

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO E DOUTORADO**

KARINA DURAU DO PRADO

**PROGRAMA MAIS ALFABETIZAÇÃO (PMALFA): UMA ANÁLISE POLÍTICO-
PEDAGÓGICA**

**PONTA GROSSA
2021**

KARINA DURAU DO PRADO

**PROGRAMA MAIS ALFABETIZAÇÃO (PMALFA): UMA ANÁLISE POLÍTICO-
PEDAGÓGICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), na Linha de Pesquisa Ensino e Aprendizagem, como requisito parcial para o título de Mestra em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Simone Regina Manosso
Cartaxo

Coorientador: Prof. Dr. Jefferson Mainardes

**PONTA GROSSA
2021**

P896 Prado, Karina Durau do
Programa Mais Alfabetização (PMALFA): uma análise político-pedagógica /
Karina Durau do Prado. Ponta Grossa, 2021.
118 f.

Dissertação (Mestrado em Educação - Área de Concentração: Educação),
Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Orientadora: Profa. Dra. Simone Regina Manosso Cartaxo.
Coorientador: Prof. Dr. Jefferson Mainardes.

1. Programa mais alfabetização (pmalfa). 2. Políticas educacionais. 3.
Alfabetização e letramento. I. Cartaxo, Simone Regina Manosso. II. Mainardes,
Jefferson. III. Universidade Estadual de Ponta Grossa. Educação. IV.T.

CDD: 372.1

TERMO DE APROVAÇÃO

KARINA DURAU DO PRADO

**PROGRAMA MAIS ALFABETIZAÇÃO (PMALFA): UMA ANÁLISE
POLÍTICO-PEDAGÓGICA**

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no Curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Ponta Grossa, pela seguinte banca examinadora:



Orientadora

Prof. Dra. Simone Regina Manosso Cartaxo – UEPG



Coorientador Prof. Dr. Jefferson Mainardes – UEPG



Prof. Dra. Marta Nörnberg - UFPel



Prof. Dra. Lucimara Cristina de Paula - UEPG

Ponta Grossa, 09 de abril de 2021.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente sou infinitamente grata a Deus pela vida, de onde tudo decorre.

Agradeço imensamente a minha orientadora, Profa. Dra. Simone Regina Manosso Cartaxo, e ao meu coorientador, Prof. Dr. Jefferson Mainardes, que com generosidade, paciência e companheirismo, promoveram ensinamentos que transcendem o âmbito da produção acadêmica.

Às professoras titulares da banca, Dra. Marta Nörnberg e Dra. Lucimara Cristina de Paula, pelas relevantes contribuições para esta dissertação.

À professora Dra. Mary Angela Teixeira Brandalise, pelas importantes considerações, sugestões e contribuições na qualificação desta dissertação, e por se dispor a compor a banca como suplente.

Aos colegas de turma e do Grupo de Pesquisa de Didática e Formação Docente – GEPEDIDO, pelas discussões profícuas, pela amizade e momentos de descontração.

Às professoras e à equipe da Secretaria Municipal de Educação de Ponta Grossa que aceitaram participar desta pesquisa, concedendo entrevistas que permitiram acesso a dados imprescindíveis para a análise.

A toda minha família, em especial ao meu esposo, André Ricardo do Prado, e aos meus pais, Silvana Monteiro Durau e João Sergio Durau, pela presença afetuosa, pela paciência e pelo incentivo constante.

PRADO, Karina Durau do. **Programa Mais Alfabetização (PMALFA):** uma análise político-pedagógica. 2021. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2021.

RESUMO

Esta dissertação teve por objetivo analisar o Programa Mais Alfabetização (PMALFA), instituído pelo Ministério da Educação a partir de 2018, no que se refere aos seus fundamentos, contribuições, paradoxos e consequências para o processo de alfabetização dos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa – Paraná. O referencial teórico fundamentou-se na abordagem do ciclo de políticas (Stephen J. Ball e colaboradores), na teoria da atuação (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016), e nos conceitos de alfabetização e de letramento e suas implicações para a prática pedagógica (SOARES, 2003, 2016, 2019; MORTATTI, 2004; VALLE, 2013; CARVALHO, 2014). A pesquisa envolveu os seguintes procedimentos de coleta de dados: a) análise documental; e b) entrevistas semiestruturadas realizadas com duas gestoras da Secretaria Municipal de Educação de Ponta Grossa, três diretoras, duas coordenadoras pedagógicas, nove professoras regentes e quatro assistentes de alfabetização que atuavam em quatro escolas municipais. Argumentou-se que os investimentos na melhoria das condições de ensino e aprendizagem nas classes de alfabetização são importantes e necessários, mas precisam integrar uma política educacional permanente e orgânica. Concluiu-se que: a) o PMALFA configurou-se como uma política paliativa e temporária; b) as equipes gestoras das escolas pesquisadas buscavam colocar o PMALFA em ação de modo a atender às necessidades de aprendizagem dos alunos; c) as estratégias de formação continuada foram incipientes; e d) a forma de contratação das assistentes de alfabetização revelou a precarização do trabalho.

Palavras-chave: Programa Mais Alfabetização (PMALFA). Políticas educacionais. Alfabetização e letramento.

PRADO, Karina Durau do. **Programa Mais Alfabetização (PMALFA):** a political-pedagogical analysis. 2021. Dissertation (Master's in Education) – State University of Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2021.

ABSTRACT

This Master's thesis aimed to analyze the *Programa Mais Alfabetização (PMALFA)* - More Initial Reading Instruction Program -, instituted by the Ministry of Education, from 2018, with regard to its foundations, contributions, paradoxes and consequences for the initial reading instruction process of students of the early years of Elementary School of Ponta Grossa Municipal Education Network – Paraná, Brazil. The theoretical framework was based on the policy cycle approach (Stephen J. Ball and colleagues), the theory of policy enactment (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016) and the concepts of initial reading instruction and literacy and its implications for pedagogical practice (SOARES, 2003, 2016, 2019; MORTATTI, 2004; VALLE, 2013; CARVALHO, 2014). The research involved the following data collection procedures: a) document analysis; and b) semi-structured interviews with two managers from the Ponta Grossa Municipal Education Secretariat, three principals, two pedagogical coordinators, nine conducting teachers and four initial reading instruction assistants who worked in four municipal schools. It was argued that investments in improving teaching and learning conditions in initial reading instruction classes are important and necessary, but they need to integrate a permanent and organic education policy. It was concluded that: a) *PMALFA* was configured as a palliative and temporary policy; b) the management teams of the researched schools sought to put *PMALFA* into action in order to meet the students' learning needs; c) continuing education strategies were incipient; and d) the way of hiring initial reading instruction assistants revealed the precariousness of the work.

Keywords: *Programa Mais Alfabetização (PMALFA)*. Education policies. Initial reading instruction and literacy.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Perfil dos participantes das entrevistas.....	52
Quadro 2 – Práticas pedagógicas das assistentes de alfabetização	82
Quadro 3 – Síntese das dimensões contextuais do PMALFA.....	88

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Quantitativo de trabalhos que abordam o PMALFA	26
Tabela 2 – Distribuição percentual dos níveis de proficiência em leitura no Brasil ...	58
Tabela 3 – Distribuição percentual dos níveis de proficiência em escrita no Brasil ..	58

LISTA DE SIGLAS

ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CDR	Divisão de Convênios e Descentralização de Recursos
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CNE	Conselho Nacional de Educação
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INAF	Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional
INEP	Instituto Nacional de Estatística e Pesquisa em Educação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
ONU	Organização das Nações Unidas
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PMALFA	Programa Mais Alfabetização
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PNA	Política Nacional de Alfabetização
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização da Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROFA	Programa de Formação de Professores Alfabetizadores
PSL	Partido Social Liberal
PT	Partido dos Trabalhadores
RME	Rede Municipal de Ensino
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SciELO	<i>Scientific Eletronic Library Online</i>
SIMAVE	Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública
SME	Secretaria Municipal de Educação
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa

UNESCO

Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO 1 - O PMALFA NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS DE ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL	16
1.1 BREVE HISTÓRICO SOBRE AS POLÍTICAS PÚBLICAS E PROGRAMAS EDUCACIONAIS DE ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL	16
1.2 CARACTERIZAÇÃO DO PMALFA.....	22
1.3 PMALFA: REVISÃO DE LITERATURA	25
1.3.1 Pesquisas sobre o PMALFA: uma síntese	30
CAPÍTULO 2 - REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO PARA A ANÁLISE DO PMALFA	31
2.1 CONTRIBUIÇÕES DA ABORDAGEM DO CICLO DE POLÍTICAS (<i>POLICY CYCLE APPROACH</i>) PARA A PESQUISA SOBRE POLÍTICAS EDUCACIONAIS.....	32
2.2 CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA DA ATUAÇÃO DAS POLÍTICAS (<i>THEORY OF POLICY ENACTMENT</i>) PARA A PESQUISA SOBRE POLÍTICAS EDUCACIONAIS.....	33
2.3 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: CONCEITOS BÁSICOS.....	37
2.4 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: IMPLICAÇÕES PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA.....	43
CAPÍTULO 3 - PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	47
3.1 QUESTÕES ÉTICAS	47
3.2 DESCRIÇÃO DA PESQUISA E SUAS ETAPAS.....	48
3.3 DESCRIÇÃO DO CAMPO DE PESQUISA E DE SEUS PARTICIPANTES.....	51
CAPÍTULO 4 - PROGRAMA MAIS ALFABETIZAÇÃO (PMALFA): ANÁLISE DO CONTEXTO DE INFLUÊNCIA E DO CONTEXTO DA PRODUÇÃO DO TEXTO	55
4.1 O CONTEXTO DE INFLUÊNCIA	55
4.2 O CONTEXTO DA PRODUÇÃO DO TEXTO	60
4.2.1 Os textos da política e suas características.....	63
CAPÍTULO 5 - O PMALFA NO CONTEXTO DA PRÁTICA	69
5.1 CONCEPÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO E DE LETRAMENTO QUE PERMEIAM O TRABALHO DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PONTA GROSSA	69
5.2 AVALIAÇÃO DA ALFABETIZAÇÃO NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PONTA GROSSA	71
5.3 POLÍTICAS E PROGRAMAS PARA A ALFABETIZAÇÃO DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PONTA GROSSA	73
5.4 ADESAO AO PMALFA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PONTA GROSSA.....	74
5.5 SELEÇÃO DA ASSISTENTE DE ALFABETIZAÇÃO PARA O PMALFA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PONTA GROSSA.....	76

5.6 FORMAÇÃO CONTINUADA DO PMALFA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PONTA GROSSA	78
5.7 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DAS ASSISTENTES DE ALFABETIZAÇÃO DO PMALFA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PONTA GROSSA	81
5.8 ESTRATÉGIAS DE MONITORAMENTO DO PMALFA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PONTA GROSSA.....	83
5.9 CONTRIBUIÇÕES E LIMITAÇÕES DO PMALFA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PONTA GROSSA.....	85
5.10 AS DIMENSÕES CONTEXTUAIS E O PMALFA: SÍNTESE	87
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	90
REFERÊNCIAS	95
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	101
APÊNDICE B – ROTEIROS PARA AS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS.....	102
ANEXO A – COMPETÊNCIAS DETERMINADAS PARA A IMPLEMENTAÇÃO DO PMALFA.....	106
ANEXO B – DESCRIÇÃO DAS RESPONSABILIDADES DOS ATORES DO PMALFA.....	108
ANEXO C – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP	112
ANEXO D – INTERPRETAÇÃO DA ESCOLA EM PROFICIÊNCIA EM LEITURA	115
ANEXO E – INTERPRETAÇÃO DA ESCOLA EM PROFICIÊNCIA EM ESCRITA.....	117

INTRODUÇÃO

Os assuntos que envolvem o tema alfabetização (conceitos, políticas públicas de alfabetização, métodos, dentre outros) sempre permearam minha trajetória profissional, desde que iniciei como docente da Educação Básica, em 2015.

Enquanto professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental, tanto para o público infantil quanto para o público de jovens e adultos, questionava-me sobre os reais motivos da não aprendizagem ou das dificuldades de aprendizagem relacionadas ao domínio da língua escrita: por que alguns alunos chegam ao quinto ano do Ensino Fundamental sem saber ler e escrever? Por que ainda há adultos que não são alfabetizados? Por que as políticas públicas de alfabetização não resolvem ou minimizam o analfabetismo no contexto brasileiro? Em quais aspectos nós, professores alfabetizadores, podemos melhorar nossa prática pedagógica e contribuir para a melhoria na qualidade de educação, no que se refere à alfabetização?

A partir desses questionamentos, surgiu o objeto de estudo desta dissertação, que me permitiu pesquisar e estudar algumas dessas particularidades sobre a alfabetização.

Durante muito tempo, a alfabetização foi entendida como a aquisição de um código estabelecido na relação entre fonemas e grafemas. Em uma sociedade com taxas elevadas de analfabetismo e marcada por reduzidas práticas de leitura e de escrita, a aprendizagem mecânica da escrita, o domínio básico do sistema de escrita alfabético parecia ser suficiente para diferenciar o sujeito alfabetizado do não-alfabetizado.

Com o tempo, a superação do analfabetismo em massa e a crescente complexidade de nossas sociedades fizeram surgir maiores e mais variadas práticas do uso da língua escrita. Tão fortes são os apelos que o mundo letrado exerce sobre as pessoas que já não lhes basta a capacidade de codificar ou decodificar o sistema de escrita.

Segundo Soares (2016), foi no contexto de grandes transformações culturais, sociais, políticas, econômicas e tecnológicas que o termo *letramento* surgiu, ampliando o significado do que tradicionalmente se conhecia por alfabetização.

Atualmente, tão importante quanto conhecer o funcionamento do sistema de escrita, é poder se engajar em práticas sociais letradas.

Em vista disso, as novas concepções sobre o aprendizado da língua escrita redimensionaram as diretrizes para as políticas públicas de alfabetização e, conseqüentemente, transformaram as práticas pedagógicas de alfabetização, bem como ampliaram a reflexão sobre o significado dessa aprendizagem.

Entretanto, o cenário atual sobre a alfabetização e o letramento em nosso país alerta sobre a necessidade de pesquisas, estudos, produção de políticas públicas e desenvolvimento de práticas pedagógicas que venham ao encontro de uma aprendizagem real e significativa.

Segundo os dados da pesquisa realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) sobre o analfabetismo, no ano de 2010, o Brasil possuía 14,61 milhões de analfabetos com mais de 10 anos, o que representa 9% da população nessa faixa etária. Entre as pessoas de 10 a 14 anos, o índice de analfabetismo foi de 3,9%. O contingente de pessoas nessa situação foi de 671 mil pessoas. Entre os maiores de 15 anos, a taxa de analfabetismo foi de 9,6%. São quase 14 milhões de analfabetos nessa faixa etária (BRASIL, 2010).

De acordo com os dados da mesma pesquisa, a taxa de analfabetismo era de 3,3% (cerca de 36.711 pessoas analfabetas) no município de Ponta Grossa. É importante considerar que alguns indivíduos, embora formalmente alfabetizados, são incapazes de ler textos longos, localizar ou relacionar suas informações (BRASIL, 2010).

Os últimos resultados da avaliação do Instituto Nacional de Estatística e Pesquisa em Educação (INEP), de 2015, mostram que a maioria dos estudantes (55%) do 5º ano do Ensino Fundamental de escolas públicas de Ponta Grossa aprendeu a competência de leitura e interpretação de textos, ou seja, dos 4.277 alunos, 2.341 demonstraram o aprendizado adequado (BRASIL, 2015).

Entretanto, isso também quer dizer que, mesmo para as crianças que têm acesso à escola e que nela permanecem por mais de cinco anos, não há garantia de acesso autônomo às práticas sociais de leitura e de escrita.

Independentemente do vínculo escolar, essa mesma tendência parece se confirmar pelo Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (INAF). Os resultados de 2015 revelam que 27% da população brasileira são de analfabetos funcionais, o que representa um contingente de mais de 35 milhões de pessoas, e, na região Sul, onde se localiza o município de Ponta Grossa, a taxa é de 13,8% de pessoas analfabetas funcionais (INSTITUTO PAULO MONTENEGRO, 2016).

Aqui, vale ressaltar que o acesso à educação de qualidade é direito fundamental para o desenvolvimento da cidadania e ampliação da democracia, e que o cenário atual da educação brasileira, no que se refere à alfabetização e ao letramento, deveria impulsionar mudanças nas prioridades do Estado.

Esse mesmo Estado, por sua vez, tende a produzir novas políticas públicas de alfabetização com a finalidade de solucionar as dificuldades e os desafios desse contexto.

É nesse panorama de produção de novas políticas públicas de alfabetização que o Programa Mais Alfabetização (PMALFA) foi lançado pelo Ministério da Educação (MEC) no ano de 2018, com a finalidade de fortalecer e apoiar as unidades escolares no processo de alfabetização dos estudantes matriculados regularmente nos primeiros anos do Ensino Fundamental.

Portanto, diante desse cenário de criação e implementação de novas políticas públicas para a educação, que cabe a nós, professores da Educação Básica e pesquisadores, a análise dos fundamentos da produção e da atuação dessas políticas para que possamos promover e realizar uma prática pedagógica eficiente, reflexiva e coerente.

É nessa perspectiva que o objeto de estudo desta pesquisa foi definido: a criação do PMALFA pelo MEC e a sua atuação na Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa.

A partir desse objeto de estudo, foi levantada a seguinte questão: quais são os fundamentos, as contribuições, os paradoxos e as consequências do PMALFA, criado pelo MEC em 2018, para a melhoria na qualidade da alfabetização dos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa?

Com a intenção de responder a esse questionamento, foram definidos os seguintes objetivos: a) identificar as principais influências que fundamentaram a criação do PMALFA em 2018; e b) analisar o processo de atuação do PMALFA no contexto da Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa e suas implicações para a prática pedagógica de alfabetização nas unidades escolares desse município em 2018.

Logo, com a finalidade de analisar os principais fundamentos, contribuições, paradoxos e consequências do PMALFA na Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa, no estado do Paraná, esta dissertação foi organizada em cinco capítulos.

No primeiro capítulo é apresentada uma síntese das principais políticas públicas e dos programas educacionais sobre a alfabetização implementados no Brasil nos últimos anos, fundamentada em autores como Mortatti (2004; 2013), Mortatti e Frade (2014), Carvalho (2014) e Soares (2016) para, dessa forma, contextualizar a criação do PMALFA em 2018. Esse texto também inclui uma revisão de literatura sobre o Programa para situá-lo no cenário das pesquisas científicas.

O segundo capítulo explicita o referencial teórico e metodológico utilizado para a análise do PMALFA: a abordagem do ciclo de políticas (BOWE; BALL; GOLD, 1992; BALL, 1994; MAINARDES, 2007) e a teoria da atuação (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016), que respaldam a análise do PMALFA enquanto política educacional, e ainda conceitos de alfabetização e de letramento e suas implicações para a prática pedagógica (SOARES, 2003, 2016, 2019; MORTATTI, 2004; VALLE, 2013; CARVALHO, 2014), uma vez que o objeto de estudo desta dissertação é uma política educacional de alfabetização e de letramento.

O terceiro capítulo teve o propósito de relatar os procedimentos metodológicos que permearam esta pesquisa: as questões éticas da pesquisa, a descrição da pesquisa e de suas etapas, a descrição do campo de pesquisa e dos seus participantes, e os procedimentos para a análise de dados.

Já o quarto capítulo apresenta, fundamentado na abordagem do ciclo de políticas, a análise do PMALFA nos contextos de influência e da produção do texto.

Por fim, no quinto capítulo é apresentada a análise do contexto da prática, desvelando como os profissionais participantes do Programa recontextualizaram-no e o colocaram em prática nas salas de aula no município de Ponta Grossa.

CAPÍTULO 1 - O PMALFA NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS DE ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL

A Constituição Federal do Brasil, de 1988, no artigo 205, explicita que “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, p. 123). Nesse sentido, todo cidadão tem assegurado o direito, e pode-se inferir, portanto, que “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, política, econômica e de construção da democracia” (MORTATTI, 2004, p. 15).

O desafio do acesso dos cidadãos ao ensino e à alfabetização é destacado em vários estudos, como em Soares (2016), Frade (2019), Gontijo e Antunes (2019), Monteiro (2019), Bunzen Júnior (2019), Almeida (2019), Maciel (2019), Soares (2020), dentre outros que sinalizam que o Brasil enfrenta muitas dificuldades para que esse dever do Estado e direito do cidadão se efetivem plenamente. Mortatti (2004) destaca que, como tentativas de superá-las, não têm faltado iniciativas emergenciais e estruturais por parte do poder público e da sociedade civil brasileira, como a implementação de novas políticas públicas ou programas educacionais.

Nesse sentido, o objetivo deste capítulo é apresentar uma síntese das principais políticas públicas e dos programas educacionais sobre a alfabetização implementados no Brasil nos últimos anos para, dessa forma, contextualizar a criação do PMALFA em 2018. Este texto também inclui uma revisão de literatura sobre o PMALFA para situá-lo no cenário das pesquisas científicas.

1.1 BREVE HISTÓRICO SOBRE AS POLÍTICAS PÚBLICAS E PROGRAMAS EDUCACIONAIS DE ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL

Carvalho (2014) afirma que chegamos ao século XXI com cerca de vinte milhões de analfabetos, aos quais se somam tantos outros cidadãos que possuem apenas rudimentos da leitura e da escrita. Quais são as razões para essa situação educacional brasileira?

Mortatti e Frade (2014) explicam que o sentido do termo *alfabetização* e de sua importância política e social pode variar, quando se questiona sobre os

responsáveis pela persistência do analfabetismo ou sobre qual a melhor forma ou solução para enfrentar esse problema no plano pedagógico, político e epistemológico. Porém, são consensuais tanto a defesa da alfabetização como direito humano fundamental quanto a necessidade de muitos esforços e muitos investimentos para que o usufruto desse direito seja assegurado a todos, no Brasil e no mundo.

Entretanto, a persistência do analfabetismo em nosso país evidencia, entre tantas outras questões, as dificuldades do Estado em efetivar seu dever de garantir que a educação escolar cumpra sua tarefa fundamental a fim de poder responder às urgências políticas, sociais, culturais e econômicas.

Mortatti (2004) afirma que tais dificuldades e correspondentes propostas de solução são uma herança do passado e uma tradição ainda vigente, que vêm norteando tomadas de decisão com suas proporcionais responsabilidades.

No Brasil, em decorrência das condições de sua colonização, de sua dimensão territorial e de sua estrutura predominantemente agrária, a preocupação com a educação e com o ensino elementar foi procrastinada. Como explica Mortatti (2004),

a educação escolar tornou-se obrigatória no Império, com a Constituição de 1834; e, [somente] a partir do período republicano, os governos estaduais e o governo federal passaram a centrar forças na organização do aparelho escolar e na disseminação da instrução elementar, como uma decorrência da necessidade de educar o povo, de acordo com os ideais republicanos e ainda numa perspectiva iluminista (MORTATTI, 2004, p. 33).

Apesar da persistência da tradição herdada e todos os seus problemas, houve mudanças fundamentais na educação. De acordo com Mortatti (2004), essas mudanças estão relacionadas com as condições de desenvolvimento social, cultural, econômico e político, que trouxeram novas necessidades, fazendo suscitar novos fenômenos e novas responsabilidades em relação à educação.

Dentre essas mudanças, no que se refere à alfabetização, pode-se apontar a gratuidade da instrução primária incluída na Constituição Imperial de 1824 e regulamentada por lei de 1827. Mortatti (2004) afirma que essa lei é considerada a primeira tentativa de criar diretrizes nacionais para a instrução pública, visto que essa lei estabelecia a criação de escolas de primeiras letras destinadas à população livre e regulamentava o método de ensino, o recrutamento de professores e o controle de suas atividades.

Com a Proclamação da República, em 1889, a necessidade de intervenção institucional na formação dos cidadãos se acentuou, sobretudo das novas gerações, por meio da educação e da instrução primária. Ao mesmo tempo, intensificou-se a necessidade de implementar o processo de escolarização das práticas culturais da leitura e da escrita, entendidas como princípios da nova ordem política, econômica e social desejada.

