar ligada à atividade humana, e que, portanto, são de extrema heterogeneidade.

Tece, nesse sentido, o quanto longínquo ficamos da real amplitude dessa perspectiva quando a reduzimos ou estreitamos, delimitando-a a gêneros textuais inseridos em sequências didáticas pré-definidas, como as que encontramos no Guia de Orientação do Programa AlfaMais/LEIA (Leitura, Escrita e Interpretação na Alfabetização):

No LEIA, o trabalho é organizado a partir de vivências. Dessa forma, cada uma delas consiste numa sequência didática estruturada a partir de um gênero textual predominante de um assunto, de forma a abarcar diferentes tipologias (Guia de Orientação do Programa AlfaMais/LEIA, p. 6-7).

Nesse sentido, embora o gênero textual seja de fundamental importância para a aquisição de conhecimentos, especialmente no que diz respeito à sua identificação por meio da estrutura e, principalmente, da linguagem que o compõe, ele não pode ser simplesmente fundido aos gêneros discursivos, de forma a torná-los homogêneos.

Ao fazê-lo, arriscamos minimizar sua complexidade e menosprezar a ação dos sujeitos nos movimentos discursivos. Como alerta Bakhtin (2018, p. 263): “Não se deve, de modo algum, minimizar a extrema heterogeneidade dos gêneros discursivos e a dificuldade daí de definir a natureza geral do enunciado”.

Logo, trabalhar a linguagem escrita e oral no âmbito da alfabetização numa perspectiva discursiva, deve se atentar a utilização dos gêneros dos discursos presente nas situações reais do cotidiano dos sujeitos em formação, haja vista que os gêneros do discurso

“[...] são formas comunicativas que não são adquiridas em manuais, mas sim nos processos interativos” (Machado, 2005, p.155-157).

Portanto, a linguagem não pode ser aprisionada a materiais prontos e acabados. É evidente que essas estruturas, organizadas sob a forma de material didático ou complementar, têm sua importância; no entanto, não podemos encerrar a perspectiva enunciativa discursiva nessa lógica constante de previsibilidade e controle, uma vez que ela está intimamente ligada aos movimentos de discursividade do sujeito e à sua relação viva com a linguagem.

Tão logo, a utilização dos gêneros do discurso no processo de ensino não pode se resumir a procedimentos metodológicos hierarquizados:

[...] não podem ser com “procedimentos, com hierarquias, com categorias formais ou estruturas acabadas, pois neles coexistem diversificadas formas de pensar o mundo e a história humana” e por “mobilizarem diferentes esferas da enunciação, representam unidades abertas da cultura. São depositários de formas particulares de ver o mundo de épocas históricas” (Machado, 2005, p. 147).

E mesmo, que todo o processo de aquisição do sistema de escrita alfabética, no âmbito das ações metodológicas do Programa AlfaMais, seja conduzido a partir de um gênero textual dominante, a linguagem permanece aprisionada a atividades previamente ordenadas, enfraquecendo sua dimensão enunciativa e reduzindo o potencial formativo da escrita a uma prática mecânica e previsível.

## 5.2 A pedagogia do diálogo e da problematização em Paulo Freire

Paulo Freire defende uma educação pautada na humanização, no diálogo e na consciência crítica dos sujeitos. Em contraposição à educação bancária, que reduz o aluno a um recipiente passivo de conteúdos, conforme afirma Paulo Freire (2005, p. 68): “o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente; o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados”. Ademais, ainda segundo Freire (2013), quanto mais o professor deposita conhecimentos, mais distante ficarão da consciência crítica.

Freire propõe uma pedagogia libertadora referenciada na educação popular, centrada na dialogicidade e na educação problematizadora<sup>44</sup>, na democracia e principalmente na educação na qual os educandos são respeitados, tal como Freire, (2007) afirma:

[...] democrática, jamais separa do ensino dos conteúdos o desvelamento da realidade. É a que estimula a presença organizada das classes sociais populares na luta em favor da transformação democrática da sociedade, no sentido da superação das injustiças sociais. É a que respeita os educandos, não importa qual seja sua posição e classe e, ao mesmo tempo, leva em consideração, seriamente, o seu saber de experiência feito, a partir do qual trabalha o conhecimento com rigor de aproximação aos objetos. [...] É a que não considera suficiente mudar apenas as relações entre educadora e educandos, amaciando essas relações, mas, ao criticar e tentar ir além das tradições autoritárias da escola velha, crítica também a natureza autoritária e exploradora do capitalismo (Freire, 2007, p. 103 - 105).

Sendo assim, alfabetizar, nesse sentido, não é somente ensinar a ler e escrever palavras, mas possibilitar que o educando leia o mundo, compreenda sua realidade e atue sobre ela de forma consciente e transformadora, elevando a “nossa educabilidade a um nível distinto do nível do adestramento dos outros animais ou do cultivo das plantas” (Freire, 1996, p. 28).

Para tanto, o diálogo constitui ferramenta essencial para que o ato de alfabetizar se concretize, por ser a essência da educação como prática da liberdade, Freire (1987). Não se trata de mera conversa, mas de um encontro autêntico entre sujeitos que reconhecem o outro como legítimo interlocutor.

Nesse processo, o professor deixa de ser o detentor exclusivo do saber e se coloca como mediador, facilitador do processo de construção coletiva do conhecimento, visto que quando o educando participa ativamente na construção do conhecimento, refletindo sobre a finalidade dos saberes, os conteúdos passam a adquirir, na prática, uma aplicabilidade concreta (Brandão, 2017).

Portanto, é a partir dessa relação dialógica que se constrói a consciência crítica, ou seja, a capacidade de perceber os condicionamentos históricos, sociais e culturais que moldam a vida dos indivíduos e, ao mesmo tempo, a possibilidade de superá-los. Nesse delineado, de acordo com Zitkoski (2008, p. 130), “o diálogo é a força que impulsiona o pensar

---

<sup>44</sup> Freire (1980, p. 81): a educação problematizadora está fundamentada sobre a criatividade e estimula uma ação e uma reflexão sobre a realidade, respondendo assim à vocação dos homens que não são seres autênticos senão quando se comprometem na procura e na transformação criadoras .

FREIRE, P. Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. Ed. Moraes, 1980

crítico-problematizador em relação à condição humana no mundo. Através do diálogo, podemos dizer o mundo segundo o nosso ver.”

A pedagogia freiriana da alfabetização valoriza os saberes do aluno e os insere no processo educativo como ponto de partida para a leitura da palavra escrita. A palavra não é ensinada isoladamente, mas, em conexão com o contexto de vida do educando, por meio de “palavras geradoras” que despertam sentidos e possibilitam reflexões críticas. Portanto, a alfabetização não é neutra; ela está inserida em um projeto político de formação do sujeito histórico, ético e transformador.

Essa perspectiva se opõe contundentemente à lógica tecnicista e meritocrática que fundamenta programas como o AlfaMais, os quais reduzem a alfabetização a índices e metas numéricas. Isso é evidenciado na matéria publicada pela Agência Cora Coralina de Notícias, quando a secretária de Educação de Goiás, Fátima Gavioli, afirma: “Estamos incentivando vocês a se empenharem ainda mais. A escola que atingir sua meta no Ideb 2025 será recompensada pelo esforço e pelo resultado” (Agência Cora Coralina de Notícias, 2025).

Novamente uma perspectiva que percorre na contramão dos próprios ordenamentos jurídicos brasileiros, pois conforme Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE/CP n.º 2, de 1º de julho de 2015), a qual define diretrizes Curriculares Nacionais para cursos de licenciatura, formação pedagógica e formação continuada, define em seu artigo dezoito, parágrafo terceiro:

[...] A valorização do magistério e dos demais profissionais da educação deve ser entendida como uma dimensão constitutiva e constituinte de sua formação inicial e continuada, incluindo, entre outros, a garantia de construção, definição coletiva e aprovação de planos de carreira e salário, com condições que assegurem jornada de trabalho com dedicação exclusiva ou tempo integral a ser cumprida em um único estabelecimento de ensino e destinação de 1/3 (um terço) da carga horária de trabalho a outras atividades pedagógicas inerentes ao exercício do magistério (BRASIL, 2015).

Observa-se que existem marcos legais que valorizam a formação docente, no entanto, contradizem com determinadas políticas educacionais de cunho meritocrático. A lógica de responsabilização individual, controle e produtividade desconsidera a complexidade do processo de alfabetização e a valorização do docente.

### 5.3 Convergências entre Bakhtin e Freire: uma alfabetização dialógica e humanizadora

Ao aproximar as concepções de Mikhail Bakhtin e Paulo Freire, mesmo sendo de espaços distintos, observa-se um ponto comum fundamental: ambos concebem o ser humano como um sujeito de linguagem, histórico, ético e em constante construção por meio da interação com o outro e com o mundo.

A linguagem, para os dois autores, não é instrumento neutro, mas forma de expressão da ideologia, da cultura e da consciência. Desse modo, alfabetizar é, acima de tudo, inserir o sujeito em práticas sociais de linguagem que permitam a leitura crítica da realidade e a participação ativa na vida em sociedade.

Enquanto Bakhtin valoriza a linguagem como espaço de construção de sentidos plurais, o diálogo é visto “num sentido amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja” (Bakhtin, 2009, p. 117). Freire propõe o diálogo como prática pedagógica essencial, voltada à conscientização e à emancipação dos oprimidos. “O diálogo impõe-se como o caminho pelo qual os homens encontram seu significado enquanto homens; o diálogo é, pois, uma necessidade existencial” (Freire, 1980, p. 82 e 83).

Tanto Bakhtin quanto Freire entendem que o ato discursivo é um processo de construção criativa do sujeito, marcado por um compromisso ético que acolhe a multiplicidade de vozes e enunciados que se alternam na dialogia presente na produção literária, científica e nas interações cotidianas. Nesse sentido, como destaca Brait (2005, p. 94-95), o dialogismo “diz respeito ao permanente diálogo, nem sempre simétrico e harmonioso, existente entre os diferentes discursos que configuram uma comunidade, uma cultura, uma sociedade”, reforçando a natureza essencialmente interdiscursiva da linguagem.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo dessa jornada de dois anos de estudo sobre o Programa AlfaMais Goiás, percorrendo períodos históricos distintos da alfabetização e as políticas que permearam esse processo complexo e multifacetado de aquisição das habilidades de leitura e escrita (Soares, 2015), encontramos coerência do programa com a sua própria proposta. Mas isso constitui uma verdade apenas aparente, já que a própria engrenagem do sistema dificilmente produziria efeitos contrários a si mesma (Arendt, 2008). No entanto, e sobretudo, é possível perceber indícios de um distanciamento entre o que o programa se propõe ser em sua essência — uma abordagem dialógica e discursiva — e o que, em suas “entrelinhas”, tende a revelar: uma lógica tecnicista, camuflada sob um discurso pedagógico mais sofisticado.