Assim, Mortatti (2004) esclarece que, a partir do início do século XX, começaram a se utilizar e difundir as palavras *analfabeto* (aquele que ainda não aprendeu a ler e escrever, porque não iniciou os estudos escolares ou foi reprovado no primeiro ano escolar); *analfabetismo* (estado ou condição de analfabeto); *alfabetização* (ato ou efeito de alfabetizar, ou seja, ensinar, na escola, analfabetos a ler e escrever); *alfabetizado* (aquele que aprendeu a ler e escrever, ou seja, foi aprovado no primeiro ano escolar).

Dessa forma, a alfabetização, em um contexto de intensa campanha contra o analfabetismo, passou a ser relacionada à escolarização.

Mortatti (2004) conclui que, a partir desse momento histórico, portanto, a palavra *alfabetização* passou a designar um processo de caráter funcional e instrumental, vinculada ao ideal político liberal de democratização da cultura e da participação social.

A partir da década de 1980, coincidindo com as transformações políticas, econômicas, sociais e culturais decorrentes do processo de abertura política que, em nosso país, seguiu-se à ditadura militar (iniciada em 1964), os problemas relacionados à alfabetização também passaram a ser compreendidos a partir da constatação de outros fenômenos envolvidos (contexto social e econômico, aspectos cognitivos, dentre outros). Logo, de acordo com Mortatti (2004), foram sendo superadas duas concepções sobre a escola: a concepção ingênua de que a escola era um meio que poderia solucionar todos os problemas políticos, econômicos, sociais e culturais do país; e a de que a escola reproduzia e ensinava a reproduzir a ideologia dominante e as desigualdades sociais existentes.

Nessa perspectiva, a autora explica que a alfabetização não é entendida apenas como uma questão técnica, mas política também, dada sua fundamentação em teorias sobre as relações entre linguagem e classe social que expressavam compromissos com a luta contra as desigualdades sociais.

Também é no clima de reestabelecimento da democracia, em um momento de discussões e proposições para a efetivação de uma educação democrática, como indica Mortatti (2004), que foram gestadas a Constituição de 1988, a Lei 9.394 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – de 1996, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e, posteriormente, para o Ensino Médio, e um conjunto de iniciativas estaduais e nacionais. Essa legislação é relativa especialmente ao ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, articulada com o desenvolvimento de estudos e pesquisa acadêmicos sobre educação e alfabetização.

Essa Constituição incluiu o voto facultativo aos analfabetos e dispôs sobre iniciativas, por parte do poder público e com a mobilização da sociedade para, nos dez primeiros anos desde sua promulgação, eliminar o analfabetismo e universalizar o Ensino Fundamental no país.

Mesmo que a universalização da educação seja uma aspiração de todas as sociedades letradas, especialmente a partir da Idade Moderna, Mortatti (2013) explica que é no contexto das iniciativas mundiais de meados do século XX que a educação é declarada como um direito humano a ser assegurado a todos, um meio para a promoção do respeito aos direitos e às liberdades individuais e para o desenvolvimento social e manutenção da paz. A alfabetização é, então, considerada como base da educação e da aprendizagem ao longo de toda a vida, e pré-requisito para a paz mundial.

Ainda de acordo com Mortatti (2013), durante a segunda metade do século XX, com a finalidade de reafirmar e assegurar a efetivação desses direitos humanos, países representados em organismos multilaterais, como a Organização das Nações Unidas (ONU) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), por exemplo, firmaram compromissos e definiram metas globais. Esse movimento assumiu um novo aspecto com as transformações sociais e reorganização da ordem mundial nos contextos políticos e econômicos após a Guerra Fria (1947-1991), acompanhado da expansão do processo de globalização e das políticas neoliberais.

Mortatti (2013) também exemplifica essa nova configuração com as iniciativas globais para a alfabetização:

Como emblemáticas desse movimento, além da Década das Nações Unidas para a Alfabetização (2003-2012), podem-se destacar as seguintes iniciativas globais, implementadas a partir da década de 1990: a declaração do 'Ano Internacional da Alfabetização' (1990); Declaração de Jomtien (1990);

Declaração de Dakar – Educação Para Todos (2000); Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM) (2000) e Alfabetização para o Empoderamento (2005) (MORTATTI, 2013, p.18).

No Brasil, como já foi mencionado, as discussões sobre a necessidade de políticas educacionais de alfabetização intensificaram-se no final da década de 1980, como processo de redemocratização do país.

No entanto, conforme Mortatti (2013), nas décadas de 1990 e 2000, especialmente após a implementação do Plano Nacional de Educação (PNE)¹, o governo brasileiro, com a participação crítica e propositiva de segmentos da sociedade civil com parceria do setor privado, passou a definir e implementar, sistematicamente, políticas públicas para a educação e para a alfabetização. Tais políticas já estavam previstas na Constituição de 1988, e sua implementação ocorreu em cumprimento aos compromissos e metas estabelecidos por organismos multilaterais, aos quais o Brasil também aderiu.

Nessa perspectiva, Pereira (2015) reitera que, no Brasil, é possível perceber mais claramente, a partir da década de 1990, a intenção do governo federal na busca por resultados que pudessem servir como base para implantação e gestão de novas políticas educacionais. A avaliação ganhou relevância como política pública, em todo o mundo, a partir da *Conferência de Educação para Todos*, realizada em Jomtien, na Tailândia, e que impulsionou a elaboração do *Plano Decenal de Educação para Todos*, em 1993, que previa uma série de ações para melhorar a educação brasileira.

Dentre essas ações, no Brasil, pode-se destacar a implementação de programas educacionais, como o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), o Programa Pró-Letramento e o Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), bem como os instrumentos para a avaliação da aprendizagem: Provinha Brasil e Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA).

O Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA) foi implementado com o intuito de atender à demanda de uma formação docente eficiente. De acordo com Piatti (2006), o objetivo desse Programa era avançar qualitativamente nas metodologias que envolvem o processo de ensino dos professores alfabetizadores. De acordo com a autora, ao partir do pressuposto de que

¹ O Plano Nacional de Educação (PNE) determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional. O período do atual PNE é de 2014 a 2024.

o aluno tem direito a aprender a ler e escrever, é indispensável que os professores tenham assegurado o seu direito de aprender a ensiná-los.

O PROFA foi criado pelo MEC a partir de um projeto iniciado em 1999, resultado de uma reunião entre a Secretaria de Ensino Fundamental/Ministério da Educação - SEF/MEC e a TV Escola, da qual participou Telma Weisz, que posteriormente veio a ser supervisora pedagógica do Programa (PIATTI, 2006). Piatti (2006) afirma que, diante das limitações existentes, a proposta era modesta: programas de vídeo que seriam transmitidos na grade da TV Escola (como os demais), e um guia de orientações a respeito de como trabalhar com os programas que seriam colocados na internet.

Já o Programa Pró-Letramento foi implementado pelo MEC em diversos estados brasileiros, a partir de 2005, como ação integrante do Plano Nacional da Educação Básica e, posteriormente reeditado em 2007, entre as ações de formação de professores do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) (SALOMÃO, 2014).

De acordo com Alferes (2009), esse Programa foi gestado no início do Governo Lula (2003/2004), com a criação da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica. Segundo a autora, tratava-se de um abrangente programa de formação continuada de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, nas áreas de Linguagem (alfabetização) e Matemática.

Segundo Salomão (2014), foi no contexto de implementação desse Programa que o projeto político do governo federal ampliou de oito para nove anos a duração do Ensino Fundamental. A ampliação foi instituída pela Lei nº 11.274/2006, que alterou os artigos 29, 30, 32 e 87 da LDB, ampliando para nove anos a duração do Ensino Fundamental, e estabeleceu um prazo até 2010 para que os municípios, estados e Distrito Federal pudessem se adequar à nova política obrigatória de inclusão das crianças com seis anos (SALOMÃO, 2014).

Outro marco importante, indicado por Pereira (2015) para a implementação de novas políticas públicas e de programas educacionais, foi a criação do Índice de Desenvolvimento da Avaliação Básica (IDEB), em 2007, que combina o desempenho dos alunos na Prova Brasil e as taxas de aprovação calculadas a partir de dados do Censo Escolar. O país passou a ter o seu principal indicador da qualidade da Educação Básica, e estava criada a referência para o estabelecimento de parâmetros para a melhoria da qualidade do ensino.

Nesse mesmo ano, foi instituída a Provinha Brasil, a partir da Portaria nº 10, de 24 de abril de 2007, com o objetivo de avaliar o nível de alfabetização dos educandos nos anos iniciais do Ensino Fundamental. De acordo com Pereira (2015), como medida para auxiliar as Redes de Ensino a produzirem um diagnóstico precoce dos níveis de alfabetização de seus estudantes, que mais tarde seriam avaliados pelo Sistema de Avaliação da Educação Brasileira (SAEB), a Provinha Brasil estava em consonância com o PDE.

No final do ano de 2012, foi instituído outro Programa criado pelo MEC: o Pacto Nacional para a Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Segundo Alferes (2017), o eixo principal de atuação desse Programa foi a formação continuada e presencial de professores alfabetizadores. O objetivo final do PNAIC era o de criar estratégias para que, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental, todas as crianças estivessem alfabetizadas. De acordo com a autora, para que tal meta fosse atingida, um compromisso formal foi firmado com as secretarias estaduais, municipais e distrital de educação, e com 41 Universidades públicas brasileiras.

Outro fator de relevância sobre o PNAIC é a ANA: um dos elementos vinculados à essa política educacional e ao SAEB que existe desde 1990.

Nesse contexto, dentre tantas políticas públicas e programas educacionais de alfabetização no Brasil, o governo federal propôs o PMALFA como mais uma alternativa para tentar solucionar as defasagens escolares relacionadas ao ensino e à aprendizagem da leitura e da escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

1.2 CARACTERIZAÇÃO DO PMALFA

O PMALFA é uma política pública de alfabetização criada pelo MEC, em 2018, “como uma estratégia diante dos resultados da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), criada com o objetivo de avaliar o nível de alfabetização dos estudantes, ao fim do terceiro ano do Ensino Fundamental” (BRASIL, 2018a, p. 54). Os resultados dessa avaliação indicaram uma quantidade significativa de crianças nos níveis insuficientes de alfabetização (BRASIL, 2018a, p. 54).

A Portaria nº 142, divulgada em Diário Oficial da União, no dia 23 de fevereiro de 2018, também atesta “que o 3º ano do Ensino Fundamental ainda apresenta taxas

elevadas de reprovação, sendo a média brasileira, em 2017, de 12,2%” (BRASIL, 2018a, p. 54).

Diante desse cenário brasileiro da alfabetização, o PMALFA foi criado e tem como fundamento a LDB, de 1996, que “determina o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo” (BRASIL, 2018a, p. 54).

Também é respaldado no artigo 227 da Constituição Federal, que estabelece

que a família, a comunidade, a sociedade e o poder público devem assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à liberdade e à convivência familiar e comunitária (BRASIL, 2018a, p. 54).

Esse Programa ainda cumpre a determinação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), em 2017, quando prescreve

que nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades, para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética, de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos. (BRASIL, 2018a, p. 54)

Nessa perspectiva, o PMALFA, visando a assegurar seu objetivo proposto, foi implementado para “garantir apoio adicional, prioritariamente no turno regular, do assistente de alfabetização ao professor alfabetizador, por um período de cinco horas semanais para unidades escolares não vulneráveis, ou de dez horas semanais para as unidades escolares vulneráveis [...]” (BRASIL, 2018a, p. 54).

A implementação do Programa, segundo a Portaria nº142, deveria acontecer “por meio do fortalecimento da gestão das secretarias e das unidades escolares e do monitoramento processual de aprendizagem” (BRASIL, 2018a, p. 54).

Esse documento também considera “a formação do professor alfabetizador, do assistente de alfabetização, das equipes de gestão das unidades escolares e das secretarias de educação como elemento indissociável do Programa” (BRASIL, 2018a, p. 54).

Enfim, para a implementação do PMALFA, foram estabelecidas algumas diretrizes:

- I – fortalecer o processo de alfabetização dos anos iniciais do Ensino Fundamental, por meio do atendimento às turmas de 1º e 2º ano;
- II - promover a integração dos processos de alfabetização das unidades escolares com a política educacional da rede de ensino;
- III - integrar as atividades ao Projeto Político Pedagógico (PPP) da rede e das unidades escolares;
- IV - viabilizar atendimento diferenciado às unidades escolares vulneráveis;
- V - estipular metas do Programa entre o MEC, os entes federados e as unidades escolares participantes, no que se refere à alfabetização das crianças do 1º ano e do 2º ano do Ensino Fundamental, considerando o disposto na BNCC;
- VI - assegurar o monitoramento e a avaliação periódica da execução e dos resultados do Programa;
- VII - promover o acompanhamento sistemático pelas redes de ensino e gestão escolar, da progressão da aprendizagem dos estudantes regularmente matriculados no 1º ano e no 2º ano do Ensino Fundamental;
- VIII - estimular a cooperação entre União, estados, Distrito Federal e municípios;
- IX - fortalecer a gestão pedagógica e administrativa das redes estaduais, distrital e municipais de educação e de suas unidades escolares jurisdicionadas;
- X - avaliar o impacto do Programa na aprendizagem dos estudantes, com o objetivo de gerar evidências para seu aperfeiçoamento (BRASIL, 2018a, p. 54).

A Portaria nº142 também determinou que a execução do PMALFA deveria ser realizada mediante o apoio técnico, que consiste na oferta de processos formativos, no auxílio do assistente de alfabetização às atividades estabelecidas e planejadas pelo professor alfabetizador, no monitoramento pedagógico e do sistema de gestão para redes prioritárias; e financeiro do MEC, que se fundamenta no apoio financeiro, por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE). Esse apoio financeiro deveria ser empregado:

- I – na aquisição de materiais de consumo e na contratação de serviços necessários às atividades previstas em ato normativo próprio; e
- II – no ressarcimento de despesas com transporte e alimentação dos assistentes de alfabetização, responsáveis pelo desenvolvimento das atividades (BRASIL, 2018a, p. 54).

Essa normativa ainda estabelece as competências que cabem ao MEC, aos estados, ao Distrito Federal e aos municípios, e às unidades escolares no processo de implementação dessa política (Anexo A).

Além da Portaria nº 142, o portal do MEC disponibiliza, dentre outros documentos sobre o PMALFA, o *Manual Operacional do Sistema de Orientação Pedagógica e Monitoramento*, de abril de 2018, que inclui todas as orientações já apresentadas para a implementação desse Programa, e descreve as responsabilidades dos atores envolvidos (Anexo B), assim como explica como é o processo de monitoramento.

Esse monitoramento, de responsabilidade do governo federal, também é constituído por testes propostos para avaliar os estudantes e oferecer, às unidades escolares, as condições para realizarem um diagnóstico das habilidades básicas que devem ser desenvolvidas por esses estudantes ao longo do Ensino Fundamental (BRASIL, 2018c, p. 15).

O Manual Operacional (2018c) assegura que, com esses testes e seus resultados, o trabalho do assistente de alfabetização será mais produtivo, pois permitirá o planejamento de estratégias para superar as dificuldades de aprendizagem detectadas (BRASIL, 2018c, p. 15).

Segundo esse documento, os testes periódicos, que são Avaliação Diagnóstica ou de Entrada (que tem como finalidade avaliar o nível de alfabetização no início do Programa), Avaliação Formativa de Processo (visa a avaliar o avanço que as crianças puderam desenvolver ao longo da execução do Programa), e Avaliação Formativa de Saída (que tem a intenção de avaliar o trabalho dos assistente, considerando os resultados apresentados pela turma), devem ser aplicados em todas as turmas que aderiram ao PMALFA, também em algumas turmas que não fizeram a adesão, com o propósito de análise da efetividade do Programa (BRASIL, 2018c, p. 16).

Por fim, como esclarece a Portaria nº142 (BRASIL, 2018a), o PMALFA e o PNAIC, integram a PNA² (BRASIL, 2018a, p.55).

1.3 PMALFA: REVISÃO DE LITERATURA

O objetivo desta seção é apresentar uma síntese das produções acadêmicas sobre o PMALFA com o intuito de compreender os avanços e as fragilidades das pesquisas sobre essa política. Como se trata de uma política recente, em andamento, o número de trabalhos ainda é reduzido.

Esta revisão de literatura envolveu a consulta no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no Portal de Periódicos da CAPES, na Plataforma Sucupira, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), na Dialnet, na *Scientific Eletronic*

² A partir dos documentos de criação do PMALFA e de informações veiculadas pelo MEC, na gestão de Michel Temer, observa-se que a intenção era a definição de uma Política Nacional de Alfabetização, da qual o PMALFA e o PNAIC seriam parte integrante. Apesar disso, naquela gestão, uma Política Nacional de Alfabetização não chegou a ser formulada.

Library Online (SciELO) e em sites de eventos científicos. As palavras-chave utilizadas para esta pesquisa foram: “Programa Mais Alfabetização” e “PMALFA”.

A partir dessa pesquisa, foram encontrados 10 textos, publicados entre 2018 e 2020. Desse total, oito são classificados como oriundos de pesquisa de campo e/ou documental; e dois como trabalhos publicados em anais de eventos científicos (Tabela 1).

Tabela 1 – Quantitativo de trabalhos que abordam o PMALFA

Material	Autores/Ano de publicação	Quantidade
Teses	ARAÚJO (2019)	01
Dissertações	GOZZI (2020)	01
Trabalhos de Conclusão de Curso	STACHELSKI (2018) SURKAMP (2018) TRAVASSOS (2019)	03
Artigos	MESQUITA; RODRIGUES; CASTRO (2018) VIÉDES; ARANDA (2018) MORAES (2019)	03
Trabalhos de eventos	OLIVEIRA (2018) SILVA; SOUZA; MEDEIROS (2018)	02
Total		10

Fonte: Dados da pesquisa, 2019 e 2020.

Essas produções incluem análises das metas das políticas públicas, bem como seus processos de continuidade ou interrupção devido às mudanças nas propostas de governos (VIÉDES; ARANDA, 2018; OLIVEIRA, 2018); os impactos das políticas educacionais nos currículos e nas avaliações escolares (MESQUITA; RODRIGUES; CASTRO, 2018; SURKAMP, 2018; ARAÚJO, 2019); investigam a atuação do PMALFA no contexto da prática em determinadas regiões do país (STACHELSKI, 2018; SILVA; SOUZA; MEDEIROS, 2018; TRAVASSOS, 2019) e a precarização do trabalho docente (MORAES, 2019; GOZZI, 2020).

Viédes e Aranda (2018) buscaram analisar as relações entre a PNA, PNAIC e o PMALFA. O trabalho mostra-se bastante exploratório, mas não explicita a questão que pretendia abordar. Os autores concluíram que não há estudos sobre a terminalidade das políticas educacionais, e que as políticas concebidas pelos resultados da ANA apresentaram resultados estagnados e, por fim, questionam se é possível mensurar a qualidade das políticas de alfabetização somente por essa avaliação.

Oliveira (2018) apresenta algumas reflexões sobre o PMALFA a partir das pesquisas desenvolvidas por alguns teóricos, como Alves (2005; 2006), Soares (2018), Gontijo (2014), Brito (2010) dentre outros; além de análises documentais de projetos do MEC, como a Portaria nº 142, de 22 de fevereiro de 2018, que instituiu o PMALFA. A autora concluiu que

[...] nem todo novo programa vem realmente com novas propostas, com inovações significativas, sem empobrecimento do conhecimento de programas falidos do passado e talvez de maneira camuflada, retrata uma política descontinuada e de interesses capitalistas (OLIVEIRA, 2018, p.01).

Mesquita *et al.* (2018) problematizam a política curricular para os anos iniciais do Ensino Fundamental, com foco no primeiro e segundo anos de escolarização, fundamentada na BNCC e no PMALFA, produzindo inferências sobre os efeitos que podem trazer às práticas curriculares no contexto da inclusão.

Surkamp (2018) apresentou estudo bibliográfico e documental a respeito dos fatores externos de avaliação da educação brasileira e a avaliação interna a partir do PPP. Em sua pesquisa, foram analisados os fatores externos de avaliação, como por exemplo, Prova Brasil, Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), provas de acompanhamento do PMALFA, etc.; e seu impacto na realidade escolar, as contribuições da avaliação institucional interna para a gestão escolar participativa e a identificação do papel da equipe gestora frente à avaliação interna, levando em consideração o Projeto Pedagógico. A autora concluiu que, para haver um processo avaliativo legítimo, é necessária a participação de todos os segmentos da comunidade escolar na definição do que deve ser priorizado na avaliação. Segundo a autora, não são meios externos que vão garantir a qualidade da educação, pois as avaliações externas, isoladamente, servem unicamente para o ranqueamento das escolas e como forma de atestar que o governo está cumprindo com o que prometeu ao assinar o termo de compromisso com o Banco Mundial. Para a autora, é preciso fortalecer o PPP das escolas, inserindo neles critérios para a avaliação institucional interna e opções de uso dos dados obtidos através das avaliações externas.

Araújo (2019) pesquisou as repercussões das políticas educacionais de alfabetização (PNAIC e PMALFA) e de avaliação (SAEB, SIMAVE, AvaliaBH) sobre o trabalho e a identidade profissional das professoras de 1º ciclo das escolas da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte. A pesquisadora concluiu que as professoras de 1º ciclo da Rede Municipal de Belo Horizonte, por um lado, vivenciam

a cultura de avaliação no cotidiano escolar e, por outro, buscam desenvolver práticas educativas que reconheçam a criança e a infância e suas formas de aprender, para além da função de aluno. Segundo a autora, as educadoras buscam, ainda, dar sentido ao processo de alfabetização e à responsabilidade social de seu trabalho, em meio às novas modelagens de sua identidade.

Stahelski (2018) discute a transição entre o PNAIC e o PMALFA em escolas públicas no município de Erechim/RS. Segundo a autora, as professoras afirmam que o PNAIC proporcionou a elas uma reflexão sobre suas práticas pedagógicas em sala de aula, bem como promoveu a troca de experiências entre as professoras dos primeiros anos do Ensino Fundamental. Os participantes desse estudo defendem que esses Programas que são desenvolvidos pelo governo federal deveriam ser mantidos com seriedade, a fim de atingir o objetivo traçado de avançar no índice de alfabetização das crianças brasileiras.

Medeiros *et al.* (2018) tiveram como objetivo apresentar o PMALFA, fazendo articulação com um relato de experiência em uma escola municipal do interior do Rio Grande do Norte. No desenvolvimento desse estudo, foi adotada a pesquisa-ação, tendo como respaldo a experiência desenvolvida no contexto escolar. Desse modo, desenvolveram a pesquisa mediada por atividades de práticas de alfabetização para melhoria de índices de leitura e escrita na escola. Os autores compreendem o PMALFA como um fortalecedor das atividades desempenhadas no ambiente escolar.

O trabalho de Travassos (2019) teve como objetivo principal apresentar os resultados de uma pesquisa de campo, realizada em umas das unidades de ensino da Rede Pública Municipal de Campina Grande/PB, sobre o PMALFA. A pesquisadora aponta algumas defasagens do Programa: atraso do início de suas atividades, a forma como o Programa foi implantado na escola, e a carência de formação continuada, principalmente para o assistente de alfabetização. Apesar dessas questões, Travassos (2019) concluiu que houve um avanço no processo de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita dos alunos, por meio dos atores participantes do Programa, pois, de uma forma ou de outra, se esforçaram para promover resultados significativos, embora tenha sido extremamente lamentável o não funcionamento do PMALFA durante o ano todo por fatores que extrapolam a escola.

Moares (2019) analisou o PMALFA perante a concepção de formação docente e alfabetização, apontando para a tendência neoliberal, a qual resulta na precarização do trabalho docente na alfabetização de crianças. Os procedimentos do estudo

utilizados pela pesquisadora foram a pesquisa bibliográfica, nos documentos de referência do Programa e da PNA, no tocante à formação docente, relação trabalho e alfabetização. A metodologia do artigo foi pautada no referencial bibliográfico da Pedagogia Histórico-crítica (SAVIANI, 1989), evidenciando que o PMALFA precariza a formação docente e o acesso da criança à cultura letrada, corroborando a concepção neoliberal, no esvaziamento da escola pública brasileira.

Gozzi (2020) buscou compreender o PMALFA tendo como foco central o assistente de alfabetização que, segundo a pesquisadora é a expressão concreta da incorporação de relações de trabalho precarizadas na escola pública. O objetivo geral da pesquisa foi analisar o sentido e os elementos de sustentação do Programa na Rede Municipal de Ensino de Concórdia/SC, pondo em evidência a figura do assistente de alfabetização. A conclusão da pesquisa apresentada por Gozzi (2020) foi que o Programa foi criado devido aos baixos índices alcançados pelos alunos na ANA em 2016, e para resolver esse problema, criou-se a figura do assistente de alfabetização. Segundo a pesquisadora, esse ator do Programa era

[...] recrutado com critérios flexíveis e sem exigência de formação, no caso de Concórdia, o Programa atendeu a apenas sete (26,92%) das escolas, dezoito (24,65%) professores alfabetizadores do total de setenta e três; trezentos e trinta e três alunos (27,38%) dos 1.362 da Rede Municipal de Ensino. Este profissional atuou nas escolas públicas municipais sem qualquer vínculo empregatício, sem salário, sem direitos, acentuando a precariedade da educação pública e comprovando o progressivo abandono pelo Estado da Educação Básica pública (GOZZI, 2020, p. 05).

É importante destacar que, apesar de o Programa não estabelecer normativas de vínculo empregatício com o assistente de alfabetização, estabelecia o pagamento de um auxílio, cujo valor era calculado pelo número e pelo tipo de turmas atendidas por ele.

Também vale mencionar que os documentos normativos dessa política orientavam o processo de seleção dos/das assistentes de alfabetização, incluindo a orientação quanto à formação necessária para participar do Programa como assistente de alfabetização, mas as Secretarias de Educação tinham autonomia para encaminhar essa seleção.

A análise dos textos incluídos nesta pesquisa indicou que o desafio emergente é a reflexão crítica sobre a alfabetização no Brasil, que atualmente é resultado de políticas públicas descontinuadas.

1.3.1 Pesquisas sobre o PMALFA: uma síntese

A partir da revisão de literatura sobre o PMALFA, as principais conclusões que se pode inferir a partir dessas pesquisas são: a) concentram-se na descrição e análise da implementação das políticas públicas sobre alfabetização; b) constata-se e apontam fragilidades e dificuldades na continuidade das políticas públicas voltadas para a alfabetização; e c) as questões relacionadas ao PMALFA são incipientes, pois trata-se de uma política pública recente e de curta duração.

Conclui-se que a produção acadêmica sobre essa política ainda é limitada, sendo ainda mais reduzida a análise político-pedagógica mais abrangente sobre esse Programa. Os trabalhos localizados sobre o PMALFA, em sua maioria, não circulam em meios acadêmicos com muita intensidade por estarem restritos a trabalhos publicados em eventos da área de educação.

Desse modo, é fundamental compreender o PMALFA, sem deixar de considerar que políticas anteriores, voltadas a resolver os mesmos problemas relacionados à dificuldade de alfabetizar todos os alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, já foram implementadas e encerradas sem que a questão central do problema tenha sido resolvida.

O resultado desta revisão de literatura em relação às pesquisas no campo das políticas públicas de alfabetização indica a importância e a necessidade de produzir mais estudos no que se refere ao PMALFA, e analisar sua atuação no contexto da prática, lacuna em que se insere a pesquisa apresentada nesta dissertação.

CAPÍTULO 2 - REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO PARA A ANÁLISE DO PMALFA

Compreender o aspecto histórico, social, político e pedagógico da alfabetização e do letramento no Brasil requer, também, o entendimento das políticas educacionais brasileiras de alfabetização nos diferentes contextos, macro e microestruturais, bem como suas implicações no desenvolvimento dos processos de ensino e de aprendizagem.

Nesta dissertação, as políticas e os programas educacionais são compreendidos como “textos e ‘coisas’ (legislação e estratégias nacionais), mas também como processos discursivos que são complexamente configurados, contextualmente mediados e institucionalmente prestados” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 13).

Dessa forma, entende-se que as políticas educacionais de alfabetização são complexamente codificadas em textos e são decodificadas (e recodificadas) de formas igualmente complexas pelos atores a quem se destinam e aos contextos escolares em que são colocadas em ação.

Isso significa compreender que as políticas educacionais “moldam, limitam e permitem possibilidades de ensino e de aprendizagem, de ordem e de organização, de relações sociais e de gestão de problemas e das crises [nos contextos escolares]” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 19).

Assim, é possível firmar que a política educacional não é criada e implementada de maneira prescritiva, mas que “em nossas escolas é sempre um processo de tornar-se, mudando de fora para dentro e de dentro para fora. É analisada e revista, bem como, por vezes dispensada ou simplesmente esquecida” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 15).

Portanto, a abordagem do ciclo de políticas e a teoria da atuação foram adotados nesta pesquisa como referencial teórico e metodológico por oferecer instrumentos para uma análise crítica da trajetória de políticas e programas educacionais de alfabetização, como o PMALFA.

Isto posto, o objetivo deste capítulo é apresentar o referencial teórico e metodológico para a análise do PMALFA: a abordagem do ciclo de políticas e a teoria da atuação. Eles respaldam a análise do PMALFA enquanto política educacional. Também são apresentados conceitos de alfabetização e de letramento e suas

implicações para a prática pedagógica, uma vez que o objeto de estudo desta dissertação é uma política educacional de alfabetização e de letramento.

2.1 CONTRIBUIÇÕES DA ABORDAGEM DO CICLO DE POLÍTICAS (*POLICY CYCLE APPROACH*) PARA A PESQUISA SOBRE POLÍTICAS EDUCACIONAIS

A abordagem do ciclo de políticas (*policy cycle approach*), que adota uma orientação pós-estruturalista e foi formulada pelo sociólogo inglês Stephen J. Ball e colaboradores (BOWE; BALL; GOLD, 1992; BALL, 1994; BALL; MAGUIRE; BRAUN; 2016), representa uma contribuição consistente para a análise político-pedagógica do PMALFA. Como afirma Mainardes (2006, p. 48),

[...] tal abordagem constitui-se num referencial analítico útil para a análise de programas e políticas educacionais e essa abordagem permite também a análise crítica da trajetória de programas e políticas educacionais desde sua formulação inicial até a sua implementação no contexto da prática e seus efeitos.

Essa metodologia, que é uma maneira de pesquisar e teorizar as políticas educacionais, disponibiliza elementos para a análise de uma política em toda sua trajetória e complexidade, em um ciclo contínuo em cinco contextos principais: contexto de influência, contexto de produção do texto, contexto da prática, contexto dos resultados ou efeitos e contexto das estratégias políticas. Esses dois últimos contextos se inserem e ampliam os aspectos a serem analisados nos contextos da prática e da influência, respectivamente, sendo considerados uma extensão desses.

De acordo com Mainardes (2007), as políticas públicas e os discursos políticos são inicialmente constituídos no contexto de influência. É nesse contexto em que os grupos de interesse disputam por influenciar a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado. Atuam nele as redes sociais dentro e em torno de partidos políticos, do governo e do processo legislativo. Também é nesse contexto que os conceitos adquirem legitimidade e formam um discurso que fundamentam a política educacional.

O contexto de influência, por sua vez, relaciona-se com o segundo contexto: o da produção do texto. Nesse contexto, como explica Mainardes (2007), enquadram-se os textos políticos que representam a política educacional em várias formas: textos legais oficiais, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos oficiais, vídeos, etc. “É preciso compreender que as respostas a

esses textos têm consequências reais, que são vivenciadas dentro do terceiro contexto, o da prática” (MAINARDES, 2006, p. 30).

Assim, a política não é finalizada no momento legislativo, e os textos precisam ser lidos e interpretados (reinterpretados) em relação ao contexto da prática. Portanto, para os autores dessa abordagem, é nesse contexto em que as políticas são recriadas, e não apenas implementadas, pois os professores e demais profissionais exercem papel ativo no processo de interpretação das políticas educacionais ao colocá-las em ação nos contextos escolares.

No quarto contexto, o contexto dos resultados ou efeitos, “as políticas deveriam ser analisadas em termos do seu impacto e interações com desigualdades existentes” (MAINARDES, 2007, p. 31). Logo, é preciso compreender as políticas locais e as amostras de pesquisas apenas como ponto de partida para análise de questões mais amplas da política.

O último contexto o de estratégia política, “envolve a identificação de um conjunto de atividades sociais e políticas que seriam necessárias para lidar com as desigualdades criadas ou reproduzidas pela política investigada” (MAINARDES, 2007, p. 32).

Enfim, como afirma Mainardes (2007), a abordagem do ciclo de políticas traz várias contribuições para a análise de políticas educacionais, por compreender o processo político como multifacetado e dialético, necessitando articular as perspectivas macro e micro.

2.2 CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA DA ATUAÇÃO DAS POLÍTICAS (*THEORY OF POLICY ENACTMENT*) PARA A PESQUISA SOBRE POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Mainardes (2018a) explica que um fato importante no contexto da abordagem do ciclo de políticas foi a publicação do livro *How school do policy* (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2012)³. Nesse livro, os autores apresentaram a teoria da atuação (*theory of policy enactment*). Os autores desenvolveram, de forma mais aprofundada, uma ideia anunciada na formulação inicial da abordagem do ciclo de políticas: as políticas não são meramente implementadas, mas sujeitas a processos de recontextualização, recriação.

³ O livro foi traduzido para a Língua Portuguesa - *Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias* (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016).

Segundo Mainardes (2018a), o termo *enactment* é de difícil tradução. Tradicionalmente, essa palavra tem sido usada no contexto legal para descrever o processo de aprovação de leis e de decretos. No livro de 2012, os autores a utilizaram no sentido teatral, referindo-se à noção de que o ator possui um texto que pode ser apresentado/representado de diferentes formas. O texto, no entanto, é apenas uma pequena parte (porém, uma parte importante) da produção. Os autores usam esse termo para indicar que as políticas são interpretadas e materializadas de diferentes e variadas formas. Os atores envolvidos (no caso, os professores ou outros sujeitos envolvidos no processo de atuação das políticas) têm o controle do processo e não são *meros implementadores* das políticas. Para a Língua Portuguesa, *policy enactment* pode ser entendido como *encenação, colocar em ação, ou atuação*.

Ball (*apud* Avelar 2016, p. 6, grifo do autor) assim explica o conceito de atuação:

[...] a atuação da política é mais uma vez uma tentativa de escapar do confinamento da teorização modernista arrumada, ordenada e agradável, focada particularmente na noção de implementação. E eu queria apagar *implementação* da linguagem da pesquisa em política, fazer disto um pária por causa das suposições epistemológicas, empíricas e teóricas que o termo carrega consigo. A política é '*implementada*' ou a '*implementação*' falha, a política é fixada no texto, algo que alguém escreve e planeja, e outra pessoa a '*implementa*', ou não. O que eu queria fazer era substituir isto com a noção de atuação e ver a atuação, de um lado, como um processo criativo, no qual o produto do processo de atuação é algo diferente daquilo que estava escrito no texto. Mas também, por outro lado, reconhecendo que a atuação é em parte produzida discursivamente, que as possibilidades de se pensar e falar sobre políticas são na verdade articuladas dentro dos limites de certas possibilidades discursivas. Então, ao mesmo tempo, era uma tentativa de liberar o ator político como este agente criativo na produção de políticas, mas reconhecendo que o alcance destas possibilidades criativas é, ao menos em parte, construído em outros lugares, dentro do discurso. A atuação é local, contingencial e algumas vezes frágil. A política "entra" nos contextos, ela não os destrói – para parafrasear Anthony Giddens.

Os autores argumentam que as políticas são colocadas em ação em condições materiais, com recursos variados, em relação a determinados *problemas*. As políticas são definidas contra e ao lado de compromissos, valores e formas de experiência existentes. Um quadro da atuação das políticas precisará considerar um conjunto de condições objetivas em relação a um conjunto de dinâmicas *interpretativas* subjetivas. Assim, "[...] o material, o estrutural e o relacional precisam ser incorporados na análise de políticas, a fim de compreender melhor as atuações das políticas no âmbito institucional" (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 21). Na análise de políticas, faz-se necessário considerar uma série de dimensões

contextuais: contextos situados; culturas profissionais; contextos materiais e contextos externos.

Ball, Maguire e Braun (2016) assim descrevem as dimensões contextuais:

a) contexto situados: de acordo com os autores, os fatores situados referem-se àqueles aspectos do contexto que são histórica e localmente ligados à escola, como o estabelecimento de uma escola, sua história e suas matrículas;

b) contextos profissionais: as culturas profissionais referem-se a variáveis pouco menos tangíveis do que aquelas descritas anteriormente. Ball, Maguire e Braun (2016), em relação à essa dimensão contextual, afirmam que “estamos interessados aqui em examinar o *ethos*, os valores e o envolvimento dos professores dentro das escolas perguntando se eles moldam atuações de políticas e como” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 45);

c) contextos materiais: referem-se aos aspectos físicos de uma escola: edifícios e orçamentos, mas aos funcionários, às tecnologias de informação e à infraestrutura também; e

d) contextos externos: a diz respeito aos aspectos como:

[...] pressões e expectativas geradas pelos quadros de políticas locais e nacionais mais amplas, como classificações do *Ofsted*, posições nas tabelas classificativas e requisitos legais e responsabilidades, bem como o grau e a qualidade de apoio das autoridades locais e as relações com outras escolas (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 45).

Essas dimensões são bastante úteis para a análise de políticas, uma vez que orientam o pesquisador para identificar os aspectos intervenientes no processo de colocar as políticas em ação no contexto da prática.

Assim, a atuação de políticas envolve processos criativos de interpretação e de recontextualização. Em outras palavras, compreende a tradução de textos em ação e as abstrações de ideias políticas em práticas contextualizadas, e esse processo envolve *interpretações de interpretações* (RIZVI; KEMMIS, 1987 *apud* BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016). No contexto da atuação, utilizam-se dos conceitos de interpretação e de tradução.

A interpretação é o processo de buscar compreender a política. Geralmente é realizada por atores com cargos de autoridade (diretores, inspetores, coordenadores), os quais preveem significados, também *peneiram detritos da política* (BALL, em entrevista a AVELAR, 2016). Já a tradução é um processo produtivo e criativo. Envolve a criação de estratégias para colocar uma política em ação.

Para Ball, Maguire e Braun (2016), a interpretação “[...] é uma leitura inicial, um fazer sentido da política - o que este texto significa para nós? O que nós temos de fazer? Nós temos de fazer alguma coisa? É uma leitura política e substancial – uma “decodificação”, que é ao mesmo tempo retrospectiva e prospectiva (BALL, 1993)” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 68).

Para Freeman (*apud* LENDVAI; STUBBS, 2012, p. 16), a tradução

[...] transfere e transforma: ela implica em representar algo de uma nova maneira e em um novo lugar, inevitavelmente mudando o que isto significa. É uma ‘arte do comprometimento’, uma arte não uma ciência, e implica mediação entre diferentes reivindicações. Acima de tudo, é mais do que uma interpretação: ela é ativa, produtiva e criativa.

Ball, Maguire e Braun (2016) explicam que a tradução é uma espécie de *terceiro espaço* entre política e prática. É um processo iterativo de fazer textos institucionais e colocar esses textos em ação, literalmente “atuar” sobre a política

[...] usando táticas que incluem conversas, reuniões, planos, eventos, ‘caminhadas de aprendizagem’, bem como a produção de artefatos e empréstimo de ideias e práticas de outras escolas, a compra e a utilização de materiais comerciais e *sites* oficiais, sendo apoiado por conselheiros da autoridade local (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 69-70).

Nas formulações iniciais do ciclo de políticas, Ball (1994) já mencionava a importância de os pesquisadores identificarem os *ajustamentos secundários* que eram desenvolvidos pelos professores e demais atores envolvidos com a política. Também indicava que, muitas vezes, os pesquisadores falhavam em identificar tais ajustamentos. A teoria da atuação oferece conceitos e elementos mais concretos para a identificação dos processos de interpretação e de tradução dentro de dimensões contextuais objetivas.

Alguns exemplos bem-sucedidos do uso da teoria da atuação são as pesquisas de Alferes (2017), Pereira (2017) e Pavezi (2018). Nessas pesquisas, observou-se que as dimensões contextuais da teoria da atuação contribuíram para a coleta de dados no contexto da prática, bem como para a análise dos dados e apresentação dos resultados. Ao lado disso, essas dimensões contextuais ofereceram elementos teóricos para identificar e analisar as interpretações, as traduções e as adaptações realizadas no contexto da prática, o qual é compreendido como um espaço de *produção* de soluções e alternativas para tentar fazer algo com a política proposta.

Dessa forma, esse referencial teórico-metodológico foi adotado por contribuir para a análise do PMALFA em todas as dimensões contextuais da teoria da atuação e para a compreensão de como os atores do Programa colocaram em ação a política proposta.

2.3 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: CONCEITOS BÁSICOS

Quando se fala em alfabetização, o primeiro pensamento que vem à mente é o aprendizado da leitura e da escrita. Entretanto, há que se questionar sobre o que se compreende como leitura e escrita.

O Censo Demográfico do Brasil é um dos indicadores que pode revelar como o conceito de alfabetização é compreendido e como foi ampliado em nosso país, no decorrer do tempo.

Era considerado alfabetizado, no Censo que vigorou até 1940, aquele que declarasse saber ler e escrever, o que era interpretado como capacidade de escrever o próprio nome. Com uma singela ampliação do conceito, passando a considerar alfabetizado aquele capaz de ler e escrever um bilhete simples, ou seja, capaz de não só saber ler e escrever, mas de já exercer uma prática de leitura e escrita, adotado a partir do Censo de 1950. No momento atual, em que os resultados dos Censos têm sido frequentemente apresentados pelo critério de escolarização em função dos quais se caracteriza o nível de alfabetização funcional da população, fica subentendido nesse critério que, após alguns anos de aprendizagem escolar, o indivíduo terá não só aprendido a ler e a escrever, também a fazer uso social da leitura e da escrita. Portanto, como constatado por Soares (2004), houve uma ampliação do conceito de alfabetização em direção ao conceito de letramento: do saber ler e escrever em direção ao ser capaz de fazer uso social da leitura e da escrita.

Pode-se perceber que, no Censo Demográfico, o conceito de alfabetização é apresentado em uma configuração reducionista.

De acordo com Soares (2004), por alfabetização compreende-se o processo de aquisição da tecnologia de escrita, o qual acontece oficialmente nas instâncias institucionalizadas. Já o de letramento inclui a alfabetização, mas a ela não se reduz, uma vez que não basta o sujeito adquirir a tecnologia da escrita e da leitura de uma dada língua, se não for capaz de usar essa tecnologia nas diferentes situações de interação que exigem esse conhecimento.

Para a autora, a alfabetização é um processo complexo que envolve vários componentes, ou facetas, e demanda diferentes competências. Entretanto,

[...] atribuir um significado muito amplo ao processo de alfabetização seria negar-lhe a especificidade, com reflexos indesejáveis na caracterização de sua natureza, na configuração das habilidades básicas de leitura e escrita, na definição da competência em alfabetizar. Toma-se por isso, aqui, alfabetização em seu sentido próprio, específico: processo de aquisição do código escrito, das habilidades de leitura e de escrita (SOARES, 2015, p. 15).

Assim, é possível afirmar que “alfabetização é a ação de alfabetizar, de tornar alfabetizado” (SOARES, 2019, p. 31).

Para Soares (2020, p. 11), “a alfabetização não é a aprendizagem de um código, mas a aprendizagem de um sistema de representação, em que signos (grafemas) representam, mas não codificam, os sons da fala (os fonemas)”.

Assim, a autora define a alfabetização como a “conversão da cadeia sonora da fala em escrita” (SOARES, 2016, p. 38).

Entretanto, ela esclarece, também, que essa é apenas uma das facetas da aprendizagem inicial da língua escrita. Essa aprendizagem inicial da língua escrita, segundo Soares (2016), permeia três facetas⁴:

- a) faceta linguística da língua escrita – a representação visual da cadeia sonora da fala (alfabetização);
- b) faceta interativa da língua escrita – a língua escrita como meio de interação entre as pessoas, de expressão e compreensão de mensagens; e
- c) a faceta sociocultural da língua escrita – os usos, funções e valores atribuídos à escrita em contextos socioculturais.

A autora explica que é na primeira faceta – a linguística – em que há a predominância da dimensão do processo inicial da aprendizagem da língua escrita que se volta para a fixação da fala em representação gráfica. “Esse processo de representação da cadeia sonora da fala na forma gráfica constitui uma tecnologia que envolve a aprendizagem do sistema alfabético-ortográfico e das convenções que governam o uso desse sistema.” (SOARES, 2016, p. 38)

⁴ Uma análise sobre facetas da alfabetização e a formação inicial de professores, realizada por Cartaxo, Smaniotto e Fontana (2020), revelou a priorização das facetas pedagógica e sociocultural nas ementas dos cursos de Pedagogia e o predomínio de obras que fundamentam o estudo das facetas sociocultural e psicológica/psicolinguística nas bibliografias.

Enquanto, a primeira faceta da aprendizagem da língua escrita consiste na alfabetização, as duas últimas facetas são consideradas, pela autora, como letramento.

Freire (2011) também afirma que a alfabetização não pode ser reduzida ao ensino puro da palavra, das sílabas ou das letras, “ensino em cujo processo o alfabetizador fosse ‘enchendo’ com suas palavras as cabeças supostamente ‘vazias’ dos alfabetizandos” (FREIRE, 2011, p. 28, grifos do autor). Ao invés disso, enquanto ato de conhecimento e ato criador, o processo de alfabetização tem, no alfabetizando, o seu sujeito. O fato de ele necessitar de ajuda do educador, como ocorre em qualquer relação pedagógica, não significa que a ajuda do educador deve anular a sua criatividade e a sua responsabilidade na construção de sua linguagem escrita e na leitura dessa linguagem. Portanto, para Freire (2011), a alfabetização é a criação da expressão escrita da expressão oral, que não pode ser feita pelo educador para ou sobre o alfabetizando, senão por ele mesmo, como sujeito criador.

Freire (2011) também explica sua proposta de alfabetização a partir das expressões *leitura de mundo* e *leitura da palavra*, em que a leitura de mundo precede a leitura da palavra, e a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade daquela. Assim, para ele, linguagem e realidade prendem-se dinamicamente. Isto significa que a compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre texto e o contexto.

Esse movimento dinâmico da alfabetização é um dos aspectos centrais da teoria de Paulo Freire. Por isso ele insistia que as palavras com que fosse organizado o programa de alfabetização deveriam vir do universo vocabular dos grupos populares, expressando a sua real linguagem, os seus anseios, as suas inquietações, as suas reivindicações e os seus sonhos. Deveriam vir carregadas da significação de sua experiência existencial e não da experiência do educador.

Assim, com o intuito de propor caminhos para superação do analfabetismo no contexto brasileiro, Freire e Macedo (2015) afirmam que se deve compreender, primeiramente, a alfabetização como um conjunto de práticas culturais que promove a mudança democrática e emancipadora. Significa que se precisa ir além dessa compreensão rígida da alfabetização e começar a encará-la como a relação entre educandos e o mundo, mediada pela prática transformadora desse mundo, que tem lugar precisamente no ambiente em que se movem os educandos.

Enfim, já na década de 1960, anterior às discussões sobre alfabetização e sua relação com o letramento que surgiram no Brasil na década de 1980, Paulo Freire já compreendia a alfabetização como um projeto político emancipador e desenvolveu o conteúdo de suas ideias dentro de uma pedagogia concreta e prática, atrelando ao conceito de alfabetização a concepção do que hoje se denomina *letramento*.

Logo, sendo uma das facetas da aprendizagem da língua escrita, é necessário compreender, também, o que é letramento.

Letramento é uma palavra que surgiu no discurso dos especialistas da Educação e das Ciências Linguísticas na segunda metade da década de 1980. Segundo Soares (2019, p. 17), “trata-se, sem dúvida, da versão para o Português da palavra de língua inglesa *literacy*”.