Para chegar a esse consenso, foi necessário compreender, em uma perspectiva abrangente, as principais políticas públicas de alfabetização implementadas no Brasil, partindo da dimensão macro até alcançar as especificidades do contexto local (micro).

Durante essa trajetória de análises contínuas, marcadas por movimentos de idas e vindas, foram observadas as tensões entre os discursos presentes nos documentos oficiais e nas obras dos autores que fundamentaram este estudo, como Paulo Freire, Magda Soares, Christian Laval, José Gimeno Sacristán, Tomaz Tadeu, Dermeval Saviani, entre outros, incluindo também as contribuições do Círculo de Bakhtin, que foram essenciais para a construção da análise.

Sabemos que a complexidade que permeia as políticas educacionais no Brasil entrecruza discursos políticos, ideológicos e curriculares. Nesse processo de deslocação e relocação, as intencionalidades são ocultadas pelas ideologias da classe dominante, evidenciando as relações de poder.

Os pressupostos político-ideológicos que sustentam essas políticas se manifestam sutilmente, muitas vezes revestidos por discursos imbuídos de eficiência e compromisso com a aprendizagem, dificultando sua problematização.

Conforme Althusser (1996), produzir e reproduzir estão sempre alinhados às relações de produção. No entanto, a alienação nos torna míopes diante dessas estruturas, impedindo-nos de perceber a realidade como ela é, como já alertava Paulo Freire (2013). Sendo assim, embora a ideologia esteja presente em tudo, sua atuação se intensifica onde há sujeitos constituídos pela linguagem, pois onde há linguagem, há ideologia e, sendo assim, onde há palavra, há ideologia por excelência.

A opacidade presente nas intencionalidades do Programa AlfaMais Goiás é desvelada pelos próprios documentos oficiais, que, embora aparentemente indiquem uma lógica de enfrentamento ao problema da alfabetização, ainda persistente no Brasil, revelam, na prática, alinhamento a políticas educacionais de abrangência nacional, como o Plano Nacional de Alfabetização de 2019 (Revogado pelo Decreto n.º 11 556 de 12 de junho de 2023). Este último (PNA/2019), por sua vez, constitui-se como uma versão reformulada de propostas já implementadas anteriormente, mantendo, no entanto, os mesmos fundamentos estruturais.

Ao se dispor, por empréstimo, da expressão de Adam Smith (1723-1790)<sup>45</sup>, “a mão invisível”<sup>46</sup>, torna-se quase imperceptível identificar a ação dos mecanismos de controle social neoliberal presentes no programa AlfaMais Goiás, apesar da aproximação com a linguística marxista em Bakhtin.

Quando afirma que a aprendizagem dos estudantes está sendo aferida com o objetivo de aprimoramento, por meio de ações voltadas ao cumprimento de metas, na verdade, o que se observa é uma preocupação subjacente em atender às demandas do mercado, especialmente de empresas e indústrias que necessitam de mão de obra qualificada. Algo já visto em outros períodos da história da alfabetização. As transformações econômicas exigem tais resultados, e a educação passa a ser instrumentalizada como meio para alcançar esses fins.

A importância de se ter um indivíduo plenamente alfabetizado, capaz não apenas de ler e escrever, mas também de questionar criticamente a própria realidade, ainda não figura entre os objetivos centrais do programa. A aparente beleza do AlfaMais Goiás, ao apresentar o cumprimento de metas como grande feito, resgata uma lógica romantizada de avanço educacional já observada em experiências anteriores.

É importante ressaltar que, embora seja um programa voltado à alfabetização de crianças, é preciso lembrar que esses sujeitos serão, em breve, os futuros trabalhadores inseridos na lógica da Quarta Revolução Industrial<sup>47</sup>, a qual ainda se encontra em fase inicial.

---

<sup>45</sup> Adam Smith foi um filósofo e economista escocês do século XVIII, autor da obra "A Riqueza das Nações", em que formulou a ideia de que o mercado capitalista é regido por uma ordem natural movida pela busca individual do lucro. PRADO, Eleutério F. S. Uma formalização da mão invisível. *Estudos Econômicos (São Paulo)*, v. 36, n. 1, p. 47-65, jan./mar. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ee/a/MCNL8wHQHZGbCjgYqN6Qdh/?lang=pt>.

<sup>46</sup> A noção de “mão invisível”, conforme discutida por Eleutério Prado, refere-se à auto-organização da concorrência capitalista, na qual a busca individual pelo lucro gera efeitos sistêmicos não intencionais, com realimentação causal entre investimento e taxa de lucro — uma dinâmica formalizada a partir da teoria dos jogos evolucionários, especialmente da dinâmica de replicação. PRADO, Eleutério F. S. Uma formalização da mão invisível. *Estudos Econômicos (São Paulo)*, v. 36, n. 1, p. 47-65, jan./mar. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ee/a/MCNL8wHQHZGbCjgYqN6Qdh/?lang=pt>.