Implícita nesse conceito está a ideia de que a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la. Em outras palavras: do ponto de vista individual, o aprender a ler e a escrever – alfabetizar-se, deixar de ser analfabeto, tornar-se alfabetizado, adquirir a ‘tecnologia’ do ler e escrever e envolver-se em práticas sociais de leitura e escrita – tem consequências sobre o indivíduo, e altera seu estado ou condição em aspectos sociais, psíquicos, culturais, políticos, cognitivos, linguísticos e até mesmo econômicos; do ponto de vista social, a introdução da escrita em um grupo até então ágrafo tem sobre esse grupo efeitos de natureza social, cultural, política, econômica, linguística (SOARES, 2019, p. 17-18, grifo da autora).

Portanto, letramento é o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e a escrever e, portanto, é o estado ou condição que adquire o grupo social ou um indivíduo como consequência de ter se apropriado da leitura e da escrita.

Soares (2019) afirma que só recentemente o termo letramento tornou-se necessário, porque somente há pouco tempo passamos a vivenciar uma nova realidade social, em que não basta apenas saber ler e escrever, também é preciso saber fazer uso do ler e do escrever, saber responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente.

A autora relembra as alterações dos critérios do Censo Demográfico para verificar o número de analfabetos e de alfabetizados em nosso país: da verificação de apenas a habilidade de codificar o próprio nome, passou-se à verificação da capacidade de usar a leitura e a escrita para uma prática social (ler ou escrever um bilhete simples). Explicando de outro modo, passou da mera aquisição da tecnologia do ler e do escrever à inserção nas práticas sociais de leitura e de escrita, de que resultou o aparecimento do termo *letramento* ao lado do termo *alfabetização*.

Outra inferência que se pode associar ao conceito de letramento é que um indivíduo pode não saber ler e escrever, isto é, ser analfabeto, mas ser de certa forma letrado.

Segundo Soares (2019), da mesma forma, a criança que ainda não se alfabetizou, mas já folheia livros, finge lê-los, brinca de escrever, ouve histórias que lhe são lidas, está rodeada de material escrito e percebe seu uso e função, essa criança ainda é *analfabeta*, porque não aprendeu a usar o código para a leitura e para a escrita, mas já penetrou no mundo do letramento, já é, de certa forma, *letrada*.

Assim, de acordo com a autora, alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever; já o indivíduo letrado é aquele que sabe ler e escrever e usa, socialmente, essas tecnologias, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita.

Entretanto, como afirma Monteiro (2019), a atual Política Nacional de Alfabetização (PNA), fundamentada teoricamente nas ciências cognitivas, com ênfase na Ciência Cognitiva da Leitura, restringe as possibilidades da ação educativa nas escolas, quando desvincula o ensino explicitamente voltado para o desenvolvimento de habilidades de consciência fonêmica e da decodificação de palavras de outras dimensões da aprendizagem da língua escrita, que também devem estar presentes na prática pedagógica de forma explícita e sistemática.

Segundo a autora, com a intenção de “alinhar-se à terminologia científica consolidada internacionalmente” (BRASIL, 2019b, p. 21) com o uso do termo *literacia*, a política acaba produzindo um discurso contraditório na definição do objeto de aprendizagem na alfabetização.

O termo é definido como o conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionados à leitura e à escrita, bem como sua prática produtiva. Pode compreender vários níveis: desde o mais básico, como o da literacia emergente, até o mais avançado, em que a pessoa que já é capaz de ler e escrever faz uso produtivo, eficiente e frequente dessas capacidades, empregando-as na aquisição, na transmissão e, por vezes, na produção do conhecimento (BRASIL, 2019b, p. 21).

Conforme afirma Bunzen Júnior (2019), ao invés do conceito de *letramento*, o documento da PNA procura *innovar* com a importação europeia de outro termo, comum em alguns documentos curriculares em Portugal: *literacia*. Segundo o autor, essa é uma estratégia bastante inadequada, pois pressupõe introduzir, no discurso oficial pedagógico, um conceito não utilizado no Brasil como se fosse uma *novidade* ou um *termo mais neutro ou técnico* para se referir aos usos da escrita.

Há uma tentativa clara de afastamento das políticas públicas de alfabetização anteriores (tais como o Pró-Letramento ou PNAIC), operando ainda com uma retórica infeliz de 'internacionalizar' a discussão. Como alguns documentos curriculares portugueses, a PNA opta por usar 'literacia', mas não explicita as tensões, incoerências e reduções que perpassam tal processo de apropriação curricular (BUNZEN JÚNIOR, 2019, p. 47).

No entanto, nesta pesquisa, por *alfabetização* compreende-se o processo de aquisição da tecnologia da leitura e da escrita, em um contexto de letramento que ocorre oficialmente nas instituições de ensino. Já o letramento é compreendido como um processo que inclui a alfabetização, mas a ela não se reduz, uma vez que não basta adquirir a tecnologia da leitura e da escrita se não for capaz de usar essa tecnologia nas diferentes práticas sociais.

Em vista disso, para que os alunos atinjam o pleno domínio da leitura e da escrita e possam fazer uso delas, a aprendizagem inicial da língua escrita deve ser compreendida como um processo que envolve a alfabetização e o letramento.

Assim, teríamos alfabetizar e letrar como duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário: o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e a escrever no contextos das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo ser tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado (SOARES, 2019, p. 47)

Nesse sentido, Mortatti (2004) alerta que a aquisição da leitura e da escrita, por si só, não vem garantindo maior nível de letramento e, por vezes, nem mesmo essa aprendizagem inicial da língua escrita está sendo efetivada ou garantida com qualidade para todos os brasileiros.

Segundo Cartaxo (2015), a situação atual da alfabetização no Brasil é decorrente de incompreensões do processo de ensino e de aprendizagem dos estudantes, mas isso não é uma responsabilidade individual do professor, pois muitos fatores convergem para isso: as políticas educacionais, o financiamento da educação básica, as desigualdades sociais, a gestão escolar e a própria precarização do trabalho docente.

Entretanto, é importante considerar que, de acordo com a autora, “a escola continua sendo o lócus de formação dos estudantes e, para milhões de crianças, o principal lugar de acesso a bens culturais” (CARTAXO, 2015, p. 27686).

Por isso é necessário questionar como deve acontecer a prática pedagógica nas instituições escolares para que a aprendizagem inicial da língua escrita se efetive

e seja garantida com qualidade para todas as crianças até, no máximo, o terceiro ano do Ensino Fundamental, como proposto no PNE.

2.4 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: IMPLICAÇÕES PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA

Para compreender como acontece o ensino e a aprendizagem inicial da língua escrita, pode-se recorrer às teorias de aprendizagem para, primeiramente, compreender como a criança aprende.

Segundo Carvalho (2014), diferentes teorias de aprendizagem se propõem a explicar o processo de aprendizagem: por associação (estímulo - resposta); pela ação do sujeito sobre o objeto do conhecimento (construtivismo); e pela interação do aprendiz com o objeto do conhecimento intermediado por outros sujeitos (sociointeracionismo).

Essas teorias, que assumiram a frente na formação de professores em diferentes momentos históricos, embasam (ou condenam) certos métodos e técnicas de alfabetização.

Baseados nessas teorias, surgiram diferentes métodos que fundamentaram as práticas pedagógicas de alfabetização. Assim, durante décadas discutiu-se quais desses métodos seriam os mais eficientes: se os sintéticos (que partem da letra, da relação letra - som, ou da sílaba, para chegar à palavra); ou os analíticos, também chamados de globais (que têm como ponto de partida as unidades maiores da língua, como o conto, a oração ou a frase).

De acordo com Carvalho (2014), em uma via alternativa, evoluíram e ganharam legitimidade outras propostas, chamadas ecléticas ou mistas. São os chamados métodos analítico-sintéticos, que tentam combinar aspectos de ambas as abordagens teóricas. Explicando de outro modo, esses métodos buscam enfatizar a compreensão do texto desde a alfabetização inicial, como é próprio dos métodos analíticos ou globais, e paralelamente identificar fonemas e explicitar sistematicamente as relações entre sons e letras, como ocorre nos métodos sintéticos.

Entretanto, esses métodos, denominados de tradicionais, foram criticados devido o grande número de alunos que não foram alfabetizados. Como afirma Valle (2013, p. 65),

Face ao fracasso demonstrado na alfabetização das crianças brasileiras, a educação nacional entrou em choque com os métodos de alfabetização vigentes. Numa visão geral, os alunos que eram educados por esses métodos sabiam ler e escrever, mas não conseguiam compreender tudo o que liam ou não escreviam muito mais do que frases soltas. Isso não acontecia só no Brasil, mas em outros países que tinham a mesma base de alfabetização. Com relação a isso, já no ano de 1978, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) criou o conceito de analfabeto funcional, fazendo referência às pessoas que, mesmo sabendo ler e escrever, não conseguiam utilizar a linguagem escrita na vida cotidiana delas como instrumento de melhoria pessoal ou profissional, já que nem sempre compreendiam o que liam.

Portanto, segundo a autora, o analfabeto funcional é reflexo dos métodos utilizados para alfabetizar e suas fragmentações, bem como das concepções sobre alfabetização que perduraram décadas.

Foi nesse momento, em que os métodos de alfabetização estavam tendo sua validade questionada, que também surgiram novos estudos, fundamentados na teoria construtivista, sobre o processo de aprendizagem da língua escrita pelas crianças. A preocupação dos métodos de alfabetização foi transposta para como a criança constrói o conhecimento sobre a língua escrita, o que gerou importante mudança de paradigma nos estudos sobre a alfabetização.

Soares (2004) afirma que, sem negar a contribuição para a alfabetização que essa mudança paradigmática trouxe, ao explicar a trajetória da criança em direção à descoberta do sistema de escrita, é preciso, no entanto, reconhecer que ela foi compreendida de forma equivocada e conduziu a falsas inferências, como o caso de um ensino espontaneísta. A autora denominou esse fato de *desinvenção* da alfabetização. Isto porque, a partir dessa mudança paradigmática, o conceito de alfabetização foi erroneamente desvinculado de sua especificidade: da faceta linguística da língua escrita. Assim, acreditava-se que a criança somente se alfabetizaria por meio do convívio intenso com a cultura escrita.

Por isso, Soares (2003) afirma que é preciso considerar, no contexto atual, a *reinvenção* da alfabetização. Em outras palavras, a alfabetização, como uma faceta essencial no processo de aprendizagem da língua escrita, depende de um ensino explícito, direto e sistemático.

De acordo com Soares (2016, p. 338), “o ensino explícito é adequado e eficiente em áreas do conhecimento bem estruturadas, em que é possível determinar quais informações, conceitos e processos os alunos devem aprender”.

Dessa forma, como a aprendizagem das relações fonema-grafema ocorre em área bem estruturada do conhecimento, a alfabetização pode ser desenvolvida a partir de práticas sistemáticas significativas, conforme conceituado por Mainardes (2018b).

Conjunto de ações planejadas pelo/a professor/a, com o objetivo de organizar as situações de ensino, atividades e mediações pedagógicas na sala de aula. As práticas sistemáticas objetivam garantir a aprendizagem contínua de todos os alunos, por meio de situações de ensino ricas e significativas, independentemente da diversidade de níveis e ritmos de aprendizagem que caracterizam a sala de aula.

As práticas sistemáticas equivalem ao uso de um método de ensino, organizado pelo/a próprio/a professor/a, a partir da sua própria experiência docente (rotinas não cristalizadas, crenças profissionais, compromisso pessoal, engajamento profissional), em interação permanente com as orientações oferecidas pela rede de ensino, pela coordenação pedagógica, pela equipe de gestão escolar, bem como a partir do intercâmbio de ideias com colegas mais experientes, nos cursos de formação, em oficinas de produção de material didático, visita a exposições de materiais, etc. (MAINARDES, 2018b, p. 02).

Portanto, para planejar práticas sistemáticas significativas, garantindo o ensino direto e explícito da língua escrita, os educadores precisam compreender como a criança constrói o conhecimento sobre essa língua. Soares (2016, p. 352) denominou isso de alfabetizar com método: “alfabetizar conhecendo e orientando com segurança o processo de alfabetização, o que se diferencia fundamentalmente de alfabetizar trilhando caminhos predeterminados por convencionais métodos de alfabetização”.

Dessa forma, como orienta Soares (2016), o que se propõe é uma alfabetização construída por aqueles que alfabetizam compreendendo os processos cognitivos e linguísticos que permeiam a alfabetização, e com base neles, desenvolvem atividades que estimulem e orientem a aprendizagem da criança, identifiquem e interpretem dificuldades em que terão condições de intervir de forma adequada, ou seja: alfabetizar com método.

Entretanto, Soares (2016) também alerta que é preciso considerar que o ensino direto, explícito e sistemático das correspondências fonema-grafema deve ser incluído no processo de aprendizagem da língua escrita, mas esse ensino não conduz a essa aprendizagem em sua totalidade.

Afinal, é preciso compreender que a aprendizagem da língua escrita envolve dois processos distintos: a aquisição do sistema de escrita convencional (alfabetização) e o desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em práticas sociais (letramento). Esses processos são indissociáveis: a alfabetização se

desenvolve no contexto de letramento, que só pode se desenvolver por meio da aprendizagem das relações fonema - grafema, logo, da alfabetização.

Portanto, como explica Soares (2016, p. 350), é preciso alfabetizar letrando:

[...] ao mesmo tempo que vai aprendendo a codificar e decodificar, a criança vá também aprendendo a compreender e interpretar textos, de início lidos pelo (a) alfabetizador (a), aos poucos lidos por ela mesma, e a produzir textos, de início em escrita inventada, aos poucos em frases, em pequenos textos de diferentes gêneros, ditados para o/a alfabetizador (a), que atua como escriba, ou escritos por ela mesma.

Dessa forma, a criança se insere no mundo da escrita tal como ele é, por meio de leitura e da escrita de textos reais de diferentes gêneros e em diferentes suportes, identificando os usos sociais e culturais da língua escrita.

Nesse sentido, a formação do alfabetizador tem uma grande especificidade e exige uma preparação que o leve a compreender todas as facetas (linguística, interativa e sociocultural) e de todos os condicionantes (políticos, sociais, econômicos e culturais) do processo de alfabetização. Tal formação deve levar esse profissional a saber operacionalizar essas diversas facetas, sem desconsiderar seus condicionantes, em práticas sistemáticas significativas de alfabetização com método e, sobretudo, que o leve a assumir uma postura política diante das implicações ideológicas do processo de alfabetização.

Soares (2019) afirma, nesse contexto, que o maior desafio dos países em desenvolvimento ainda está em planejar, conduzir e executar programas e campanhas nacionais de alfabetização direcionadas à eliminação de altos e persistentes índices de analfabetismo ou de fracasso escolar.

Nesse sentido e na conjuntura de dados quantitativos e qualitativos pessimistas em relação à aprendizagem da leitura e escrita, somada ao contexto político, social e econômico brasileiros conturbado que surgiu o PMALFA como uma política pública de alfabetização.

CAPÍTULO 3 - PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Os capítulos anteriores desta dissertação apresentaram o referencial teórico-metodológico que fundamenta a análise do PMALFA e sua atuação na Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa, bem como caracterizaram esse objeto de estudo.

Este capítulo, por sua vez, tem o propósito de relatar os procedimentos metodológicos que permearam esta pesquisa: suas questões éticas, a descrição da pesquisa e de suas etapas, a descrição do campo de pesquisa e dos seus participantes, e os procedimentos para a análise de dados.

3.1 QUESTÕES ÉTICAS

Ao compreender o caráter científico da pesquisa em educação, é importante assumir o compromisso ético e político diante das investigações propostas. Como afirmam as autoras Brooks, Riele e Maguire (2017, p. 81): “de fato, nossa compreensão da prática ética precisa ser suficientemente ampla para que ela englobe os objetivos políticos e/ou as intenções de nossa pesquisa”.

Portanto, a pesquisa apresentada nesta dissertação assumiu seu caráter ético e político, que incluiu o cumprimento das normatizações propostas para a pesquisa em educação, bem como perpassou todas as reflexões e análises produzidas.

Assim, com a finalidade de preservar a ética da pesquisa e cumprir com as normas estabelecidas pela Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016, o projeto desta pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) na data de 05 de setembro de 2019, e após as alterações sugeridas pelo Parecer Consubstanciado do CEP nº 3.606.891, do dia 29 de setembro de 2019, foi aprovado em 06 de outubro do mesmo ano, conforme o Parecer Consubstanciado nº 3.623.687 (Anexo C).

Já o ingresso ao contexto da prática do PMALFA na Rede Municipal de Ensino (RME) de Ponta Grossa foi realizado em dois momentos. No primeiro deles foi encaminhado um ofício e uma cópia do projeto de pesquisa à Secretária Municipal de Educação do Município de Ponta Grossa, Profª Drª Esméria de Lourdes Saveli, solicitando acesso aos documentos que regulamentam o PMALFA (leis, decretos, resoluções, relatórios de atividades desenvolvidas, avaliações, Projeto Político Pedagógico das escolas, dentre outros) e autorização para a realização de

entrevistas com as gestoras, docentes e assistentes de alfabetização participantes do referido Programa durante o ano letivo de 2018.

No segundo momento foi realizada uma reunião com a Coordenadora do Ensino Fundamental da Secretaria Municipal de Educação (SME) para esclarecer possíveis dúvidas quanto ao desenvolvimento da pesquisa e para a indicação de quatro escolas onde poderia ser efetuada.

A todas as participantes envolvidas nos procedimentos da pesquisa foi garantida a confidencialidade e o anonimato das informações coletadas. Para assegurar o sigilo das informações, bem como a divulgação dos resultados da pesquisa em eventos de publicações científicas, sem identificação das participantes e das unidades escolares nas quais foi realizada, foi solicitada a autorização dessas participantes por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A).

3.2 DESCRIÇÃO DA PESQUISA E SUAS ETAPAS

A pesquisa realizada é de abordagem qualitativa. Prodanov e Freitas (2013, p. 70) afirmam que a pesquisa qualitativa:

[...] considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa. Esta não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas. O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave. Tal pesquisa é descritiva. Os pesquisadores tendem a analisar seus dados indutivamente. O processo e seu significado são os focos principais de abordagem.

Segundo esses autores, na abordagem qualitativa, a pesquisa tem o ambiente como fonte direta dos dados. Por isso, o pesquisador mantém contato direto com o ambiente e o objeto de estudo em questão, necessitando de um trabalho mais intensivo de campo.

Nessa perspectiva, a partir da revisão de literatura e definição do referencial teórico, foi delineado um desenho metodológico que possibilitou a análise da pesquisa ao fazer uso da triangulação de dados, tendo como procedimentos: pesquisa bibliográfica, pesquisa documental, e pesquisa de campo por meio de entrevistas semiestruturadas (Apêndice B) para garantir que todos os objetivos propostos fossem alcançados.

Compreende-se por pesquisa bibliográfica aquela

elaborada a partir de material já publicado, constituído principalmente de: livros, revistas, publicações em periódicos e artigos científicos, jornais, boletins, monografias, dissertações, teses, material cartográfico, internet, com o objetivo de colocar o pesquisador em contato direto com todo material já escrito sobre o assunto da pesquisa (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 54)

Dessa forma, a pesquisa bibliográfica, que fundamenta teórica e metodologicamente esta pesquisa, teve como eixo central a contextualização do PMALFA nas políticas públicas de alfabetização no Brasil (MORTATTI, 2004; 2013; MORTATTI; FRADE, 2014; CARVALHO, 2014; SOARES, 2015), a abordagem do ciclo de políticas (BOWE; BALL; GOLD, 1992; BALL, 1994; MAINARDES, 2007), a teoria da atuação (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016), e os conceitos de alfabetização e de letramento e suas implicações para a prática pedagógica (SOARES, 2003; 2016; 2019; MORTATTI, 2004; VALLE, 2013; CARVALHO, 2014; FREIRE, 2011).

A pesquisa documental, diferentemente da pesquisa bibliográfica, “baseia-se em materiais que não receberam ainda um tratamento analítico ou que podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 55).

Já a pesquisa de campo é compreendida como

aquela utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema para o qual procuramos uma resposta, ou de uma hipótese, que queiramos comprovar, ou, ainda, descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles. Consiste na observação de fatos e fenômenos tal como ocorrem espontaneamente, na coleta de dados a eles referentes e no registro de variáveis que presumimos relevantes, para analisá-los (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 55)

Como instrumento de pesquisa de campo, foi escolhida a técnica da entrevista semiestruturada. Esse tipo de entrevista “tem como característica questionamentos básicos que são apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa” (TRIVIÑOS, 1987, p. 146).

De acordo com Prodanov e Freitas (2013), as pesquisas sociais abrangem um universo de elementos tão grande que se torna impossível considerá-lo em sua totalidade. Por esse motivo, nessas pesquisas, é muito frequente trabalhar com uma amostra, ou seja, com uma pequena parte dos elementos que compõem o universo. Quando um pesquisador seleciona uma pequena parte de uma população, espera que ela seja representativa dessa população que pretende estudar.

Nessa perspectiva, a população amostral desta pesquisa é formada pelos participantes do PMALFA durante o ano de 2018 na Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa, do Estado do Paraná: Coordenadora da Rede Municipal do PMFALFA; gestoras, professoras alfabetizadoras e assistentes de alfabetização de quatro unidades escolares indicadas pela Coordenadora do Ensino Fundamental da SME.

A amostra selecionada pode ser classificada por acessibilidade ou por conveniência, pois de acordo com Prodanov e Freitas (2013). Nessa situação, o pesquisador “seleciona os elementos a que tem acesso, admitindo que esses possam, de alguma forma, representar o universo” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 98).

Para sintetizar, a partir desses procedimentos metodológicos de pesquisa e com base no referencial teórico-metodológico, nesta pesquisa foi priorizada a análise dos seguintes documentos e ações de agentes envolvidos na implementação do PMALFA:

a) contexto de influência - foram analisados documentos internacionais e nacionais sobre alfabetização e políticas de alfabetização; LDB 9.394/1996; PNE (2014); BNCC (2017);

b) contexto da produção do texto - foram analisados os seguintes documentos do PMALFA: informações oficiais portais MEC e da Secretaria Municipal de Educação de Ponta Grossa, folders, ofícios, memorandos, material oferecido nos cursos de formação dos atores envolvidos nesse Programa, dentre outros que foram disponibilizados pelas pessoas e instituições participantes; e

c) contexto da prática e dimensões contextuais da política nas escolas - nesta pesquisa, envolveu quatro escolas públicas vinculadas à Rede de Ensino Municipal de Ponta Grossa. As participantes colaboraram concedendo entrevistas e possibilitando o acesso a documentos e dados escolares (atividades dos alunos, relatórios de assistentes de alfabetização e resultados das avaliações). As participantes são as agentes sociais escolares que colocam as políticas em ação. Ao fazê-lo, interpretam e recriam a política a partir de suas histórias de vida, suas experiências profissionais e as condições objetivas do contexto em que atuam.

Os resultados e efeitos dessas ações foram analisados a partir da categorização das dimensões contextuais da atuação da política.

Com base nos dados levantados para a análise da criação do PMALFA e sua atuação na Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa, foram considerados relevantes os seguintes elementos, em cada dimensão:

a) contextos situados - dependência administrativa e localização geográfica em relação às autoridades educacionais; história e características das comunidades onde as escolas estão inseridas (perfil socioeconômico); dados sobre matrículas dos alunos do 1º ano e 2º ano do 1º Ciclo do Ensino Fundamental;

b) contextos materiais - infraestrutura das escolas; recursos financeiros para a compra de materiais didático-pedagógicos e para o pagamento dos/das assistentes de alfabetização; recursos didático-pedagógicos;

c) culturas profissionais - concepção de alfabetização e letramento dos participantes do PMALFA durante o ano de 2018, bem como sua atuação no Programa; e

d) contextos externos - imagem da escola junto às autoridades educacionais; relevância ou não do IDEB nas práticas educacionais; políticas de apoio à gestão escolar; expectativas dos participantes envolvidos na pesquisa em relação aos efeitos do PMALFA.

Todos os dados pesquisados foram analisados à luz do referencial teórico-metodológico: abordagem do ciclo de políticas e teoria da atuação. Foi realizada uma análise crítica dos documentos oficiais do PMALFA. As entrevistas foram transcritas e analisadas por meio de categorias e análise de aspectos quantitativos e qualitativos.

Por fim, como afirma Mainardes (2006), a partir da abordagem do ciclo de políticas e da teoria da atuação, é evidente que os professores e demais profissionais exercem papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais, e por isso, o que eles pensam e no que acreditam têm implicações para o processo de implementação das políticas.

Nesse sentido, é necessário caracterizar o campo selecionado para a pesquisa e os atores que colocaram a política estudada em ação.

3.3 DESCRIÇÃO DO CAMPO DE PESQUISA E DE SEUS PARTICIPANTES

A pesquisa de campo foi realizada na RME de Ponta Grossa, Estado do Paraná.

Essa Rede de Ensino era composta, no ano de 2018, por 60 Centros Municipais de Educação Infantil e por 84 Escolas Municipais de Ensino Fundamental, em que estavam matriculadas 31.000 crianças de 01 a 10 anos (5º ano do Ensino

Fundamental). A Educação Integral contava com 125 unidades escolares, oferecendo o ensino de tempo ampliado.

Dentre esses alunos matriculados, 10,3 mil eram alunos da Educação Infantil (01 a 05 anos), e outros 20,7 mil do Ensino Fundamental (05 a 10 anos).

Como o PMALFA foi proposto apenas para o 1º e 2º ano do Ensino Fundamental da Rede Pública de Ensino, cabe destacar que, segundo o Censo Escolar/INEP 2018, estavam matriculados, em Ponta Grossa, no 1º ano, 5.352 estudantes; e no 2º ano, 5.347 estudantes.

Nesse contexto, para compreender como foi o processo de atuação do PMALFA, foram realizadas entrevistas com 20 participantes de quatro escolas, indicadas pela Coordenadora do Ensino Fundamental da SME, que aderiram ao Programa no ano letivo de 2018. Dessas participantes, duas exerceram a função de Coordenadoras da Rede Municipal do PMALFA, cinco eram gestoras das unidades escolares indicadas, nove eram professoras do 1º Ciclo de Aprendizagem do Ensino Fundamental⁵, além de quatro assistentes de alfabetização (Quadro 1).

Quadro 1 – Perfil dos participantes das entrevistas

(continua)

Abreviatura utilizada	Função durante a implementação do PMALFA em 2018	Formação inicial	Tempo de experiência na educação
CRM1	Coordenadora do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa	Pedagogia	32 anos
CRM2	Responsável pelo Divisão de Convênios e Descentralização de Recursos (CDR) e responsável pelo	Pedagogia	15 anos
G1 (Escola 1)	Coordenadora pedagógica	Pedagogia	07 anos
G2 (Escola 2)	Diretora	Pedagogia	10 anos
Abreviatura utilizada	Função durante a implementação do PMALFA em 2018	Formação inicial	Tempo de experiência na

⁵ A Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa é organizada em Ciclos de Aprendizagem. O 1º Ciclo de Aprendizagem engloba o 1º, 2º e 3º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental. O 2º Ciclo de Aprendizagem engloba o 4º e 5º ano do Ensino Fundamental.

Quadro 1 – Perfil dos participantes das entrevistas

(conclusão)

G3 (Escola 3)	Diretora	Pedagogia	18 anos
G4 (Escola 4)	Coordenadora pedagógica	Pedagogia	15 anos
G5 (Escola 4)	Diretora	Pedagogia	35 anos
P1 (Escola 1)	Professora do 2º ano do 1º Ciclo de Aprendizagem do Ensino Fundamental	Magistério e Licenciatura em	24 anos
P2 (Escola 1)	Professora do 1º ano do 1º Ciclo de Aprendizagem do Ensino Fundamental	Pedagogia	20 anos
P3 (Escola 1)	Professora do 2º ano do 1º Ciclo de Aprendizagem do Ensino Fundamental	Pedagogia	10 anos
P4 (Escola 1)	Professora do 2º ano do 1º Ciclo de Aprendizagem do Ensino Fundamental	Pedagogia	33 anos
P5 (Escola 2)	Professora do 2º ano do 1º Ciclo de Aprendizagem do Ensino Fundamental	Pedagogia	20 anos
P6 (Escola 2)	Professora do 1º ano do 1º Ciclo de Aprendizagem do Ensino Fundamental	Pedagogia e Licenciatura	10 anos
P7 (Escola 3)	Professora do 1º ano do 1º Ciclo de Aprendizagem do Ensino Fundamental	Licenciatura Português/ Inglês	37 anos
P8 (Escola 4)	Professora do 2º ano do 1º Ciclo de Aprendizagem do Ensino Fundamental	Pedagogia	25 anos
P9 (Escola 4)	Professora do 1º ano do 1º Ciclo de Aprendizagem do Ensino Fundamental	Pedagogia	20 anos
AA1 (Escola 1)	Assistente de alfabetização	Pedagogia	53 anos
AA2 (Escola 2)	Assistente de alfabetização	Magistério e cursando Pedagogia	06 meses
AA3 (Escola 3)	Assistente de alfabetização	Normal Superior	24 anos
AA4 (Escola 4)	Assistente de alfabetização	Curso de Formação de Docentes e	Não informou

Fonte: Dados da pesquisa, 2019 e 2020.

Ao analisar esse quadro é possível perceber que as gestoras bem como as professoras alfabetizadoras são docentes com formação inicial e com vasta experiência para/nos anos iniciais do Ensino Fundamental; que as assistentes de alfabetização que optaram por participar do Programa nas escolas pesquisadas assim o fizeram porque são aposentadas e apresentam experiência com a aprendizagem inicial da leitura e da escrita ou eram docentes iniciantes na carreira e que precisavam de experiência para agregar conhecimentos da prática educativa e informações aos seus currículos.

CAPÍTULO 4 - PROGRAMA MAIS ALFABETIZAÇÃO (PMALFA): ANÁLISE DO CONTEXTO DE INFLUÊNCIA E DO CONTEXTO DA PRODUÇÃO DO TEXTO

O objetivo deste capítulo é apresentar a análise do contexto de influência e do contexto da produção do texto do PMALFA com base nas formulações da abordagem do ciclo de políticas.

4.1 O CONTEXTO DE INFLUÊNCIA

Segundo Mainardes (2006), o contexto de influência é aquele em que as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos são constituídos. É nesse contexto “que os grupos de interesse disputam por influenciar a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado” (MAINARDES, 2006, p. 51).

Nesse contexto, atuam as redes sociais e políticas dentro e em torno de partidos políticos, do governo e do processo legislativo. Segundo Mainardes (2006), é também nesse contexto que os conceitos “adquirem legitimidade e formam um discurso de base política” (MAINARDES, 2006, p. 51).

No caso do PMALFA, as principais influências foram as seguintes:

- a) a mudança do governo federal, em 2016, que acarretou uma série de mudanças no contexto econômico, político e social brasileiro, com forte impacto em todas as políticas sociais e educacionais;
- b) as dificuldades dos alunos dos anos iniciais na apropriação da leitura e da escrita, evidenciada na prática escolar e em avaliações de larga escala;
- c) as taxas elevadas de reprovação no 3º ano do Ensino Fundamental, em 2017 (BRASIL, 2018a);
- d) a crença de que a questão da dificuldade na alfabetização dos alunos pode ser resolvida com políticas fragmentadas e paliativas; e
- e) experiências de programas que defendem a importância do 1º ano e das classes de alfabetização ter mais de um docente⁶.

⁶ Um exemplo de programa dessa natureza é o *Projeto toda a força ao 1º ano*, da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Este projeto integrava o *Programa Ler e Escrever – Prioridade na Escola Municipal* (SÃO PAULO, 2006), e foi implantado na gestão de José Serra (PSDB). A partir de 2008, o Programa foi implantado nas escolas estaduais, na gestão de José Serra. A respeito do *Programa Ler e Escrever*, ver Gimenes (2017).

O governo de Michel Temer (PMDB) teve início no dia 12 de maio de 2016. Enquanto vice-Presidente da República, assumiu interinamente o cargo de Presidente da República após o afastamento temporário da Presidenta Dilma Rousseff (PT), em consequência da aceitação do processo de *impeachment* pelo Congresso Nacional. O referido processo de *impeachment* foi concluído no dia 31 de agosto do mesmo ano, e Michel Temer assumiu o cargo de forma definitiva, o qual ocupou até o dia 1º de janeiro de 2019, quando teve início o governo de Jair Messias Bolsonaro (PSL). A partir da gestão de Michel Temer, iniciou-se o processo de formulação do PMALFA, lançado em fevereiro de 2018.

Ao criar uma nova política, o PMALFA, o governo Temer iniciou um processo de abandono de uma política que estava em vigor desde 2012: PNAIC⁷. No Governo Temer, Maria Helena Guimarães de Castro, ligada ao PSDB de São Paulo, atuou como secretária-executiva do MEC e foi braço-direito do ministro Mendonça Filho, que assumiu a pasta como aliado do DEM ao Governo Temer. A atuação da referida secretária-executiva foi central na definição das políticas propostas, tais como a reforma do Ensino Médio e o PMALFA. Uma evidência do protagonismo da referida secretária executiva são as entrevistas concedidas na época, e ainda por ter assinado, enquanto Ministra da Educação substituta, a Portaria que instituiu o PMALFA (Portaria nº 4, de 4 de janeiro de 2018).

Há diferenças entre PMALFA e PNAIC. Enquanto o PNAIC enfatizava a formação continuada de alfabetizadores, o PMALFA restringe-se a oferecer acompanhamento pedagógico específico por meio da contratação de assistentes de alfabetização, apoio financeiro para aquisição de materiais de consumo e ressarcimento de despesas de transporte e alimentação de assistentes e apoio técnico por meio de processos formativos e monitoramento pedagógico.

A decisão do Governo Temer em criar essa política pode ser compreendida a partir de contribuições de estudos da Política Educacional. Dutra (1993) explica que, na língua inglesa, para conceituar e caracterizar políticas públicas, há dois vocábulos: *policy* e *politics*. Enquanto, na língua portuguesa, só se utiliza uma palavra – política – para exprimir dois diferentes conceitos:

⁷ Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), pelo qual o MEC e as secretarias estaduais, distrital e municipais de educação reafirmam e ampliam o compromisso previsto no Decreto no 6.094, de 24 de abril de 2007, de alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental, aferindo os resultados por exame periódico específico (BRASIL, 2012, p. 22). A respeito do PNAIC, ver a revisão de literatura de Alferes e Mainardes (2019).

[...] um mais amplo, que se refere aos fenômenos que se desenrolam em um plano mais abrangente, no nível do relacionamento do Estado – *politics*, em inglês –, e outro que se refere mais a planejamento e implementação de medidas, práticas e estratégias, de forma mais específica ou em âmbito mais restrito – *policy*, em inglês (DUTRA, 1993, p. 36).

A autora ainda esclarece que se pode compreender *politics* como política e *policy* como políticas públicas. Portanto, mudanças na *politics* levam a mudanças na *policy*, como foi perceptível nessa questão apresentada na mudança de governo federal brasileiro em 2016, ao produzir uma nova política pública para a alfabetização: o PMALFA.

Uma segunda influência, mencionada nos próprios documentos oficiais do PMALFA, refere-se às dificuldades dos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental na apropriação da leitura e da escrita. O PMALFA é considerado, nos documentos oficiais, como

[...] uma estratégia diante dos resultados da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), criada com o objetivo de avaliar o nível de alfabetização dos estudantes, ao fim do terceiro ano do Ensino Fundamental (BRASIL, 2018a, p. 54)

Segundo o citado documento, os resultados dessa avaliação indicaram uma quantidade significativa de crianças que finalizavam o 3º ano do Ensino Fundamental com níveis insuficientes de alfabetização (BRASIL, 2018a, p. 54).

A escala de proficiência da ANA em leitura é dividida em quatro níveis⁸: nível 1 ou elementar; nível 2 ou básico; nível 3 ou adequado; e nível 4 ou desejável. Os níveis 1 e 2 são considerados insuficientes; enquanto os níveis 3 e 4, suficientes. A escala de proficiência da escrita é dividida em cinco níveis⁹: níveis de 1 a 3, considerados como elementar; nível 4, considerado adequado; e nível 5, considerado desejável. Enquanto os níveis de 1 a 3 são considerados insuficientes, os níveis 4 e 5 são suficientes.

As tabelas a seguir apresentam os dados do Relatório do SAEB/ANA 2016 (2018) em relação aos níveis de proficiência em leitura e em escrita, respectivamente, no panorama nacional.

⁸ A descrição detalhada dos níveis de proficiência em leitura é apresentada neste trabalho no Anexo D.

⁹ A descrição detalhada dos níveis de proficiência em escrita é apresentada neste trabalho no Anexo E.

Tabela 2 – Distribuição percentual dos níveis de proficiência em leitura no Brasil

Nível 1	22%
Nível 2	33%
Nível 3	32%
Nível 4	13%

Fonte: Dados do Relatório SAEB/ANA 2016 (BRASIL, 2018d, p. 75)

Tabela 3 – Distribuição percentual dos níveis de proficiência em escrita no Brasil

Nível 1	14%
Nível 2	17%
Nível 3	02%
Nível 4	58%
Nível 5	08%

Fonte: Dados do Relatório SAEB/ANA 2016 (BRASIL, 2018d, p. 77)

De acordo com esses dados, a maior concentração de estudantes, no âmbito nacional, está nos níveis 2 e 3 da escala de leitura (33% e 32%, respectivamente). No nível 2, a avaliação exige a compreensão de textos simples, considerando as características do gênero e o resgate de informações contidas nele, principalmente no título ou na frase inicial. Já no nível 3, além da compreensão geral de textos mais longos e complexos, também constam habilidades que requerem relacionar várias informações contidas no texto, em maior nível inferencial, tais como inferir sentido de expressão ou palavras e assunto em textos verbais e não verbais (BRASIL, 2018d).

Quanto ao nível de escrita, a maior concentração de estudantes brasileiros ocorre no nível 4 (58%). Neste nível, os estudantes provavelmente escrevem as palavras apresentadas corretamente, independentemente de sua complexidade, e atendem à proposta de construir uma narrativa, embora ainda possam incorrer em desvios que comprometem parcialmente o seu sentido (BRASIL, 2018d, p. 74).

A partir desses dados é possível inferir sobre o desempenho dos estudantes brasileiros nos níveis de apropriação da leitura e da escrita: enquanto na leitura a

maior parte dos estudantes encontra-se nos níveis considerados insuficientes, na escrita a maior parte dos alunos possuem um nível considerado adequado.

Tal análise nos leva a questionar: qual é o foco do processo de aprendizagem da leitura e da escrita nas escolas brasileiras? Essa avaliação permite a análise real do processo de aprendizagem de leitura e de escrita dos estudantes brasileiros? E, portanto, é possível justificar a implementação de uma nova política pública de alfabetização fundamentada nesses dados?

Entretanto, ao optar pelo gradual abandono do PNAIC com a criação de uma nova política, o MEC propõe o PMALFA com a justificativa fundamentada nesses dados e no cumprimento de marcos legais, tais como o Art. Nº 227 da Constituição Federal de 1988¹⁰, e no cumprimento do Art. Nº 32 da LDB¹¹. O documento do PMALFA faz, ainda, menção à BNCC, a qual considera que “nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramento” (BRASIL, 2018a, p. 54).

A partir dos documentos de criação do PMALFA e de informações veiculadas pelo MEC, na gestão de Michel Temer, observa-se que a intenção era a definição de uma Política Nacional de Alfabetização, da qual o PMALFA e o PNAIC seriam parte integrante. Apesar disto, naquela gestão, uma Política Nacional de Alfabetização não chegou a ser formulada. No mês de abril de 2019, o governo Bolsonaro publicou a Política Nacional de Alfabetização (BRASIL, 2019b) com uma série de princípios, objetivos e diretrizes, sem incorporar o PMALFA e o PNAIC, que são apenas citados de passagem, na linha de tempo (BRASIL, 2019b, p. 15)¹². Apesar disto, em 2019 e 2020, o PMALFA continuou sendo desenvolvido nas escolas.

Nesse cenário, observa-se que as políticas voltadas à alfabetização são desarticuladas e desencontradas. De modo geral, pode-se afirmar que o PMALFA, embora possa trazer alguns resultados positivos, configura-se como uma política paliativa, pontual e pouco articulada com a PNA e outras políticas atuais. A partir do

¹⁰ Esse artigo define “que a família, a comunidade, a sociedade e o poder público devem assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária” (BRASIL, 1988, p. 133).

¹¹ Tal artigo estabelece que “o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo” (BRASIL, 2018a, p. 54).

¹² Para uma análise crítica da PNA, ver Mortatti (2019), Frade (2019), Gontijo e Antunes (2019), Monteiro (2019), Bunzen (2019), Almeida (2019), Maciel (2019) e demais artigos do nº 10 da Revista Brasileira de Alfabetização (2019).

referencial teórico da atuação das políticas (*policy enactment*), resta às redes de ensino e, principalmente às escolas e aos profissionais que nelas atuam, incluindo os/as assistentes de alfabetização, atribuírem sentido às ações que podem ser desenvolvidas no PMALFA, tendo em vista o atendimento das necessidades de aprendizagem dos alunos.

4.2 O CONTEXTO DA PRODUÇÃO DO TEXTO

Conforme indicado no referencial teórico, o contexto de influência “tem uma relação simbiótica, porém não evidente ou simples, com o segundo contexto, o contexto da produção de texto” (MAINARDES, 2006, p. 52). Segundo Mainardes (2006), os textos políticos representam a política, e essas representações podem tomar várias formas: textos legais oficiais e textos políticos, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos oficiais, entre outros documentos.

No caso do PMALFA, os textos incluídos nesta análise são os seguintes:

- a) Portaria nº 4, de 4 de janeiro de 2018, que institui o Programa Mais Alfabetização;
 - b) Portaria nº 142, de 22 de fevereiro de 2018, que institui o Programa Mais Alfabetização e revoga a Portaria MEC nº 4, de 4 de janeiro de 2018, publicada no Diário Oficial da União de 5 de janeiro de 2018, com aproveitamento das adesões das secretarias municipais, estaduais e distrital de educação realizadas sob sua vigência;
 - c) Resolução nº 7, de 22 de março de 2018, que autoriza a destinação de recursos financeiros para cobertura de despesas de custeio, nos moldes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), às unidades escolares públicas municipais, estaduais e distritais que possuam estudantes matriculados no 1º ano ou no 2º ano do Ensino Fundamental regular, por intermédio de suas Unidades Executoras Próprias (Uex), a fim de garantir o apoio adicional ao processo de alfabetização, no que se refere à leitura, escrita e matemática, no âmbito do PMALFA (BRASIL, 2018b, p. 1);
 - d) Manual Operacional do Sistema de Orientação Pedagógica e Monitoramento, de abril de 2018 (BRASIL, 2018c);
 - e) perguntas frequentes (texto disponibilizado no portal do PMALFA em 2019);
- e

f) entrevistas sobre o PMALFA com gestores do MEC disponibilizadas na internet.

Na análise dos documentos do PMALFA, chama a atenção a existência de duas Portarias que o instituem. A primeira, de 4 de janeiro de 2018, assinada pela Ministra substituta Maria Helena Guimarães de Castro. A segunda, de 22 de fevereiro de 2018, assinada pelo Ministro Mendonça Filho¹³, revogando a anterior.

Essa questão evidencia que processo de formulação de políticas é complexo e envolve contestações, conflitos, interesses e motivações. Ball (1994, p. 16) explica que, no contexto de influência e no contexto da produção do texto, somente “certas influências e agendas são reconhecidas como legítimas e somente algumas vozes são ouvidas”. Desse modo, “a análise de políticas educacionais, com base nesse ponto de vista, precisa incorporar não somente as vozes ouvidas e incluídas, mas também as deixadas de lado e não ouvidas, bem como as vozes ausentes e silenciadas” (MAINARDES, 2007, p. 105).

Nesse sentido, é importante ressaltar que, no início da formulação do PMALFA, algumas intenções expressas pelos gestores do MEC não foram incluídas nos documentos oficiais. Dentre elas, pode-se citar as que foram mencionadas por Maria Helena Guimarães de Castro, Ministra da Educação substituta durante o início de 2018, em reportagem publicada no Portal do MEC em janeiro de 2018. Segundo a Ministra substituta:

a) a formação inicial e continuada de professores regentes, que deveria contemplar também Mestrado Profissional em Alfabetização e Didática Aplicada, com foco na alfabetização e gestão da aprendizagem. No caso dos/das assistentes de alfabetização, a intenção era a realização de oficinas com foco na alfabetização e gestão da aprendizagem;

b) no caso da formação inicial, a articulação do PMALFA com a Política Nacional de Formação de Professores objetivava direcionar os estudantes de Pedagogia e Licenciaturas afins para residência pedagógica nos primeiros e segundos anos do Ensino Fundamental; e

c) o fortalecimento do processo de alfabetização também incluiria a seleção de material didático pelas redes de ensino, e que poderiam ser próprios ou pré-qualificados.

¹³ Mendonça Filho, filiado ao partido Democratas, ocupou o cargo de Ministro da Educação de maio de 2016 a abril de 2018.

Nessas intenções citadas, identifica-se que as ações do Programa deveriam incluir a formação continuada sistematizada dos professores alfabetizadores e a formação inicial dos estudantes dos cursos de Pedagogia e Licenciaturas afins, realizadas em regime de colaboração e privilegiando o protagonismo das redes de ensino.

Apesar de todas as intenções não terem sido incluídas no texto final da política, pode-se afirmar que o motivo que levou à formulação e à implementação do PMFALFA é o mesmo desde seu início e é, portanto, consenso entre os gestores educacionais no âmbito federal.

Segundo Eduardo Sallenave, Diretor de Suporte Estratégico à Alfabetização do MEC em 2019, a definição do Programa ocorreu no início de 2018, a partir da análise dos resultados da ANA de 2016. Em entrevista concedida à TVBrasilGov em setembro de 2019, Sallenave afirma:

O Programa Mais Alfabetização surge no início do ano de 2018, ano passado, após constatarmos que o PNAIC – Pacto Nacional para Alfabetização na Idade Certa, que foi criado em 2012, não estava apresentando os resultados esperados. Isso ficou evidente na Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), realizada em 2016, onde encontramos um dado alarmante: mais da metade das crianças brasileiras, no 3º ano do Ensino Fundamental, ainda apresentavam níveis insatisfatórios de alfabetização.

Nessa perspectiva, a partir da análise da Portaria nº 142, de 22 de fevereiro de 2018, que instituiu o Programa, pode-se considerar que os aspectos centrais dessa política são:

- a) o apoio pedagógico do assistente de alfabetização ao professor alfabetizador por um período predeterminado;
- b) a implementação do Programa por meio do fortalecimento da gestão das secretarias e das unidades escolares e do monitoramento processual da aprendizagem;
- e) a formação do professor alfabetizador, do assistente de alfabetização, das equipes de gestão das unidades escolares e das secretarias de educação;
- f) a prevenção ao abandono, à reprovação, à distorção idade/ano, mediante a intensificação de ações pedagógicas voltadas ao apoio e fortalecimento do processo de alfabetização.

De acordo com a Portaria nº 142/2018, o PMALFA tem por objetivo central “fortalecer e apoiar as unidades escolares no processo de alfabetização dos

estudantes regularmente matriculados no 1º e no 2º ano do Ensino Fundamental” (BRASIL, 2018a, p. 54).

Segundo reportagem da TVMEC sobre o Programa, essa política pública teve o investimento de 523 milhões de reais para os dois primeiros anos de sua implementação. De acordo com essa mesma reportagem, durante a cerimônia de implementação do PMALFA, o Ministro Mendonça Filho justificou a importância desse Programa:

Precisamos melhorar urgentemente o processo de alfabetização. Hoje, mais da metade das crianças brasileiras não sabem ler ao final do terceiro ano. Com o Mais Alfabetização, o MEC fortalece o apoio às redes municipais e estaduais, além das próprias escolas, neste grande desafio.

Dessa forma, o Ministro admitiu a necessidade da melhoria do processo de alfabetização no Brasil. E, por isso, apresenta o Programa Mais Alfabetização como uma política salvacionista. Entretanto, precisamos esclarecer que nenhuma política pública breve e paliativa trará soluções reais para os desafios enfrentados pelas escolas públicas brasileiras no que diz respeito ao processo de aprendizagem inicial da leitura e da escrita.