<sup>47</sup> O termo “Indústria 4.0” foi cunhado na Alemanha, especificamente na Feira de Hannover, em 2011. A expressão se tornou publicamente conhecida nesse mesmo ano pela iniciativa “Industrie 4.0” (ACATECH, 2013), que reuniu empresários, políticos e membros de universidades com o intuito de analisar e propor medidas

Então, para além da ideologia impregnada no programa, o cerne da questão não está nas cifras, embora envolva distribuição de recursos públicos, como prêmio, fomento, ICMS<sup>48</sup>, recursos empregados em materiais, bolsas para formadores, trata-se do poder de controle social, da manutenção da classe subalterna. Nessa mecanicidade estão arrolados os professores, os quais se configuram como as principais ferramentas para o alcance desse controle social, e muitas vezes inconscientes de que estão reproduzindo, alocando e relocando interesses da classe dominante. Nesse sentido de reprodução, retomamos a educação bancária de Paulo Freire.

O Guia, com metodologias e sequências didáticas pré-moldadas, é exemplo dessa mecanicidade. Ao limitar e reduzir a alfabetização a um processo instruído e instrumentalizado, quase como uma receita pronta, enfraquece-se o papel do professor. Nesse sentido, como aponta Sacristán (2000), o professor que apenas segue diretrizes é um professor desprofissionalizado.

Diante disso, prevemos o futuro, através do passado, embora seja demasiadamente cedo para isso, prevemos através dos versos poéticos de Bertolt Brecht<sup>49</sup>, em seu poema “Perguntas de um trabalhador que lê”, o qual nos remete à seguinte reflexão: “A decantada Bizâncio tinham somente palácios para seus habitantes? Mesmo na lendária Atlântida os que se afogaram gritaram por seus escravos, na noite em que o mar os tragou? (Bertolt Brecht, 1935)”.

---

para fortalecer a competitividade da manufatura alemã por meio de uma transformação digital (KAGERMANN; LUKAS; WAHLSTER, 2011 apud HERMANN; PENTEK; OTTO, 2015).

LIMA, Faíque Ribeiro; GOMES, Rogério. Conceitos e tecnologias da Indústria 4.0: uma análise bibliométrica. *Revista Brasileira de Inovação*, v. 19, 2020. ISSN 2178-2822. DOI: <https://doi.org/10.20396/rbi.v19i0.8658766>.

<sup>48</sup> Regulamenta a apuração do Índice de Participação dos Municípios – IPM, com base nos critérios de educação, referente à entrega dos 10% (dez por cento) do Imposto sobre Operações Relativas à Circulação de Mercadorias e sobre Prestações de Serviços de Transporte Interestadual e Intermunicipal e de Comunicação – ICMS pertencentes aos municípios, na forma da Lei Complementar nº 177, de 24 de agosto de 2022.”

Conforme dispõe parte do artigo 2º do mesmo decreto, a apuração deve ser feita com a observância dos critérios integrantes do Índice de Desenvolvimento da Educação dos Municípios de Goiás – IDEGO-ALFA.

GOIÁS. Decreto nº 10.189, de 30 de dezembro de 2022. Regulamenta a apuração do Índice de Participação dos Municípios – IPM, com base nos critérios de educação, referente à entrega dos 10% do ICMS pertencentes aos municípios, nos termos da Lei Complementar nº 177, de 24 de agosto de 2022. *Diário Oficial do Estado de Goiás*, Goiânia, GO, 30 dez. 2022.

<sup>49</sup> Bertolt Brecht (1898–1956) foi um dramaturgo, poeta e teórico alemão, conhecido por sua atuação crítica e engajada no campo artístico-político. Associado ao marxismo, desenvolveu o conceito de teatro épico, que visava despertar a consciência crítica do público. Durante a Guerra Fria, sua figura foi alvo de intensas controvérsias, especialmente na Alemanha Oriental, onde ora era visto como herói cultural, ora como representante do autoritarismo estatal (CLARK, 2007).

CLARK, Mark W. Herói ou vilão? Bertolt Brecht e a crise de junho de 1953. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 21, n. 60, p. 7–24, ago. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/R3cQHYZkr7N4vjD7KJ7vzNB/?lang=pt>.

Ler, muitos conseguirão, a questão é fazer dessa tecnologia (ler e escrever) uma compreensão da realidade, eis a questão, conseguir transformar sua realidade, eis a questão, e para além, interpretar o sentido dessa realidade, eis a maior das questões.

E os fatos não terminam em si, pois, nesse contexto ideológico, não se pode desassociar o currículo. Analisar um programa com a magnitude do AlfaMais Goiás sem mencionar o currículo seria ignorar que ele está, em sua essência, a serviço dele, neste caso, do DC-GO, que, por sua vez, está alinhado à BNCC. Quando Tomaz Tadeu questiona, em seus estudos, a serviço de quem está o currículo, a resposta se apresenta como uma cadeia de arrolamentos que vai do micro ao macro: programas, currículos, políticas públicas mais amplas, organizações e instituições nacionais e internacionais.

Tão logo, observamos a política neoliberal presente no programa. Um dos aspectos do neoliberalismo está na preconização de um estado fraco (Moreira; Tomaz Tadeu, 2013). Outro aspecto que acaba sendo a consequência da abertura do primeiro aspecto é a priorização dos interesses privados, interesses de mercado (Laval, 2019). Nesse contexto, o programa se encaixa perfeitamente ao entregar o serviço, mesmo sendo parte dele nas mãos de iniciativas privadas, como o caso do CAEd UFJF (Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação), o qual constitui o responsável por toda a execução do SaegoAlfa, além, das parcerias público privadas como fundações e instituições com ou sem fins lucrativos.

Essa lógica empresarial do neoliberalismo é maquiada pela “beleza” dos resultados quantificáveis, já que o resultado existe. Entretanto, o currículo dentro dessa perspectiva neoliberal é reduzido a objetivos. Objetivos, denominados de metas no programa, quando alcançados, transformam-se em prêmios, como o LEIA, comprovando seu alinhamento com aspectos do mercado privado, como eficiência e produtividade. Ademais, há ainda o repasse adicional de 10% do ICMS (mencionado acima) para os municípios que atingirem as metas estabelecidas, introduzindo uma lógica de concorrência entre redes. Nesse aspecto, desconsideram-se as particularidades sociais e culturais dos municípios, colocando em desvantagem aqueles com maiores índices de vulnerabilidade social e carências culturais.

Perpassando esse emaranhado de políticas neoliberais está a presença da linguagem, a qual, por sua própria natureza, já se constitui ideológica (Bakhtin, 2011). Nesse sentido, Bakhtin e Paulo Freire convergem no repertório do diálogo, mesmo provenientes de espaços e tempos diferentes. Ambos possuem a ideia da importância do diálogo na constituição do sujeito.

Nesse processo, os enunciados são atravessados por vozes, transformando os sujeitos autores e coautores dos seus próprios enunciados, no entanto, em ambos os casos há a presença da responsividade (Bakhtin, 2011).

Outro detalhe que não pode passar despercebido é que a análise realizada neste estudo ultrapassa a visão restrita da política educacional em sua essência normativa. Trata-se de uma abordagem que também investiga o currículo como construção histórica, ideológica e discursiva. Nesse sentido, a perspectiva enunciativo-discursiva presente no Programa AlfaMais Goiás foi considerada de forma atenta, justamente por revelar contradições entre o que se propõe teoricamente e o que se concretiza nas práticas escolares.

E mesmo trilhando em solo arenoso, não foi difícil identificarmos certas incongruências na forma como a perspectiva enunciativo-discursiva é operacionalizada. O programa afirma que a alfabetização das crianças acontece a partir dessa perspectiva; contudo, em alguns momentos, tal abordagem pode se mostrar limitada, sobretudo quando se transforma em uma prática excessivamente roteirizada. Isso ocorre, por exemplo, nas sequências didáticas presentes no Guia do Professor, que trazem atividades previamente estruturadas e gêneros textuais já definidos. Embora o LEIA busque contemplar a diversidade de gêneros e valorizar o contexto goiano, percebe-se que essa riqueza pode ser, em parte, reduzida pela padronização das propostas.

E, para além, quando acontece essa limitação, há a indução, por se tratar de atividades prontas, afeta-se, também, a alteridade do indivíduo, um dos pilares do estudo de Bakhtin (Bakhtin, 2011), nesse contexto, retomo a ideologia dominante que neutraliza ou tenta neutralizar sua real intenção, além de naturalizar dizendo ser em prol da coletividade, utilizando dessa forma o discurso pedagógico, mas que, na verdade, são discursos institucionalizados (Geraldini, 2015).

Portanto, no decorrer deste estudo, desvelamos também que o programa, embora se apresente como uma proposta alfabetizadora alinhada à perspectiva enunciativo discursiva, não a materializa em sua prática.

Sua estrutura, centrada em metas, avaliações externas e padronizações, distancia-se dos fundamentos que caracterizam essa abordagem, como o diálogo, a escuta ativa, a valorização dos sentidos produzidos pelos sujeitos e o reconhecimento da linguagem como processo vivo, histórico e social.

Com o sentimento de que este estudo constitui somente a ponta do iceberg, não buscamos, em momento algum, esgotar a discussão, até porque, de acordo com Minayo

(2001), nenhum estudo pode ser considerado pronto e acabado. Diante disso, reafirmamos que, embora as políticas educacionais sejam fundamentais para responder a problemas ou demandas da população, elas também operam como instrumentos de controle social.

Resta, portanto, ao pesquisador e ao educador comprometido com a transformação social, o desafio de seguir questionando: a serviço de quem estão as políticas públicas, que sujeitos elas formam e que silêncios insistem em manter.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGÊNCIA CORA CORALINA DE NOTÍCIAS. **Secretária Fátima Gavioli destaca avanços na alfabetização em Goiás. 9 ago. 2023.** Disponível em: <https://agenciakoracoralina.go.gov.br/noticias/secretaria-fatima-gavioli-destaca-avancos-na-alfabetizacao-em-goias/>.

ALBUQUERQUE, J. A. G. Introdução: Althusser, a ideologia e as instituições. In: ALTHUSSER, L. **Aparelhos Ideológicos de Estado**: nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado. 10. ed. Tradução de Walter José Evangelista; Maria Laura Viveiros de Castro. Rio de Janeiro; São Paulo: Graal, 2007. (Biblioteca de Ciências Sociais: 25; Série Política).

ALFERES, M. A.; MAINARDES, J. O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa em ação: revisão de literatura. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 102, p. 47-68, jan./mar. 2019.

ALTHUSSER, L. **Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado**. 3. ed. Tradução de Joaquim José de Maura Ramos. Lisboa: Presença/Martins Fontes, 1980.

ALVAREZ, G. Capítulos do desmonte do ensino. In: CÁSSIO, F.; CATELLI, R. Jr. (Org.). **Educação é a Base?: 24 educadores discutem a BNCC**. São Paulo: Ação Educativa, 2018. p. 41-44.

ANDERSON, P. O Balanço Neoliberal. In: SADER, E.; GENTILI, P. (Org.). **Pós-neoliberalismo**: as políticas e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 15-26.