4.2.1 Os textos da política e suas características

Os documentos que regulamentam o Programa Mais Alfabetização são a Portaria nº 142, de 22 de fevereiro de 2018; e a Resolução nº 7, de 22 de março de 2018. A Portaria nº 142 apresenta os fundamentos legais para a política, os objetivos, as diretrizes, os procedimentos para a implementação e as competências que cabem ao MEC, às Secretarias de Educação e às unidades escolares que aderiram ao Programa.

Na referida Portaria, é possível identificar algumas concepções de alfabetização, e sobre o processo de aprendizagem dos estudantes, tais como:

a) a concepção de que a “responsabilidade pela alfabetização das crianças deve ser acolhida por docentes, gestores, secretarias de educação e instituições formadoras como um imperativo ético indispensável à construção de uma educação efetivamente democrática e socialmente justa” (BRASIL, 2018a, p. 54);

b) a concepção de que “os estudantes aprendem em ritmos e tempos singulares e necessitam de acompanhamento diferenciado para superarem os

desafios do processo de alfabetização, garantindo a equidade na aprendizagem” (BRASIL, 2018a, p. 54);

c) a concepção de que “a alfabetização constitui a base para a aquisição de outros conhecimentos escolares e para a busca de conhecimento autônomo e que o professor alfabetizador tem papel fundamental nesse complexo processo” (BRASIL, 2018a, p. 54); e

d) a indicação de um conceito de alfabetização no qual, para ser considerado alfabetizado, 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” (BRASIL, 2018a, p. 54).

Já a Resolução nº 7, de 22 de março de 2018, valida as determinações da Portaria nº 142 e autoriza a destinação de recursos financeiros para a cobertura de despesas de custeio, nos moldes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), às unidades escolares públicas municipais, estaduais e distritais que possuam estudantes regularmente matriculados no 1º ou 2º ano do Ensino Fundamental regular.

Segundo esse documento, os recursos deveriam ser empregados:

a) no ressarcimento de despesas com transporte e alimentação dos assistentes de alfabetização, que seriam contratados no regime de voluntariado¹⁴; e

b) na aquisição de material de consumo e na contratação de serviços necessários às atividades complementares com foco na alfabetização¹⁵.

Além desses documentos normativos, o portal do Programa disponibilizou o *Manual Operacional do Sistema de Orientação Pedagógica e Monitoramento*, de abril de 2018, e um texto de 2019 com as perguntas frequentes sobre o PMALFA. Esses documentos ratificam as prescrições dos documentos normativos já citados e descrevem detalhadamente algumas orientações, como as responsabilidades do professor alfabetizador, do assistente de alfabetização, do gestor da unidade escolar, do coordenador da Rede Municipal ou Estadual do Programa e do Secretário de Educação envolvidos no Programa.

¹⁴ Os valores desse ressarcimento seriam de trezentos reais por turma em unidades escolares vulneráveis ou de cento e cinquenta reais por turma nas demais unidades escolares (BRASIL, 2018b, p. 3).

¹⁵ Os valores seriam de quinze reais por matrícula de 1º ano e 2º ano do Ensino Fundamental nas referidas turmas (BRASIL, 2018b, p. 3).

Nos documentos analisados, também há o detalhamento do acompanhamento e monitoramento do Programa:

A Resolução nº 7, de 22 de março de 2018, estabelece que cabe ao gestor da unidade escolar (diretor e coordenador pedagógico) lançar e atualizar os dados de execução do Programa no sistema de acompanhamento e monitoramento específico. Ao coordenador do Programa Mais Alfabetização cabe prestar informações relativas à execução do Programa em sua rede para fins de monitoramento. Como parte do sistema de monitoramento, a proposta de avaliação é constituída por testes e relatórios que visam balizar não apenas as ações pedagógicas desenvolvidas pela escola, como também a formação dos assistentes e o acompanhamento da execução do Programa, com base em indicadores confiáveis (BRASIL, 2019a, p. 14).

De acordo com o Manual (2018c), os testes consistiam em três avaliações: avaliação diagnóstica ou de entrada, com a finalidade de avaliar o nível de alfabetização das crianças no início do Programa; avaliação formativa de processo, visando a verificação do avanço que as crianças puderam desenvolver ao longo do Programa; e por fim, avaliação formativa de saída, que deveria ser aplicada após o término do Programa, e tinha como finalidade avaliar o trabalho dos/das assistentes de alfabetização de forma objetiva, considerando os resultados apresentados por cada turma.

Ao analisar esses documentos que regulamentam e orientam sobre a política, pode-se constatar que são lineares, não permitiram a participação, na produção do texto, dos atores envolvidos no Programa e, portanto, são documentos do tipo *readerly* ou prescritivo. De acordo com Mainardes (2006), um texto *readerly* limita o envolvimento do leitor, ao passo que um texto *writerly* (ou escrevível) convida o leitor a ser coautor do texto, encorajando-o a participar mais ativamente na sua interpretação.

Os trechos seguintes são exemplos que ilustram o estilo de texto prescritivo dessa política:

O Programa Mais Alfabetização será implementado com o fito de garantir apoio adicional, prioritariamente o turno regular, do assistente de alfabetização ao professor alfabetizador, por um período de cinco horas semanais para as unidades escolares não vulneráveis ou de dez horas semanais para as unidades escolares vulneráveis, conforme critério estabelecidos o art. 3º, ao longo de um ciclo correspondente a dois exercícios (BRASIL, 2018b, p. 2)

O professor alfabetizador é responsável pelo planejamento, pela coordenação, organização e desenvolvimento das atividades na sala de aula; pela articulação das ações do Programa, com vistas a garantir o processo de alfabetização dos estudantes regularmente matriculados no 1º e no 2º ano do Ensino Fundamental regular (BRASIL, 2018c, p. 9).

O processo de produção do texto de políticas educacionais é realmente complexo. Segundo Mainardes (2007), a pesquisa sobre o processo de formulação de políticas mostra que, em geral, os textos primários, em que se apresentam as bases políticas, tendem a ser mais prescritivos (MAINARDES, 2007). Entretanto, é preciso reconhecer que, embora sejam prescritivos, os textos das políticas são sempre reinterpretados no contexto da prática.

Outro aspecto relevante são os desencontros e fragilidades que podem ser identificadas nesta política.

Por exemplo, enquanto os documentos determinam que é responsabilidade do assistente de alfabetização a realização das atividades de acompanhamento pedagógico sob a coordenação e supervisão do professor alfabetizador, conforme orientações da Secretaria de Educação e com o apoio da gestão escolar (BRASIL, 2018c, p. 10), o então Secretário de Educação Básica do MEC, Rossieli Soares da Silva, em 2018, afirmou que “o assistente de alfabetização não deve se concentrar em atividades que não apoiem diretamente a alfabetização das crianças, como atividades burocráticas de rotina” (TVMEC, de 2018.); já Eduardo Sallenave declarou que “é importante destacar que o assistente de alfabetização é um suporte para o professor, mas dada a precariedade das nossas redes de ensino, em muitas regiões ele acaba sendo em alguns casos até a figura principal dentro da sala de aula” (TVBrasilGov, 2019). Há desencontros entre a proposta oficial (texto da política) e opiniões dos gestores.

Outro aspecto que pode ser considerado uma fragilidade da produção do texto da política é a não definição dos critérios de seleção do assistente de alfabetização para a participação do Programa, considerando que esse ator é o ponto principal dessa política, como destaca Rossieli Soares em uma reportagem da TVMEC sobre o Programa:

Como resposta nós criamos o Mais Alfabetização, que vai levar um assistente de alfabetização para cada um dos professores do Brasil, em todas as turmas com mais de 10 alunos matriculados, garantindo que o professor possa dar mais tempo de qualidade no atendimento aos alunos, visando a melhoria e a qualidade da aprendizagem no processo, que é o mais importante de toda a educação (TVMEC, 2018.)

A partir dos documentos analisados, observa-se que a responsabilidade dessa seleção era das Secretarias de Educação que aderiram ao Programa e,

portanto, também eram responsáveis pela definição desses critérios. Há, nos textos oficiais da política, apenas a menção de que o ideal é que o voluntário tenha experiência com alfabetização.

Enfim, a intenção dos gestores educacionais, de propor uma estratégia para a melhoria do processo de alfabetização dos estudantes regularmente matriculados no 1º ano e 2º ano do Ensino Fundamental por meio de acompanhamento pedagógico, estava presente nos textos da política, nas entrevistas, nos vídeos de divulgação do Programa e, ainda, nos discursos desses gestores. No entanto, para garantir a alfabetização com qualidade de todos os estudantes do 1º ano e do 2º ano do Ensino Fundamental, não basta apenas propor o acompanhamento pedagógico de um voluntário.

Para garantir esse direito aos estudantes, faz-se necessária a definição de uma política educacional mais abrangente, que inclua, por exemplo, a formação inicial e continuada sistemática dos professores alfabetizadores, a definição de orientações pedagógicas para os(as) professores(as) alfabetizadores, apoio financeiro para aquisição de materiais pedagógicos diversificados, a definição da proposta curricular, entre outros aspectos.

Alferes (2017), ao analisar o PNAIC da mesma forma, concluiu que é um programa abrangente, necessário e relevante para a melhoria da qualidade da aprendizagem no ciclo de alfabetização. No entanto, constitui-se “em uma condição necessária, mas não suficiente para promover uma alteração significativa dessa qualidade, pois enfatiza a formação continuada e a disseminação de determinadas concepções e práticas por meio de materiais específicos” (ALFERES, 2017, p. 51). Para a autora, uma alteração mais significativa demanda investimentos em outros aspectos, tanto intra quanto extraescolares. Assim, com base em Mainardes (2009), Alferes (2017, p. 187) afirma que

[...] além da formação continuada de professores, outras ações são necessárias para a alfabetização das crianças, da forma mais ampla, exitosa e no menor tempo possível (KLEIN, 2003). Algumas destas ações são de infraestrutura, de organização das redes de ensino e das escolas, tais como: a) melhorias das condições materiais e de trabalho dos professores; b) o apoio pedagógico aos professores pela equipe pedagógica, principalmente aos iniciantes; c) o monitoramento constante da aprendizagem dos alunos; d) a oferta de momentos de estudo e reflexão sobre a situação de cada turma; e e) a busca de soluções que atendam às necessidades de professores e alunos.

Mainardes (2007) explica que a política não é finalizada no momento legislativo, e os textos precisam ser lidos em relação ao tempo e ao local específico de sua produção. Dessa forma, as políticas podem ser consideradas intervenções textuais que carregam limitações materiais e possibilidades. Ainda conforme o autor, “as respostas a esses textos têm consequências reais, que são vivenciadas dentro do terceiro contexto, o da prática” (MAINARDES, 2007, p. 30).

No próximo capítulo, apresenta-se a análise do contexto da prática, empregando tanto os aspectos do contexto da prática da abordagem do ciclo de políticas quanto a teoria da atuação (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016).

CAPÍTULO 5 - O PMALFA NO CONTEXTO DA PRÁTICA

O objetivo deste capítulo é apresentar o PMALFA no contexto da prática, a partir de 20 entrevistas realizadas com duas representantes da SME (Coordenadora do Ensino Fundamental e a responsável pela Divisão de Convênios e Descentralização de Recursos - CDR e pelo PMALFA), duas coordenadoras pedagógicas, três diretoras, nove professoras regentes e quatro assistentes de alfabetização de quatro escolas da RME de Ponta Grossa – PR.

A partir da teoria da atuação (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016), pode-se considerar que as entrevistadas atuavam como *atores*¹⁶ no processo de colocar a política do PMALFA em ação nas escolas e nas salas de aula e, ao fazerem isso, interpretavam e recriavam a política a partir de suas histórias de vida, suas experiências profissionais e as condições objetivas do contexto em que atuavam.

A análise foi dividida em duas etapas. No primeiro momento, apresentamos a análise de dados (entrevistas), contextualizando e situando a atuação do PMALFA no trabalho desenvolvido na RME de Ponta Grossa. No segundo momento, sintetizamos os dados obtidos nas quatro dimensões contextuais da teoria da atuação das políticas: contextos situados, contextos materiais, contextos profissionais e contextos externos.

5.1 CONCEPÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO E DE LETRAMENTO QUE PERMEIAM O TRABALHO DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PONTA GROSSA

Para promover o ensino da leitura e da escrita, é preciso compreender as diversas facetas desse processo e, dependendo de como esses conceitos são concebidos, respostas metodológicas diferentes podem ser desenvolvidas. Nesse sentido, exploramos as concepções de alfabetização e letramento que permeiam o trabalho da SME de Ponta Grossa para compreendermos quais são as propostas metodológicas que são desenvolvidas nas unidades escolares.

A coordenadora do Ensino Fundamental da SME, ao definir os conceitos de alfabetização e letramento, amparou-se nos Referenciais Curriculares para os anos iniciais do Ensino Fundamental (PONTA GROSSA, 2020), documento que orienta as escolas “na organização, no desenvolvimento, na consolidação e na avaliação das

¹⁶ Optamos pelo uso do termo no masculino seguindo o termo utilizado no livro *Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias* (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016).

práticas pedagógicas atreladas ao desenvolvimento de competências gerais explicitadas nos pareceres avaliativos” (PONTA GROSSA, 2020, p. 11). Esse documento assim define alfabetização:

[...] entende-se alfabetização como o processo específico e indispensável à apropriação do sistema de escrita, pois a conquista dos princípios alfabético e ortográfico possibilita ao aluno ler e escrever com autonomia (PONTA GROSSA, 2020, p. 61).

A proposta desse documento da SME considera que alfabetização e letramento são processos diferentes, mas complementares, inseparáveis e indispensáveis. “Assim, não se trata de escolher entre alfabetizar ou letrar: trata-se de alfabetizar letrando” (PONTA GROSSA, 2020, p. 61).

Essa concepção de alfabetização e letramento também faz parte do discurso das gestoras, das professoras regentes e das assistentes de alfabetização entrevistadas, que afirmam, em sua maioria, que alfabetização é o processo pelo qual a criança aprenderá a ler e a escrever o código da sua língua materna, e o letramento é um processo simultâneo ao da alfabetização, e que abrange a compreensão e o uso desse código em seu cotidiano.

Alfabetização traz a questão da decodificação... traz a questão dos conhecimentos das letras e das palavras (P1).

[...] Então, ele lê e compreende o que está lendo. É isso que a gente entende por letramento (P3).

Algo, bem... o que eu posso dizer é que eles estão bem juntos, né? [...] Agora, nossa política, além de alfabetizar, é letra. (P6)

Letramento é o entender que essas letras fazem parte de um todo, e esse todo vai compor os textos, as músicas, e até mesmo a minha comunicação com o outro (P8).

[...] a criança, no começo, ela começa a juntar as palavras e eu vou ajudando-a, auxiliando-a a entender... no caso, se eu falo BALEIA, eu observo na televisão, mas talvez eles não observem. Então, eu tenho que explicar o que é essa baleia, o que ela faz ou deixa de fazer. E na parte da alfabetização, como diz o meu aluno, eu junto B com A e ponho na minha cabeça e faz BA... (AA1).

Alfabetização é o processo em que a criança está se apropriando da leitura e da escrita (AA3).

Entretanto, foi possível perceber, no discurso de duas professoras alfabetizadoras, a lacuna na compreensão sobre os conceitos de alfabetização e letramento:

Para mim, é uma aprendizagem para o futuro deles, né? Porque sem uma aprendizagem e sem letramento... o que vai ser da criança? (P4).

Alfabetização, para mim, é alfabetizar o aluno, né? Para ele aprender... Letramento, pois olha... não consigo, hoje não vem na cabeça o que é letramento (P5).

Essas respostas evidenciam que há professores que ainda possuem pouca clareza a respeito de tais conceitos. Isso indica, também, que esses conceitos poderiam integrar a formação continuada dos professores da Rede de Ensino de Ponta Grossa.

Entretanto, como afirma Soares (2014), é preciso reconhecer que saberes sobre a alfabetização se constroem não só por teorias, também se constroem em decorrência dos fazeres cotidianos dos que alfabetizam: há saberes teóricos e há os saberes da prática. Dessa maneira, há fazeres propostos por teorias, e há os fazeres propostos pelas práticas, aqueles fazeres que efetivamente se revelam possíveis e condizentes com as circunstâncias reais em que se desenvolve o processo de alfabetização, sob as mais variadas condições, por participantes específicos e para participantes específicos.

5.2 AVALIAÇÃO DA ALFABETIZAÇÃO NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PONTA GROSSA

De acordo com os Referenciais Curriculares para os anos iniciais do Ensino Fundamental (PONTA GROSSA, 2020), para a SME de Ponta Grossa, a avaliação é compreendida como um processo que

[...] deve acontecer de tal maneira que o aluno possa aprender ao mesmo tempo em que é avaliado. Ela deve ter caráter diagnóstico e formativo e, assim, contribuir para uma reflexão sobre o ensino e a aprendizagem e, não somente para classificar o aluno, ou para tomar ciência sobre o que o aluno aprendeu ou não aprendeu e ponto final. A avaliação deve servir de ponto de partida para tomada de novas decisões sobre a aprendizagem do educando, como também refletir sobre a forma de ensinar, com o propósito de levar o aluno a atingir os objetivos definidos (PONTA GROSSA, 2020, p. 39).

A SME de Ponta Grossa organizou os cinco primeiros anos do Ensino Fundamental em dois ciclos: o de alfabetização, que abrange do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental; e ciclo de escolarização, que é constituído pelo 4º e 5º anos do Ensino Fundamental. Essa organização garante a continuidade dos estudos, permitindo a retenção de alunos apenas no final de cada ciclo.

Ainda de acordo com os Referenciais Curriculares (PONTA GROSSA, 2020), para a avaliação dos alunos,

[...] o professor deve ter como eixo os objetivos explicitados no planejamento de ensino dos objetos de conhecimento (conteúdos) e dos componentes curriculares de cada área do conhecimento, em diferentes situações de aprendizagem, respeitando as diferenças individuais dos alunos, do grupo onde estão inseridos e do próprio contexto (PONTA GROSSA, 2020, p. 41).

Esses objetivos de aprendizagem trabalhados em cada ano, no decorrer dos ciclos, estão estabelecidos nos Pareceres Avaliativos de Aprendizagem (PONTA GROSSA, 2020), os quais estão fundamentados na Matriz Curricular estabelecida pelos Referenciais Curriculares.

Nessa perspectiva, a SME orienta quais devem ser os procedimentos necessários para os processos avaliativos da RME de Ponta Grossa que, de acordo com as entrevistas concedidas para esta pesquisa, incluem atividades diárias, provas semanais, mensais ou trimestrais, e avaliações em larga escala, como a proposta pelo PMALFA, por exemplo.

Através de provas, através de avaliações diárias, praticamente, porque a gente tem a questão dos pareceres, em que trabalha o conteúdo e avalia o aluno ao mesmo tempo (P1).

Eles são avaliados no nosso dia a dia (P7).

[...] através do próprio planejamento que a gente tem as reflexões diárias, pra gente estar observando os avanços, e aquela criança que não conseguiu aprender ainda, que você precisa retomar, que você precisa fazer trabalhos individualizados para que ela possa avançar nesse processo de alfabetização... que é um processo muito rico no trabalho do professor, porque quando a criança começa a demonstrar aprendizagem, é tão gratificante você, vendo eles lendo, compreendendo... todo esse processo é muito rico! E essas reflexões são importantes e pertinentes, porque elas que vão guiando seu trabalho: o que precisa ser retomado, o que deu certo e o que não deu, o que precisa ser revisto para você atingir o seu objetivo, que é a criança ler e escrever (G1).

Assim, constatamos que todas as unidades escolares incluídas nesta pesquisa assumem uma avaliação contínua do processo de alfabetização e de letramento dos alunos, readequando o processo de ensino sempre que necessário. Essa avaliação é realizada por meio de diversos instrumentos no decorrer do trabalho pedagógico, e é registrada formalmente em Parecer Avaliativo de Aprendizagem.

Dessa forma, é possível concluir que a avaliação é compreendida por essa Rede de Ensino não como o momento final de um período de atividades escolares, mas como parte integrante do processo do ensino e da aprendizagem.

5.3 POLÍTICAS E PROGRAMAS PARA A ALFABETIZAÇÃO DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PONTA GROSSA

As avaliações, continuada ou em larga escala, revelam a persistente falta de equidade na escola pública brasileira, e a necessidade de tornar a democratização do ensino real, “não só a democratização do acesso à escola, mas também a democratização do acesso à aprendizagem de qualidade” (SOARES, 2020, p. 8).

Nesse sentido, as políticas e os programas educacionais produzidos e colocados em ação nas escolas públicas buscam, por meio de diferentes estratégias, a democratização do acesso à aprendizagem de qualidade.

Por meio desta pesquisa, foi possível conhecer algumas dessas políticas e desses programas existentes na RME de Ponta Grossa, que objetivam contribuir para o processo de alfabetização e de letramento dos alunos matriculados no 1º Ciclo de Aprendizagem.

A coordenadora do Ensino Fundamental mencionou o PNAIC, que contribuiu para a formação continuada dos professores, a proposta de formação continuada organizada pela responsável pela área de Língua Portuguesa da SME e o PMALFA. Também explicou que as equipes gestoras planejam ações com a meta de alfabetizar todos os alunos do 1º Ciclo de Aprendizagem.

Então, cada escola organiza, todo ano, seu plano de ação, e nesse plano de ação, ela tem que colocar como meta alfabetizar todos os alunos. Essa é a meta. Então, cada escola cria seu próprio programa de intervenção para já investir nessas crianças e intervir no resultado. Por isso já é feita a avaliação, e agora no início do ano, já estamos com a avaliação diagnóstica e, este ano, nós melhoramos essa avaliação. Agora vai ser uma planilha online. Antes era tudo no papel, agora nós criamos uma planilha e essa planilha será online. Ela já tem as questões que a nossa equipe de alfabetização organizou, os indicadores, dentro dos indicadores elas já vão preenchendo... as professoras fazem a avaliação na sala e já preenchem esses indicadores, e a coordenadora preenche na planilha e já vai saindo o gráfico. E, a partir desse momento, que ela tem os resultados com os alunos que têm dificuldades, que não conseguiram avançar nesses indicadores... naquele momento, ela precisa traçar um plano de intervenção para sanar esse resultado. E essa planilha é constante. E a escola já faz o plano de intervenção (CRM1).

As entrevistas com as gestoras e as professoras corroboram o discurso da coordenadora do Ensino Fundamental, pois além de também citarem o PMALFA, mencionaram o PNAIC, os cursos e/ou as formações continuadas oferecidas pela SME, e estratégias organizadas pelas equipes gestoras de cada unidade escolar como, por exemplo, as salas de apoio e a organização de grupos de aprendizagem.

Então, [n]o ano passado a gente não fez, mas este ano a gente está fazendo grupos de aprendizagem. Então, como são três turmas, a gente fez assim: um grupo inicial, um grupo intermediário e um grupo avançado. Uma professora 'pega' os alunos de nível inicial das três turmas e faz um apoio; a que faz o intermediário 'pega' os alunos que ainda não estão alfabetizados, mas também não estão tão no início, e trabalha com eles; e a outra professora pega os alunos mais avançados das turmas e trabalha conteúdo que já são mais para frente, não fica tão 'presa' no currículo que a gente tem, vai além... (P2).

[...] tanto que hoje eu tenho. Ela que está ajudando e apoiando com alunos que precisam de um atendimento mais individual e mais próximo, porque as turmas são muito numerosas, então a gente tem esse trabalho com o pessoal do Mais Alfabetização (P9).

A SME oferta os cursos de formação de alfabetização. Inclusive, eu participo junto com a professora alfabetizadora X. A gente tem reuniões a cada dois meses e são formações online. E a cada trabalho das professoras, elas vão fazendo o portfólio (G1).

Nós temos, hoje, uma professora que é de suporte pedagógico, que a gente dividiu. Porque ela estava dando apoio pra todas as turmas: primeiros, segundos, terceiros, quartos e quintos. Como chegou o Mais Alfabetização... o Mais Alfabetização auxilia primeiro e segundo; e para os terceiros, quartos e quintos, nós temos o suporte pedagógico (G2).

Podemos inferir, a partir das entrevistas, que todos os agentes escolares responsáveis pelo processo de alfabetização e de letramento estão comprometidos com a busca pela democratização do acesso à qualidade da aprendizagem da leitura e da escrita, e para isso, planejam e colocam em ação diversas estratégias, de acordo com os contextos em que atuam e com os recursos humanos e materiais que têm disponíveis.