ANDRADE, D. P. **Rodadas históricas de neoliberalização no Brasil**. 2020. 215 f. Tese (Doutorado em Administração) – Escola de Administração de Empresas de São Paulo, Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, 2020. Disponível em: <https://orcid.org/0000-0002-5668-0813>.

ARENDT, H. **Homens em tempos sombrios**. São Paulo: Ed. Companhia das Letras, 2008b.

BAKHTIN, M. (VOLOCHÍNOV, V. N.). **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 13.ed. São Paulo, 2009.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2018.

BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. Organização, tradução e notas de Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Editora 34, 2016.

BARROSO, J. O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 26, n. 92, p. 725-751, set./dez. 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302005000300002>.

BENVENISTE, É. **Problemas de linguística geral**. Tradução de Maria da Gloria Novak, Luiza Neri. São Paulo: Editora Nacional, 1976.

BITTENCOURT, J. Educação integral no contexto da BNCC. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 17, n. 4, p. 1759–1780, out./dez. 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.23925/1809-3876.2019v17i4p1759-1780>.

BORGES, L. S. Alfabetização. In: STRECK, D.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. p. 29-32.

BOURDIEU, P. **Las estructuras sociales de la economia**. Buenos Aires: Manatial, 2001.

BRAIT, B. Análise e teoria do discurso. In: BRAIT, B. (org). **Bakhtin**: outros conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2006.

BRANDÃO, C. R. A educação como cultura: memórias dos anos sessenta. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, v. 23, n. 49, p. 377-407, set. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s0104-71832017000300014>.

BRANDÃO, C. R.; FAGUNDES, M. C. V. Cultura popular e educação popular: expressões da proposta freireana para o sistema de educação. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 32, n. 61, p. 89-106, jul./set. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.47204>.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 6, de 6 de julho de 2021**. Diretrizes nacionais orientadoras para a implementação de medidas no retorno à presencialidade das atividades de ensino e aprendizagem e para a regularização do calendário escolar.

BRASIL. Constituição (1934). **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1934**. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1934.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

BRASIL. Decreto n.º 11.556, de 12 de junho de 2023. **Institui o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 13 jun. 2023.

BRASIL. Decreto n.º 9.765, de 11 de abril de 2019. **Institui a Política Nacional de Alfabetização**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 12 abr. 2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Relatório de resultados: Saeb 2003**. Brasília, DF: INEP, 2004.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Brasil no PIRLS 2021: sumário executivo**. Brasília, DF: Inep, 2023.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Fundação MOBRAF. **Programa funcional de alfabetização**. Rio de Janeiro: MEC/Fundação MOBRAF, 1972.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base**. Versão final. Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução n. 2, de 1 de julho de 2015. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.** Brasília, 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index>.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n.º 1.774, de 1º de setembro de 2023. **Institui a Rede Nacional de Articulação de Gestão, Formação e Mobilização – Renalfa.** Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 4 set. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n.º 343, de 17 de março de 2020. **Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus – COVID-19.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC:** apresentação. Brasília, DF: MEC/SEB, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: apresentação dos temas transversais.** Brasília, DF: MEC/SEF, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa – 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental.** Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

CANDEIAS, A. Políticas educativas contemporâneas: críticas e alternativas. **Revista Educação & Realidade**, v. 20, n.1, jan/jun. 1995.

CARDOSO, T. F. L. As Aulas Régias no Brasil. In: STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. (Org.). **Histórias e memórias da educação no Brasil.** 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. v. 1, p. 179-191.

CARVALHO, J. M. **Cidadania no Brasil.** O longo caminho. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

CASIMIRO, F. H. C. **A nova direita**: aparelhos de ação política e ideológica no Brasil contemporâneo. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

CERICATO, I.; CERICATO, L. A formação de professores e as novas competências gerais propostas pela BNCC. **Revista Veras**, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 137-149, 2018.

COUTINHO, C. N. Gramsci: **um estudo sobre seu pensamento político**. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

DAMBORIARENA, L. Neoliberalismo como ideologia: uma reflexão sobre a sua reprodução na vida cotidiana a partir de Henri Lefebvre. **Revista Brasileira de Estudos Organizacionais**, v. 3, n. 1, p. 63-76, jun. 2016. DOI: 10.21583/2447-4851.rbeo.2016.v3n1.72.

DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2016.

DUMÉNIL, G.; LÉVY, D. **Économie marxiste du capitalisme**. Paris: La Decouverte, 2003.

DURKHEIM, É. **Educação e Sociologia**. 2013. 4ª edição. (Tradução de Stephania Matousek). Petrópolis: Vozes, 120p. (Coleção Textos Fundantes de Educação).

FARIA FILHO, L. M. Instrução elementar no século XIX. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. (Orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 135-150.

FAZENDA, M. I. S. **Interdisciplinaridade**: história, teoria e pesquisa. 3. ed. Campinas: Papyrus, 1994.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FERREIRO, E. **A representação da linguagem e o processo de alfabetização**. Cadernos de Pesquisa, v. 52, 1985.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização**. 24. ed., São Paulo: Cortez, 1995.

FIORIN, J. L. O romance e a representação da heterogeneidade constitutiva. In: FARACO, C. A.; TEZZA, C.; CASTRO, G. (Org.). **Diálogos com Bakhtin**. 2. ed. Curitiba: Editora UFPR, 1999.

FONSECA NETO, J. C.; SOL, G. V.; BRITO, R. O. Referências locais de qualidade educacional: Estudo comparado das trajetórias de Sobral/CE e Oeiras/PI. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, Tempe, v. 29, n. 93, 5 jul. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.14507/epaa.29.5659>.

FREIRE, P. (1980a). **Conscientização**: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3 ed. São Paulo: Moraes.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 20. ed. São Paulo: Cortez, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, P.; MACEDO, D. **Alfabetização**: leitura do mundo, leitura da palavra. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, P. **Conscientização**: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. Tradução de Kátia de Mello e Silva; revisão técnica de Benedito Eliseu Leite Cintra. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

FREITAS, L. C. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FREITAS, L. C. de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr./jun. 2012.

FREITAS, L. C. Responsabilização, meritocracia e privatização: conseguiremos escapar do neotecnicismo? In: SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO BRASILEIRA DO CEDES, 3., 2011, Campinas. **Anais do 3. Seminário de Educação Brasileira do Cedes**. Campinas: Cedes, 2011.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva**: um (re)exame das relações entre Educação e estrutura econômico-social e capitalista. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FUTATA, M. D. A.; VICENÇONI, D. L.; TOLEDO, C. A. A. Ratio Studiorum da Companhia de Jesus (1599): regime escolar e plano de estudos. **Antíteses**, Londrina, v. 14, n. 27, p. 481-490, jan./jun. 2021.

GALIAN, C. V. A. Os PCN e a elaboração de propostas curriculares no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 4, n. 153, p. 648-669, jun./set. 2014.

GERALDI, J. O ensino de língua portuguesa e a Base Nacional Comum Curricular. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 381-396, jul./dez. 2015.

GERHARDT, T. E. et al. **Projeto de pesquisa**. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Secretaria de Educação a Distância, 2009. (Série Educação a Distância).

GIL, A. C. **Como elaborar um projeto de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIRON, G. R. As políticas educacionais neoliberais e os desafios políticos para a educação. **Travessias**, Cascavel, PR, v. 1, n. 2, p. 77-84, jan./jun. 2007.

GOIÁS. Lei n.º 21.071, de 9 de agosto de 2021. **Institui o Programa de Alfabetização AlfaMais Goiás**. Diário Oficial do Estado de Goiás, Goiânia, GO, 9 ago. 2021.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação, Cultura e Esporte. **Documento Curricular para Goiás – Ampliado**: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Goiânia: SEDUCE, 2018.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Gerência de Cooperação Municipal. **Projeto de curso do programa Alfamais Goiás: planejamento docente e de gestão no processo de alfabetização**. Goiânia, 2024.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação. **Guia AlfaMais Goiás: Leitura, Escrita e Interpretação na Alfabetização – LEIA**. Goiânia: SEDUCE, 2021.

GONDRA, J. G.; SHUELER, A. **Educação. Poder e Sociedade no Império Brasileiro**. São Paulo: Cortez, 2008.

HOBBSAWM, E. **Era dos Extremos**: o breve século XX: 1914 – 1991. São Paulo, Companhia das Letras, 2002.

IWASSE, L. F. A.; BRANCO, E. P. Neoliberalismo e Trabalho: dilemas da formação docente no Brasil. In: ARAÚJO, R. (Org.). **Trabalho e educação**: os dilemas do ensino público no Brasil. Curitiba: CRV, 2018. p. 109-125.

KATO, M. A. **No mundo da escrita**: uma perspectiva psicolinguística. 7. ed. São Paulo: Ática, 2005.

KLEIMAN, A. B. **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995. São Paulo, Contexto, 2008.

LACERDA, F. C. C. **A pobreza na Bahia sob o prisma multidimensional**: uma análise baseada na abordagem das necessidades básicas e na abordagem das capacitações. 2009. Dissertação (Mestrado em Economia) – Programa de Pós-Graduação em Economia, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2009.

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público [recurso eletrônico]. Tradução de Mariana Echalar. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

LOCKE, J. **Segundo Tratado sobre o Governo Civil**: ensaio sobre a origem, os limites e os fins verdadeiros do governo civil. Introdução de J. W. Gough; Tradução de Magda Lopes e Marisa Lobo da Costa. Petrópolis: Vozes, 1994.

LOPES, S. F. A educação escolar na Primeira República: a perspectiva de Lima Barreto. 2008. Disponível em:  
[https://histedbrantigo.fe.unicamp.br/navegando/artigos\\_pdf/Silvana\\_Lopes\\_artigo.pdf](https://histedbrantigo.fe.unicamp.br/navegando/artigos_pdf/Silvana_Lopes_artigo.pdf).

LUCKESI, C. C. **Filosofia da educação**. São Paulo: Cortez, 1999.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. São Paulo: Cortez, 1999.

MACHADO, I. Os gêneros e o corpo do acabamento estético. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. 2. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2005. p. 131-148.

MACHADO, M. A. J. A. **A avaliação docente como processo de formação contínua em serviço**. 2005. f. [Número total de folhas]. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

MARCÍLIO, M. L. **História da escola em São Paulo e no Brasil**. São Paulo: Imprensa Oficial, 2005.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, A. M. et al. (Orgs.). **Gêneros textuais**: reflexões e ensino. Palmas e União da Vitória, PR: Kaygangue, 2005. p. 17-33.

MARRACH, S. A. **Neoliberalismo e educação**. 2015.