Assim, como afirma Soares (2015), as reponsabilidades dos que promovem e desenvolvem as políticas e os programas de alfabetização são inseridas em um objetivo maior, que é o de participar da construção de uma sociedade mais justa, e da constituição de uma identidade política e cultural para o conjunto do povo brasileiro, filiando-se à luta contra as discriminações e exclusões.

5.4 ADEÇÃO AO PMALFA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PONTA GROSSA

Conforme os documentos de regulamentação do PMALFA, a adesão ao Programa

[...] é voluntária e será realizada mediante termo de compromisso assinado, de forma conjunta, pelo governador do estado e pelo secretário de estado de educação, no caso de rede estadual e distrital, e pelo prefeito e pelo

secretário municipal de educação, no caso da rede municipal [...] (BRASIL, 2018a, p. 54).

Nessas condições, a RME de Ponta Grossa aderiu ao PMALFA em 2018, ano em que foi instituído pelo MEC, e teve continuidade no ano de 2019.

A coordenadora do Ensino Fundamental expressa a intenção na adesão do PMALFA pela RME de Ponta Grossa:

Veja o que a gente pensa: todos os programas que vêm do governo federal, que é para auxiliar, a gente 'abraça'. A gente viu o Programa Mais Alfabetização, como outros programas que vieram antes do Mais Alfabetização, programas que vinham para contribuir... e tudo o que vem para auxiliar, para ajudar no crescimento e na melhoria da aprendizagem dos alunos, a SME 'abraça' (CRM1).

Ao questionarmos como ocorreu a adesão ao Programa, a responsável pelo CDR e pelo PMALFA explicou:

Formação a gente não teve. Até então, a gente não teve nenhuma formação. O que vem são normativas no sistema, que é o CAEd [Centro de Políticas Públicas e Avaliação], ao qual nós temos acesso, e a diretora também tem acesso, assim como as assistentes e também a professora. Então, [...] vem o comunicado que vai abrir o Programa e a SME aderiu. Então faz a adesão. Eles fazem o levantamento e selecionam as escolas. Todas as nossas escolas foram selecionadas, somente três que não aderiram, uma que não tinha o primeiro, e outra que teve uma situação [não mencionada], e a outra que teve um problema no sistema e não conseguiu aderir no ano de 2019, por inconsistência no sistema. Ah! E teve outra escola, porque estava em reforma e não tinha primeiro e segundo ano. São 80 escolas no Programa. Aí, nós duas estudamos o Programa [se referindo à coordenadora do Ensino Fundamental da SME]... Sempre entrando em contato com a coordenação geral, com o FNDE, a gente corre atrás de informações para estarmos passando para as escolas (CRM2).

Dessa forma, segundo as entrevistadas, a partir de maio de 2018, o PMALFA foi colocado em ação nas escolas que o receberam de forma positiva, como é perceptível no discurso das equipes gestoras e das professoras:

[...] Então, assim, a gente gostou, porque é um trabalho que veio somar com um trabalho que já é realizado na escola (G1).

[...] Quanto mais gente a gente tem nas turmas, para estar trabalhando, auxiliando, mais resultado vamos ter, né?! A gente tem que estar melhorando a cada dia mais (G3).

Excelente, porque nós tivemos o apoio de uma professora, e que teve um trabalho conjunto, uma cooperação, e que realmente deu resultado. Então, para nós foi excelente! (P8).

Portanto, entendemos que o PMALFA, assim como outras estratégias que contribuem para o ensino e a aprendizagem dos alunos do Ensino Fundamental, foi bem recebido pelos atores envolvidos na atuação do Programa.

5.5 SELEÇÃO DA ASSISTENTE DE ALFABETIZAÇÃO PARA O PMALFA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PONTA GROSSA

De acordo com os documentos que orientam a implementação do PMALFA, era competência do município que aderiu ao Programa “garantir a realização de processo seletivo simplificado que privilegie a qualificação do assistente de alfabetização” (BRASIL, 2018a, p. 55).

Os documentos que instituem o PMALFA não definem critérios para a seleção do assistente de alfabetização, deixando essa função para os municípios, que estabeleceram critérios e processos de seleção de acordo com suas realidades.

No entanto, os documentos que regulamentam o Programa sinalizam que o ideal é que o voluntário que assumiria a função de assistente de alfabetização deveria ter experiência com alfabetização, podendo ser professor formado, estudante de Pedagogia ou de Magistério em Nível Médio.

O documento *Perguntas frequentes* (BRASIL, 2019a), disponível no site do Programa, também sinaliza, na resposta à questão 13¹⁷, que na plataforma de monitoramento é possível encontrar opções de processos seletivos do assistente de alfabetização, inclusive com possibilidade de adaptação à realidade local.

Dessa forma, a SME de Ponta Grossa definiu alguns critérios para a seleção das assistentes de alfabetização: poderiam ser professores regentes da própria escola, professores aposentados ou estudantes do 3º período do curso de Pedagogia. Os candidatos interessados deveriam encaminhar os currículos para as escolas ou diretamente para a SME de Ponta Grossa.

A responsável pelo PMALFA e a coordenadora do Ensino Fundamental explicam esse processo de seleção:

Quero explicar como foi esse processo: o Programa deixou livre de fazer edital ou se a gente poderia fazer seleção de currículos. Essa orientação foi deixada por escrito para nós (CRM2).

¹⁷ Como será o processo de seleção do assistente de alfabetização? Existe um critério para participação?

Foi feita uma divulgação, uma divulgação do Programa no site da Secretaria, nas faculdades e no portal da prefeitura. A partir desse momento, foi entregue os currículos para nós, e foram criados os critérios na Secretaria: poderia ser professora da própria escola, desde que em um dos períodos ela não estivesse em sala de aula, no caso das escolas de período parcial; professoras aposentadas que trouxeram currículo; e estar na faculdade a partir do 3º ano de Pedagogia. Esses foram os critérios que utilizamos para fazer a seleção. Aí, depois que nós tínhamos currículo, a equipe gestora da escola vinha junto com a gente e fazíamos a seleção junto com elas. Nós não fizemos sozinhas. A equipe gestora da escola vinha com a gente, em horário marcado, e fazíamos a seleção. Alguns critérios foram do Programa mesmo. Eles orientavam que fosse, preferencialmente, do curso de Pedagogia e que poderiam ser professores. Como não estava claramente definido na normativa, a gente entrava em contato para ver o que podia ser e o que não podia ser. E a partir da orientação deles, a gente foi criando nossos critérios (CRM1).

Ao questionarmos as assistentes de alfabetização que participaram desta pesquisa, sobre o processo de seleção, percebemos que a participação do Programa aconteceu por meio de análises de currículo, também por convites das gestoras:

Bom, eu tinha interesse, porque eu sou alfabetizadora. Todo ano eu tenho geralmente turma de primeiro ou segundo ano... e há muitos anos eu trabalhei com o primeiro ano. Mas eu também fui indicada pelas minhas colegas. Porque minha turma... quando me deram uma turma de primeiro ano, que agora estão no sétimo ano, eles em julho estavam lendo e escrevendo (AA1).

A diretora da escola me informou sobre o Mais Alfabetização e perguntou se eu queria trabalhar com ele pelo fato de ela já me conhecer, porque meus filhos já estudavam na escola. Aí eu topei, e quando eu entrei, comecei a trabalhar com o 1º ano e o 2º ano (AA2).

Na verdade, eu nem sabia desse projeto. No ano anterior tinha outro projeto, mas não lembro o nome daquele projeto. Eu só tinha ouvido falar. Eu vim para cá [n]o ano passado, e como eu já conhecia a diretora e a diretora conhecia meu trabalho, então ela me ofereceu, e eu fiquei 'meio assim, né', porque em termos financeiros, não compensava, porque ele é voluntário... é um projeto voluntário e eu, pela paixão que eu tenho pela alfabetização e eles não tinham quem viesse, então acabei aceitando. Aí eu peguei e aceitei, porque ela já conhecia meu trabalho (AA3).

Esses depoimentos evidenciam que a seleção da voluntária para a função de assistente de alfabetização com experiência no ensino da leitura e da escrita não foi fácil devido ao valor da bolsa¹⁸ recebida para essa tarefa no Programa, e que as assistentes de alfabetização entrevistadas declararam participar do PMALFA para adquirirem experiência, e porque assumem a alfabetização como um ato de amor, com comprometimento e com a responsabilidade ética da profissão.

¹⁸ De acordo com o Manual Operacional do PMALFA, o valor era de “trezentos reais por mês, por turma, para a assistente de alfabetização nas unidades escolares vulneráveis e cento e cinquenta reais, por turma, por assistente de alfabetização nas demais unidades escolares” (BRASIL, 2018c, p. 14).

É importante destacarmos que, ao assumirem dessa forma a alfabetização, essas educadoras não a veem como uma prática neutra, apenas orientada para a aprendizagem de técnicas de ler e escrever. Intrinsecamente a esses discursos está a alfabetização em seu sentido mais amplo: “como um conjunto de práticas culturais que promovem a mudança democrática e emancipadora” (FREIRE; MACEDO, 2015, p. 10).

5.6 FORMAÇÃO CONTINUADA DO PMALFA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PONTA GROSSA

O *Manual Operacional* do PMALFA estabelece que “as formações do professor alfabetizador, do assistente de alfabetização, das equipes de gestão das unidades escolares e das secretarias de educação são elementos indissociáveis do Programa” (BRASIL, 2018c, p. 05).

A responsável pelo PMALFA e a coordenadora do Ensino Fundamental na RME de Ponta Grossa explicaram como aconteceram essas formações no município:

Teve aquela online, que na verdade não era conteúdo, eram informativos para eles. E nós, da SME, fizemos uma formação sim (CRM2).

E essa formação consistia em orientação sobre o Programa, explicar o que era o Programa e como ele deveria acontecer na escola, e orientações de como ele deveria trabalhar junto com o professor na sala de aula (CRM1).

A maior parte das gestoras das unidades escolares pesquisadas também afirma que houve formação para as assistentes de alfabetização disponibilizadas, de forma *online*, pela plataforma digital do Programa, e que a SME organizou reuniões com a equipe gestora e com as assistentes de alfabetização para orientar sobre a implementação do PMALFA.

Teve formação online na própria plataforma (G1).

Eles tiveram duas formações no ano de 2018... eles tiveram duas formações. Este ano ainda, que começou agora, ainda não tiveram, mas eles vão ter. Então, eles foram reunidos e foram trabalhados com eles... Eles tiveram formações presenciais e online, mas tive que ‘cutucar’, assim o... tem formação, tem plataforma... (G2).

Eles nos chamaram, mostraram o que é era o Mais Alfabetização. Tivemos uma formação pela manhã, dizendo tudo que o Mais Alfabetização... qual era o objetivo do Programa, né, como seria... eles têm os critérios para contratação desses profissionais que vão trabalhar conosco, né? Porque o valor que é pago é um valor de custo, só, né? valor de custo de transporte e de alimentação, é bem pouco, né? E quais são os critérios que existem para

selecionar esses profissionais... é pedido currículo... tudo isso é passado, orientações, e a gente tem apoio constante do pessoal da Secretaria de Educação. [...] Tem formação online, pela própria plataforma do governo. Eles [assistentes de alfabetização] entram, eles têm informações, é... e este ano vai ter formação também pela Secretaria de Educação (G3).

Entretanto, uma gestora afirmou que os participantes do PMALFA não tiveram formações e, por isso, o trabalho da assistente de alfabetização era somente orientado pela equipe gestora.

Nós... eles chegam aqui e nós temos que fazer o acompanhamento... com a nossa formação, temos que passar para eles tudo... como é o andamento do Programa. Mas eles ainda não tiveram nenhuma formação lá na Prefeitura (G5).

Os professores alfabetizadores informaram que participam de formações continuadas ofertadas pela SME, mas não houve atividades, cursos ou orientações específicas para o trabalho no PMALFA para além das orientações fornecidas pelas equipes gestoras de cada unidade escolar.

Olha, que eu me lembre, não. Que eu me lembre, para nós, não (P2).

Eu não lembro se era ofertado para a assistente. Eu lembro que eu não fui. Que eu acho que, para mim, não foi ofertado. E para elas... também não sei. Mas creio que sim, que elas tiveram reuniões e orientações (P3).

Não. Enquanto professora, não recebi formação nenhuma. Só essa orientação da diretora e da coordenadora. Mas ninguém falou assim: vai funcionar assim, venham aqui no curso, vou explicar como vai ser... isso não! Colocaram a assistente na sala e disseram que ela auxiliaria no trabalho. Mas não organizaram um curso para reunir todos para explicar certinho como iria funcionar... não! Mas assim, quem tem mais tempo de serviço já começa, já pega o 'jeitão' e já se adapta àquela situação. Eu vejo que é um problema para quem está iniciando (P6).

Para os professores que atuaram... na... como professor [no Programa] Mais Alfabetização. Para nós só foi comunicado pela equipe pedagógica, e teve a formação lá com eles na SME (P8).

As assistentes de alfabetização também relataram que participaram de reuniões de orientação sobre o PMALFA na SME, mas que não tiveram outras atividades de formação continuada promovidas pela mesma secretaria, ou mesmo ofertadas em pelo próprio Programa.

Acho que tivemos duas ou três reuniões. É que, também, eles apresentavam alguma coisa sobre a formação. Mas... (AA1).

Não, formação, não. O que eu tive apenas foi uma reunião esclarecendo como funcionava, como tinha que preencher as fichas, porque a gente tinha que preencher ficha. Agora, eu não lembro se a gente mandava por mês... eu

acho que era por mês, o conteúdo que você trabalhava, era tudo registrado. Então, a gente tinha que mandar para a equipe pedagógica e eles encaminhavam para quem era de interesse na Prefeitura (AA3).

Sim, participei de duas reuniões no ano a respeito do projeto. Consistia em focar no desenvolvimento da aprendizagem do aluno (AA4).

De acordo com os documentos que regulamentam o PMALFA, havia uma formação online, disponibilizada na plataforma digital do PMALFA. A coordenadora do Programa no município de Ponta Grossa e parte das equipes gestoras entrevistadas confirmaram esta informação. Todavia, as gestoras também afirmaram que a plataforma apresentou problemas técnicos que demoraram a ser solucionados pela equipe responsável, e as assistentes de alfabetização não eram remuneradas para cumprir hora-atividade na unidade escolar. Portanto, para acessarem a plataforma digital, tanto para a formação continuada como para o preenchimento de formulários e/ou relatórios, as voluntárias deveriam permanecer na escola em horário de contraturno ou posterior àquele em que deveriam fazer o apoio escolar.

Só que a plataforma teve problemas. A gente não conseguia acessar direito... foi bem complicado! Pelo menos para nós, na escola... ela travava... teve uma atividade que eu não consegui concluir, porque eu também fiz a formação, mas eu não consegui concluir porque ela não abria. E ficou por isso. Eu não sei esse ano como vai ser. É para ter novamente (G1).

Eles [os assistentes de alfabetização] que tinham que fazer por eles, poderiam até fazer na escola, mas fora do horário daquelas 5 horas que eles tinham que fazer... por cento e cinquenta reais é muito complicado (G2).

Esses pontos podem explicar a não participação das gestoras, professoras e assistentes de alfabetização na referida formação online da plataforma digital do Programa.

Entretanto, segundo Souza (2014, p. 233), pesquisas realizadas em escolas públicas brasileiras sobre práticas bem-sucedidas de alfabetização

fortalecem a importância da implantação de políticas sérias e permanentes de formação de professores alfabetizadores, cuja missão deve fomentar discussões sobre implicações teórico-práticas e políticas da alfabetização, generalizar entre os professores os sentidos éticos, sociais e culturais da alfabetização, reinventando-a, como propõe Soares, por meio do resgate da cientificidade na tarefa pedagógica de ensinar a ler e a escrever, em nosso país.

Nessa perspectiva podemos afirmar o quanto a formação continuada de profissionais envolvidos com a educação, especialmente com a alfabetização, é

essencial para que o processo de ensino seja conduzido com intencionalidade, coerência e promovendo uma aprendizagem significativa.

5.7 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DAS ASSISTENTES DE ALFABETIZAÇÃO DO PMALFA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PONTA GROSSA

O assistente de alfabetização, ator essencial na proposta do PMALFA, era responsável pela realização de atividades de acompanhamento pedagógico sob a coordenação e supervisão do professor alfabetizador, conforme as orientações da SME e com o apoio da gestão escolar.

A SME, por sua vez, orientava o trabalho da assistente de alfabetização da seguinte maneira:

[...] a orientação era de que o assistente deveria estar na sala de aula junto com o professor. Não, digamos, que eu fico com um pouquinho de criança, fora da sala, num cantinho, em outro lugar, e a professora sozinha aqui. A ideia era de trabalhar junto, atendendo... como se fosse um auxiliar da professora mesmo. Claro que, em alguns momentos, em que a professora pudesse dividir os alunos em grupos, de repente os que tivesse mais dificuldades ficavam ali, nos grupos... mas a orientação é de que não tirasse das salas para trabalhar sozinha num canto isolado. Claro que cada escola iria se organizar da forma dela, mas essa era a orientação. Salvo aquele que tivesse uma dificuldade 'gritante', talvez... aí, a escola é que conhece a criança, se houvesse necessidade, sim. Mas a orientação maior era a de que permanecesse junto com o professor na sala de aula. Auxiliando na correção de cadernos, no trabalho diversificado... tudo isso (CRM1).

Entretanto, cada unidade escolar orientou e organizou o trabalho da assistente de alfabetização de acordo com a necessidade do contexto em que estão situadas, conforme apresentado na Quadro 2, na página seguinte.

Quadro 2 – Práticas pedagógicas das assistentes de alfabetização

Escola	Descrição da prática pedagógica	Trechos das entrevistas com a descrição da prática pedagógica da assistente de alfabetização
A	A assistente de alfabetização realizava o acompanhamento pedagógico com pequenos grupos de alunos na biblioteca da escola, utilizando materiais concretos, jogos de alfabetização e livros de literatura.	<i>Porque quando eu pedi para ir à biblioteca, as coordenadoras disseram que eu não podia ir na biblioteca com as crianças, e que eu tinha que ficar em sala. Mas eu disse que em sala eu não ia fazer papel nenhum, porque pense ‘tomar’ leitura de 30, 20, e aquele que precisa ficar... não! Eu quero pegar aquele que precisa! Então, ficava meio assim... porque teve lugar que pegavam e não davam aula, passavam... [...] E sempre a pedagoga, a diretora, viam que o trabalho estava sendo cumprindo à risca, sem contar que viam meu planejamento... e vendo o progresso das crianças (AA1).</i>
B	A assistente de alfabetização realizava o acompanhamento pedagógico, por vezes, na sala de aula, auxiliando o trabalho do professor regente; e por vezes, com pequenos grupos de alunos em outro espaço da escola, utilizando materiais concretos, jogos de alfabetização e livros de literatura.	<i>Na verdade, eu tirava as crianças da sala de aula porque eu não conseguia trabalhar com as crianças dentro da sala. Porque as crianças que têm dificuldade se dispersam demais. [...] Eu tirava porque, assim... Lógico que, quando a professora estava trabalhando um texto com eles, eu ficava, eu ficava em sala e auxiliava as crianças que tinham dificuldade em colagem ou fazendo um trabalho diferenciado. Só que eles sempre se dispersavam com os outros alunos, e eu não conseguia trabalhar. Então eu pegava dois ou três alunos e ia para outra sala, para eu trabalhar com eles, porque lá eles conseguiam se concentrar mais, porque eram menos alunos, e eu fazia sempre isso (AA2).</i>
C	A assistente de alfabetização realizava o acompanhamento pedagógico, por vezes, na sala de aula, auxiliando o trabalho do professor regente; e por vezes, com pequenos grupos de alunos em outro espaço da escola, utilizando fichas, alfabeto móvel, dentre outros materiais.	<i>[...] ficava a manhã inteira, para não ficar aquele trabalho ‘quebrado’, aí eu trabalhava junto com ela [a professora]. Então, era um trabalho feito com ela. [...] A gente ‘pegou’ bastante o Português, que era a dificuldade que eles mais tinham, produção de texto... Então, a gente trabalhou bastante essa parte: produção de frase, produção de texto, leitura... foram feitas muitas coisas nesse sentido. E no 1º ano, no começo, eu ficava com a professora na sala, depois ela preferiu que eu saísse com eles. Então, eu pegava 4 ou 5 alunos e trabalhava individualmente com eles, dependendo da dificuldade de cada um. Trazia algumas coisas diferentes para eles; fichas, para eles trabalharem com fichas; alfabeto móvel, coisas que eram um pouco diferentes do que eles estavam acostumados na sala de aula para ver se despertava o interesse, e funcionou (AA3).</i>
D	A assistente de alfabetização assumia a turma utilizando o planejamento da professora alfabetizadora, enquanto a professora trabalhava, em sala de aula, com o grupo de alunos com mais dificuldade, realizando um trabalho diferenciado.	<i>Trabalhava cinco horas por turma, por semana. Trabalhava com material concreto e lúdico, acompanhando o planejamento da professora (AA4). Entra na turma. As dificuldades... os alunos com dificuldades eram dados preferência para o professor regente estar trabalhando, e ele vai dar aula para os outros. Essa é a orientação que nós temos. Preferencialmente (G3).</i>

Fonte: Dados da pesquisa, 2019 e 2020.

O documento *Perguntas frequentes*, do PMALFA (BRASIL, 2019a), enfatiza que o assistente de alfabetização surge como auxiliar no processo de alfabetização, e deve atuar segundo o planejamento do professor e da coordenação pedagógica. Portanto, é o planejamento que vai definir sua atuação. O que ele não poderia fazer, segundo o documento, eram as atividades de cunho administrativo.

É importante salientar que, a partir dos dados coletados nas entrevistas, percebemos que as assistentes de alfabetização não participavam da elaboração do planejamento do professor, porque não possuíam hora-atividade para estudo, formação continuada, preenchimento de formulários e/ou de relatórios e acompanhamento e/ou produção de planejamento.

Nessa perspectiva, essas diferenças nas práticas pedagógicas das assistentes de alfabetização justificam-se porque “a atuação de políticas envolve processos criativos de interpretação e recontextualização – ou seja, a tradução de textos em ação e as abstrações das ideias políticas em práticas contextualizadas – e esse processo envolve ‘interpretações de interpretações’” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 14, grifo dos autores).

Ball (1994) também explica que as políticas geram problemas que necessitam ser resolvidos no contexto. É praticamente impossível que todas as escolas possam atuar com as políticas do mesmo modo, sendo essencial a autonomia das escolas para a gestão pedagógica.

5.8 ESTRATÉGIAS DE MONITORAMENTO DO PMALFA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PONTA GROSSA

Segundo Soares (2019), dados tornam-se necessários tanto para evidenciar se os objetivos estão sendo alcançados, como para estabelecer políticas ou controlar programas de alfabetização e letramento. Por essa razão, desde escolas até instituições e organizações nacionais e internacionais estão continuamente buscando dados e produzindo índices sobre os níveis de habilidades de leitura e de escrita, bem como dos usos de práticas sociais que envolvem a escrita, por meio de avaliações e medições.

Dessa forma, a Portaria nº 142, de 2018, estabeleceu que uma das diretrizes do PMALFA é “assegurar o monitoramento e a avaliação periódica da execução e dos

resultados do Programa” (BRASIL, 2018a, p. 54).

Portanto, a plataforma de monitoramento do PMALFA, além de disponibilizar as informações pertinentes de cada unidade escolar, disponibilizou avaliações a serem aplicadas aos alunos participantes do Programa.

Segundo as equipes gestoras das escolas pesquisadas, os resultados foram inseridos em campos específicos e, posteriormente, foram liberados relatórios com os resultados, permitindo, dessa forma, a reorganização do trabalho pedagógico para a efetivação da alfabetização dos alunos.

Sobre as avaliações do PMALFA, a coordenadora do Ensino Fundamental explicou:

A gente mediava esse processo. Por exemplo, nem toda a escola recebia recurso necessário para fazer a impressão dessas avaliações. Em vista disso, a Secretaria recebia a avaliação destinada à rede, fazia a impressão para todas as escolas e distribuía para as escolas. Orientávamos que fizessem a avaliação num dia só. Naquele dia marcado, a rede inteira deveria estar fazendo a avaliação do Mais Alfabetização (CRM1).