MARTINS, P. B. **Mundo letrado, mundo desejado**: alfabetização e histórias de vida. 2014. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

MENDES, K. P. **Enunciado, texto e discurso**. [Resposta no Fórum EAD Moodle da UFPA: Atividade VI: Enunciado, texto e discurso]. 2017.

MINAYO, M. C. S. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

MORETTO, M.; SILVA, A. P.; BRITO, R. S. (Orgs.). **A análise enunciativo-discursiva a partir das ideias do Círculo de Bakhtin**. São Paulo: Paco Editorial, 2022.

MORTATTI, M. R. L. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 44, p. 329-410, maio/ago. 2010.

MORTATTI, M. R. **História dos métodos de alfabetização no Brasil**. 2006. Conferência proferida durante o Seminário "Alfabetização e letramento em debate", realizado em Brasília, em 27/04/2006. Disponível em:  
[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf\\_mortattihisttextalfbbr.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf)

OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 24 n.89, p.1127 – 1114, Set/Dez 2004.

ORLANDI, E. P. **Discurso e texto**. Formação e circulação dos sentidos. Campinas, SP: Pontes, 2005.

PÁDUA, E. M. M. **Metodologia da pesquisa: abordagem teórico-prática**. 2. ed. Editora Papiros. Campinas, 1997.

PEREIRA, J. M. M. O Banco Mundial e a construção política dos programas de ajustamento estrutural nos anos 1980. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 33, n. 65.

PIAGET, J. **O nascimento da inteligência na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

PICCOLI, L.; CAMINI, P. **Práticas pedagógicas em alfabetização**: espaço, tempo e corporeidade. Erechim: Edelbra, 2012.

PUELLO-SOCARRÁS, G. E.; PUELLO-SOCARRÁS, J. F. ¿La época de los ‘post’? Conflicto social-armado, acuerdo de paz y anocracia neoliberal en Colombia. In: VIDAL DE LA ROSA, G. (Org.). **Política Latinoamericana Contemporánea**. México: Universidad Autónoma Metropolitana, 2019. p. 305-346.

ROCHA, J. G.; OLIVEIRA, M. V.; SANTOS, S. M. A Política Nacional de Alfabetização – PNA: “do direito de criticar – do dever de não mentir, ao criticar”. **Revista Brasileira de Alfabetização-ABAlf**, v. 1, n. 10, Edição Especial, jul./dez. 2019. Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/issue/view/>

ROMANELLI, O. **História da Educação no Brasil**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1985.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SACRISTÁN, J. G. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. São Paulo: Penso, 2013.

SALES, A. C. R.; SANTOS, S. A. Caminhos da mercantilização da educação superior brasileira: do projeto neoliberal ao projeto de militarização da educação. **Revista Temporalis**, v. 15, n. 10, p. 90–115, 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.29380/2021.15.10.04>.

SANGENIS, L. F. C. Franciscanos na Educação brasileira. In: STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. (Org.). **Histórias e Memórias da Educação no Brasil**. v. 1: séculos XVI-XVIII. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 93-107.

SANTOS, A. M. **Políticas Educacionais no Brasil**. Uniarp: 2012.

SAVIANI, D. **História das ideias Pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, D. As concepções pedagógicas na história da educação brasileira. Campinas: HISTEDBR/UNICAMP, 2005. (Texto elaborado para o projeto “20 anos do HISTEDBR”).

SAVIANI, D. O legado educacional do “longo século XX” brasileiro. In: SAVIANI, D. et al. (Org.). **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

SCHUELER, A. F. M.; MAGALDI, A. M. B. M. Educação escolar na Primeira República: memória, história e perspectivas de pesquisa. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, v. 8, n. 16, p. 35-61, jul./dez. 2008.

SMOLKA, A. L. B. **A criança na fase inicial da escrita**: a alfabetização como processo discursivo. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

SOARES, M. B. **Alfabetização e letramento**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. Universidade Federal de Minas Gerais, Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita. **Revista Brasileira de Educação**, n. 25, Rio de Janeiro, 2004.

SOARES, M. **Letramento, um tema em três gêneros**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SOUSA, S. M. Z. L.; OLIVEIRA, R. P. Sistemas estaduais de avaliação: uso dos resultados, implicações e tendências. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 141, p. 793-822, set./dez. 2010.

TELLES, V. S. No fio da Navalha: Entre carências e Direitos. Notas a Propósito dos Programas de Renda Mínima no Brasil. **Publicação Pólis**, São Paulo: v.30, p. 1-23, 1998.

VIANA, G.; LIMA, J. F. de. Capital humano e crescimento econômico. **Interações**, Campo Grande, v. 11, n. 2, p. 137-148, jul./dez. 2010.

VIDAL, C. F.; BRUM, L. C. Internacionalização e construção do ideário neoliberal no Brasil: os casos do Instituto Liberal do Rio de Janeiro e Instituto de Estudos Empresariais do Rio Grande do Sul. **Revista de Sociologia e Política**, Curitiba, v. 30, e012, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1678-9844202230e00012>.

VOLOCHINOV, V. N. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. Tradução de Michael Lahud & Yara Frateschi Vieira. 16. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

WERNECK, V. R. **A Ideologia na Educação**: um estudo sobre a interferência da ideologia no processo educativo. 2ª edição. Petrópolis: Vozes, 1984. 132p.

ZITKOSKI, J. J. Diálogo/Dialogicidade. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 130-131.

ŽIŽEK, S. (Org.). **Um mapa da ideologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.