As gestoras e a maior parte das professoras também mencionaram, durante as entrevistas, como era realizado esse monitoramento do PMALFA.

Era do próprio sistema. Teve uma no início. Tínhamos o acompanhamento de frequência no sistema, ele é todo formal, tudo certinho. Tinha os registros de frequência dos alunos, as avaliações que foram registradas, tanto de Português quanto de Matemática, a produção de frases, de textos... (G1).

Tem prova. Sim, tem três provas do Programa. Tem a primeira, a segunda e a terceira. A gente recebe relatórios, quem avançou, quem não avançou... e dentro disso, a escola também se organiza, fazendo um plano de ação para alcançar o objetivo daquele que não alcançou (G3).

No começo, eles faziam avaliação para ver como ia começar o Programa, e quando acabava o Programa, eles também faziam uma avaliação (P2).

Foram feitas duas avaliações pra ver como estava andando... o andamento. Isso no início, até mesmo antes de iniciar o projeto, o primeiro foi em abril, e a segunda no final, em novembro. Vai ser aplicado agora novamente (P8).

No entanto, três professoras entrevistadas, ao serem questionadas sobre a existência das estratégias de monitoramento e de avaliações do PMALFA, afirmaram:

Que eu saiba, não (P4).

Creio que não. Eu não soube nada (P5).

Não, eu, até então... Prova tinha, prova minha... que eu elaborava, que eu fazia, mas do Programa, eu não vi isso (P9).

Essas afirmações podem revelar que, em meio a tantas avaliações em larga escala propostas pelos âmbitos municipal, estadual e federal, os professores não se detêm em distinguir quais são as avaliações específicas de cada política, mas compreendem a necessidade da avaliação para um ensino e uma aprendizagem de qualidade. Nesse sentido, uma coordenadora pedagógica declarou:

Tem horas que você enxerga como mais uma avaliação... tem horas que, assim... tudo é válido. Não dá para dizer que não é válido. Uma avaliação é diferente da outra, e vai apontar coisas que minha avaliação, que eu preparei, não indicaria. Vir um aplicador de fora, vir uma prova lá da Secretaria, vir uma prova do Mais Alfabetização... tudo é ferramenta para se estar avaliando. Que é fácil, isso aqui... tenho certeza que meus alunos dominam. Mas não é bem assim. Ou, de repente, vem uma avaliação mais complicada e eles acertam. Tudo é válido. São medidores (G4).

Também é necessário destacar que os resultados obtidos nas avaliações de monitoramento do PMALFA não são méritos somente do trabalho desenvolvido pelo assistente de alfabetização no período de execução do Programa, mas do conjunto de estratégias que as unidades escolares planejam e colocam em ação no decorrer dos anos letivos, com o objetivo de alcançar a aprendizagem de qualidade de todos os alunos, apesar da implementação de políticas públicas paliativas e descontinuadas.

5.9 CONTRIBUIÇÕES E LIMITAÇÕES DO PMALFA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PONTA GROSSA

O PMALFA, assim como outros programas propostos pelo governo federal, trouxe contribuições importantes para o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita dos alunos matriculados nos 1º e 2º anos do Ensino Fundamental.

Dentre as principais contribuições mencionadas pelos atores do Programa durante as entrevistas, podemos destacar: a presença de mais um professor em sala de aula, auxiliando o trabalho da professora alfabetizadora; as avaliações como estratégias de acompanhamento do processo de ensino e de aprendizagem; os recursos financeiros para a compra de materiais para a alfabetização; e principalmente, a melhora no desempenho dos alunos que ainda não estavam alfabetizados.

O ponto positivo é ter a assistente junto com o professor na sala de aula. As avaliações também foram pontos positivos, embora ter havido o transtorno em 2019. A formação online que teve em 2018 foi muito boa, foram discutidos pontos muito bons, eu gostei da formação online que veio. Pena que não teve continuidade. O próprio recurso que vem para a compra de materiais é um

ponto positivo. E o resultado, porque sempre quando tem alguém a mais na sala de aula, o resultado é sempre melhor (CRM1).

Esse auxílio para o professor, as avaliações, os resultados, o comparativo... a avaliação que eles fizeram em abril e vai comparar agora com a de novembro. Tudo é válido quando a gente aproveita o que é feito (G5).

[...] houve rendimento. A criança... como é que vou dizer pra você... teve um desenvolvimento, foi bom né?! (P4).

A contribuição foi o avanço dos alunos. Aqueles alunos que tinham dificuldade, até mesmo dificuldade de se comunicar, aqueles alunos bem 'fechados' que... não sei... parece que eram 'travados', não conseguiam avançar, então, o trabalho ali, mais individual, mostrando e explicando para cada um que eles puderam entender e foram fazendo e avançaram, e hoje é possível perceber uma diferença bem 'gritante', se formos comparar com o que era quando começou [o Programa] e como é agora (AA3).

Os atores do PMALFA que foram entrevistados para esta pesquisa também apontaram as limitações ou pontos negativos percebidos durante a atuação no Programa. Dentre eles, podemos destacar: a data do início do Programa, as falhas técnicas da plataforma, a entrega tardia dos resultados das avaliações, o valor da bolsa recebida pelas assistentes de alfabetização, a desistência/troca dos/das assistentes de alfabetização, a falta de experiência das assistentes de alfabetização e a não continuidade do Programa.

Os pontos negativos são: as falhas no sistema, a demora para chegar os resultados das avaliações, o ressarcimento para os assistentes de alfabetização ser um pouco maior, porque dependendo da distância das escolas tivemos muitas dificuldades para encontrar os assistentes... teve muitas escolas que conseguiam assistentes e ficavam uma semana ou duas semanas e desistiam... até conseguir outro assistente... Às vezes chegava o assistente na escola pequena, começava e via que não valia a pena, porque gastava mais em transporte do que ele tinha para receber. Aí, até conseguir outra pessoa, às vezes dividíamos os assistentes para atender as escolas... (CRM1).

Até a gente colocava que nós tínhamos data para dar início ao Programa, mas para terminar, cada escola tinha seu tempo. Claro que completando a carga horária correta. Mas devido a essa desistência de alguns assistentes, ela dava a pausa no Programa até encontrar outro assistente, fechar o mês, fechar a carga horária... (CRM2).

Talvez aumentar mais a carga horária. Para gente ter esse professor mais tempo conosco, principalmente no primeiro e no segundo ano (G3),

Acho que o Programa, em si mesmo, foi bom sim, só que, pra nós, como ela [assistente de alfabetização] teve problema e parou, aí não teve continuidade... daí... interrompeu, o que poderia ser de grande valia (P4).

Que poderia ter continuado, né?! (P5).

Iniciar no final do ano... e o ano passado, a troca de professoras. No início do Programa, por causa do problema pessoal, a estagiária demorou para se desligar. Tivemos que chamá-la para resolver essa questão. Depois, entrou a outra professora, com mais experiência, e conseguimos deixar a turma com a assistente e cuidar dos alunos com mais dificuldades. A obrigação de recuperar o aluno é o do professor. Isso depende muito. Há professores e professoras. Tem professores que aceitam o Programa da forma que é. E tem professor que não aceita. Tem muita coisa assim... não é algo padrão. Em cada lugar tem uma forma de trabalhar, uma forma de se adaptar... uma forma de se adequar ao contexto. Quem vem trabalhar é pela experiência. Porque receber cento e cinquenta reais é muito pouco. Nenhum professor com experiência se sujeita. Quem se sujeita é o estagiário que precisa de experiência. E as estagiárias estão vindo... sem ânimo, sem iniciativa. Precisa ficar 'dando corda' o dia todo. Parecem que estão desestimuladas... (P6).

Esses aspectos apontados como defasagens do PMALFA comprovam a necessidade de planejar e colocar em ação políticas públicas de alfabetização articuladas ao projeto de nação, e não como ações “reformistas ou salvacionistas” (GONTIJO, 2014, p. 02) de determinados grupos políticos.

5.10 AS DIMENSÕES CONTEXTUAIS E O PMALFA: SÍNTESE

A importância das dimensões contextuais apontadas por Ball, Maguire e Braun (2016) consiste no fato de que, para esses autores, as políticas são colocadas em ação em ambientes, nesta pesquisa, as escolas, que diferem muito nas questões de recursos humanos, materiais e financeiros, na infraestrutura e no histórico das instituições.

Segundo Alferes (2017), os autores demonstram que, em muitos estudos realizados sobre a colocação das políticas em prática, a escola é concebida como uma organização homogênea e descontextualizada. Isso evidencia que nem sempre há o reconhecimento de que uma política educacional recebe influências de diversos contextos. A partir disso, os autores defendem a ideia de que o contexto deve ser levado a sério.

O Quadro 3, na página seguinte, apresenta uma síntese das dimensões contextuais do PMALFA.

Quadro 3 – Síntese das dimensões contextuais do PMALFA

Contextos situados	- As quatro escolas pesquisadas empregaram critérios distintos para a seleção das assistentes de alfabetização. Em uma delas, apostou-se na escolha de uma professora aposentada, com bastante experiência em alfabetização; - Em duas escolas, o atendimento aos alunos ocorria ora dentro da sala de aula, ora em outro espaço (adaptado). Em outra escola, o atendimento ocorria apenas na sala de aula, e na outra, ocorria prioritariamente fora da sala de aula. Apenas em uma escola o atendimento era feito na própria sala de aula. O atendimento fora da sala de aula mostrou-se mais produtivo para os alunos; - A formação das assistentes foi praticamente inexistente. Resumiu-se a uma reunião para apresentação do projeto e as ações que deveriam ser desenvolvidas nas escolas. O acompanhamento feito pelas diretoras e pedagogas era superficial. Cabia às professoras regentes orientar as assistentes.
Culturas profissionais	- A professora aposentada, com mais experiência, obtinha resultados mais positivos na aprendizagem e desenvolvimento dos alunos. Era a única que utilizava os materiais pedagógicos disponíveis na escola, tais como jogos pedagógicos e livros de literatura infantil; - De modo geral, houve pouco envolvimento das diretoras e pedagogas com o trabalho das assistentes de alfabetização. A preocupação maior era com o preenchimento de relatórios na plataforma digital do PMALFA.
Contextos materiais	- Os espaços de atendimento eram improvisados, adaptados; - Apesar de o Programa contar com recursos financeiros para aquisição de materiais, os recursos eram utilizados para fotocópias de atividades e das avaliações diagnósticas, cujos resultados eram inseridos na plataforma digital.
Contextos externos	- Discurso de que o PMALFA ajudaria as escolas e a Rede de Ensino a atingir a meta de alfabetizar todos os alunos até o final do 2ª ano (7 anos). Essa meta foi definida pela SME; - Discurso de que o PMALFA contribuiria para que os alunos tivessem melhor resultado na avaliação nacional e, em consequência, no IDEB; - O PMALFA era entendido como uma minipeça para aumentar a performatividade das escolas e da rede de ensino. O cumprimento de uma meta parecia mais importante que a aprendizagem efetiva dos alunos.

Fonte: Dados da pesquisa, 2019 e 2020.

O quadro da página anterior mostra a complexidade do PMALFA no contexto das escolas. A ausência de espaços coletivos de formação, discussão e troca de experiências reduziu as possibilidades da atuação das assistentes, com exceção da

assistente de alfabetização que contava com uma vasta experiência na alfabetização de crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta Dissertação, buscamos analisar os principais fundamentos, contribuições, paradoxos e consequências do PMALFA, instituído pelo MEC no ano de 2018.

Para cumprir com esse objetivo, a pesquisa fundamentou-se na abordagem do ciclo de políticas (BOWE; BALL; GOLD, 1992; BALL, 1994), na teoria da atuação (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016), e nos conceitos de alfabetização e de letramento e suas implicações para a prática pedagógica (SOARES, 2003, 2016, 2019; MORTATTI, 2004; VALLE, 2013; CARVALHO, 2014).

De acordo com Mainardes (2016), a abordagem do ciclo de políticas oferece elementos para a análise de uma política em toda sua trajetória e complexidade, que se desenvolve em um ciclo contínuo em três contextos principais: contexto de influência, contexto da produção do texto e contexto da prática. A partir da abordagem do ciclo de políticas e da teoria da atuação, compreende-se que as políticas não são meramente implementadas, mas interpretadas e traduzidas de formas diversas, de acordo com dimensões contextuais variadas.

A pesquisa foi realizada em apenas quatro das 84 escolas da RME de Ponta Grossa (2019) que ofereciam os anos iniciais do Ensino Fundamental. É importante destacar que a SME de Ponta Grossa, ao autorizar a realização da pesquisa, indicou as escolas que poderiam ser pesquisadas. É possível que as quatro escolas indicadas sejam aquelas nas quais o PMALFA possa ter sido mais bem-sucedido, na visão da SME de Ponta Grossa.

Ao analisarmos o primeiro contexto de influência, percebemos que as principais influências na criação do PMALFA foram: a mudança do governo federal, em 2016, que acarretou uma série de mudanças no contexto econômico, político e social brasileiro, com forte impacto em todas as políticas sociais e educacionais; as dificuldades dos alunos dos anos iniciais na apropriação da leitura e da escrita, evidenciada na prática escolar e em avaliações de larga escala; as taxas elevadas de reprovação no 3º ano do Ensino Fundamental, em 2017 (BRASIL, 2018a); a crença de que a questão da dificuldade na alfabetização dos alunos pode ser resolvida com políticas fragmentadas e paliativas; e experiências de programas que defendem a importância do 1º ano e das classes de alfabetização ter mais de um docente.

A análise do contexto da produção do texto envolveu o estudo de documentos normativos e informativos sobre o PMALFA. A partir dessa análise, podemos considerar que os aspectos centrais dessa política foram: o apoio pedagógico do assistente de alfabetização ao professor alfabetizador por um período predeterminado; a implementação do Programa por meio do fortalecimento da gestão das secretarias e das unidades escolares e do monitoramento processual da aprendizagem; a formação do professor alfabetizador, do assistente de alfabetização, das equipes de gestão das unidades escolares e das secretarias de educação; e a prevenção ao abandono, à reprovação, à distorção idade/ano, mediante a intensificação de ações pedagógicas voltadas ao apoio e fortalecimento do processo de alfabetização.

O processo de produção do texto de políticas educacionais é realmente complexo. Segundo Mainardes (2007), a pesquisa sobre o processo de formulação de políticas mostra que, em geral, os textos primários, em que se apresentam as bases políticas, tendem a ser mais prescritivos (MAINARDES, 2007). Entretanto, é preciso reconhecer que, embora sejam prescritivos, os textos das políticas são sempre reinterpretados no contexto da prática.

Esse argumento pode explicar alguns desencontros e fragilidades que identificamos no texto dessa política como, por exemplo, a não definição clara dos critérios de seleção do assistente de alfabetização para a participação do Programa, considerando que as assistentes eram atores-chave nessa política.

O objetivo dos formuladores da política era criar uma estratégia para a melhoria do processo de alfabetização dos estudantes regularmente matriculados nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, por meio de acompanhamento pedagógico. Essa intenção estava presente nos documentos oficiais, nas entrevistas e nos vídeos de divulgação do Programa. Entretanto, para garantir a alfabetização com qualidade de todos os estudantes do 1º ano e do 2º ano do Ensino Fundamental, não basta apenas propor o acompanhamento pedagógico de um voluntário.

Nesta pesquisa, concluiu-se que as políticas educacionais que visam a melhorar as condições de ensino e aprendizagem nas classes de alfabetização são importantes e necessárias, mas precisam integrar uma política educacional permanente e orgânica.

Foram identificadas diversas limitações no PMALFA:

1º) O PMALFA configurou-se como uma política paliativa e temporária. Foi criada em um final de gestão do governo federal (Governo Temer), sem a previsão de uma continuidade. Tratava-se de uma política de governo e não uma política de Estado (OLIVEIRA, 2011), ou seja, uma política de curta duração, sem nenhum aparato legal que pudesse garantir a sua permanência no tempo;

2º) A adesão ao PMALFA era opcional para as Secretarias de Educação;

3º) Não havia a previsão de espaços coletivos para formação continuada, com foco na alfabetização, para todos os profissionais participantes no Programa. Havia uma formação online, mas que apresentou problemas de acesso;

4º) Em vez de ampliar o número de professores das escolas, resumia-se à contratação de voluntários, precarizando o trabalho;

5º) O atraso para início e continuidade da atuação do PMALFA nas escolas, por questões burocráticas, era desalentador para os envolvidos;

6º) O principal paradoxo do PMALFA é a constatação de que é fundamental investir mais nos anos iniciais, de modo a garantir a todos os alunos uma alfabetização de qualidade e que, efetivamente, resulte em sucesso escolar. No entanto, o investimento feito não foi duradouro, e não se consubstanciou em uma política contínua. Foi um investimento pontual, com várias limitações citadas nesse tópico.

Nesse cenário, observamos que as políticas voltadas à alfabetização são, de modo geral, desarticuladas e desencontradas. A partir do referencial teórico da atuação das políticas, resta às redes de ensino, e principalmente às escolas e aos profissionais que nela atuam, incluindo as assistentes de alfabetização, atribuírem sentido às ações que poderiam ser desenvolvidas no PMALFA, tendo em vista o atendimento das necessidades de aprendizagem dos alunos.

A partir da pesquisa de campo (entrevistas com profissionais que atuavam na SME e nas escolas), as principais conclusões são as seguintes:

- a) Apesar das limitações relacionadas ao fato de serem voluntários, que recebiam apenas uma bolsa, as equipes gestoras das escolas pesquisadas buscavam colocar o PMALFA em ação, de modo a atender às necessidades de aprendizagem dos alunos. O interesse das equipes gestoras no PMALFA era diferenciado. Por exemplo, a diretora da Escola 1 optou por não ser entrevistada, visto que não havia acompanhado as ações. Por outro lado, a coordenadora pedagógica da Escola 1 envolveu-se nas ações do PMALFA e nas decisões a serem tomadas com a assistente de alfabetização;

- b) As estratégias de formação continuada foram incipientes. Havia uma formação via plataforma online, mas com dificuldades de acesso. A SME de Ponta Grossa, por sua vez, limitou-se a realizar reuniões com as assistentes, com o objetivo de informar sobre o funcionamento do PMALFA e o papel das assistentes. A atuação das assistentes, nesse caso, ficou mais restrita às orientações oferecidas pelas pedagogas das escolas. Em nossa perspectiva, havia necessidade de uma formação com foco na alfabetização e no letramento, com acompanhamento permanente das ações realizadas. Tal formação poderia, também, promover a troca de experiências entre as assistentes aproveitando, por exemplo, a experiência de assistentes que contavam mais experiência em alfabetização, como era o caso da Assistente AA1;
- c) O atendimento dos alunos fora da sala de aula, em outro espaço, mostrou-se mais adequado. A orientação da SME de Ponta Grossa era que as assistentes permanecessem na sala de aula com a professora regente. Do ponto de vista da teoria da atuação das políticas, é fundamental que as escolas tenham autonomia para decidir sobre questões pedagógicas. Concordamos com Mainardes (2021), de que as ações pedagógicas na alfabetização e nos demais níveis devem sempre tomar como referência a criança e suas necessidades de aprendizagem. Na Escola 1, o trabalho da assistente foi reconhecido com resultados altamente benéficos, pois a assistente de alfabetização era uma professora aposentada, com bastante experiência, e propôs que o atendimento fosse realizado fora da sala de aula.

Enfim, com esta pesquisa, buscamos contribuir para uma reflexão sobre o cenário atual da alfabetização em nosso país e suscitar a necessidade de maior articulação entre os(as) pesquisadores(as) e professores(as), em especial alfabetizadores(as), em torno do compromisso político e social da garantia do direito ao domínio da língua escrita para todos os cidadãos brasileiros.

Conforme já mencionado, para garantir esse direito a todos os alunos, faz-se necessária a definição de uma política de alfabetização permanente e orgânica. Em nossa perspectiva, esta política deve incluir, entre outros, os seguintes aspectos:

- a) A valorização dos(das) professores(as) alfabetizadores(as), incluindo melhorias na formação inicial, garantir de formação continuada, carreira, salários;

- b) a contratação de mais professores para as classes de alfabetização;
- c) projetos de formação continuada que sejam permanentes, sistemáticos e que estejam relacionados às demandas dos(das) professores(as) alfabetizadores(as);
- d) a definição de orientações pedagógicas para os(as) professores(as) alfabetizadores(as) da rede de ensino (orientações de rede)¹⁹;
- e) melhoria na infraestrutura das escolas, incluindo a aquisição de materiais pedagógicos diversificados; e
- f) a definição de uma proposta curricular.

Uma política de alfabetização com tais características poderia ser de abrangência nacional, mas uma decisão local também, ou seja, formulada pelas Secretarias de Educação. No caso brasileiro atual, a Política Nacional de Alfabetização (PNA) visa a intervir na questão da alfabetização, mas com limites sérios, tal como a proposição da “instrução fônica sistemática – ensino explícito e organizado das relações entre os grafemas da linguagem escrita e os fonemas da linguagem falada” (BRASIL, 2019, s. p.). Ao lado desses embates com a atual PNA, há várias experiências significativas criadas por Secretarias Municipais de Educação e centros de pesquisa de universidades. Um exemplo é o projeto Alfalettrar, que vem sendo desenvolvido em Lagoa Santa-MG desde 2007 (SOARES, 2020). Diversos projetos locais de alfabetização enfatizam aspectos relevantes, como a definição curricular, a definição clara de orientações metodológicas para a rede de ensino, e a formação continuada dos/as professores/as alfabetizadores, com resultados significativos para a aprendizagem dos alunos das classes de alfabetização.

¹⁹ Mainardes (2008) destaca que as redes de ensino que têm obtido mais sucesso na aprendizagem nas classes de alfabetização são aquelas que enfrentam o desafio de desenvolver, de forma participativa, orientações metodológicas claras para serem empregadas pelos(as) professores(as) alfabetizadores(as). Além disto, são redes que investem na formação continuada de seus docentes para a diferenciação curricular (pedagogia diferenciada), para a avaliação formativa, e para as práticas sistemáticas significativas de alfabetização. O autor destaca que estas ações e decisões estão relacionadas a *concepções afirmativas do ato de ensinar* (cf. Newton Duarte) e no ensino direto e explícito, as quais são objeto de intenso debate, tanto no campo recontextualizador oficial (redes de ensino) quanto no campo recontextualizador pedagógico (pesquisas, revistas, publicações acadêmicas etc).

REFERÊNCIAS

- ALFERES, M. A. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: uma análise contextual da produção da política e dos processos de recontextualização. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2017.
- 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, mar. 2019.
- ALMEIDA, A. C. de. Ninguém chega lá, partindo de lá, mas daqui: uma crítica ao conceito de alfabetização na PNA, à luz de algumas contribuições de Paulo Freire. **Revista Brasileira de Alfabetização**, Belo Horizonte, v. 1, n. 10, p. 52-57, jul./dez. 2019.
- ARAÚJO, S. C. L. G. de. **Trabalho docente, infância e políticas de avaliação da alfabetização**: um estudo sobre as professoras de 1º ciclo de Belo Horizonte. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação: conhecimento e inclusão, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.
- AVELAR, M. Entrevista com Stephen J. Ball: uma análise de sua contribuição para a pesquisa em Política Educacional. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 24, n. 24, p. 1-18, 2016.
- BALL, S. J. **Education reform**: a critical and post-structural approach. Buckingham: Open University Press, 1994.
- BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **Como as escolas fazem as políticas**: atuação em escolas secundárias. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.
- BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 142, de 22 de fevereiro de 2018. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 de fevereiro de 2018a.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Mais Alfabetização**: Manual Operacional do Sistema de Orientação Pedagógica e Monitoramento. Brasília: MEC, 2018c.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Mais Alfabetização**: perguntas frequentes. Brasília: MEC, 2019a.
- BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 7, de 22 de março de 2018. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF: 23 de fevereiro de 2018b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **PNA – Política Nacional de Alfabetização**/Secretaria de Alfabetização. Brasília: MEC, SEALF, 2019b.

BRASIL. **Relatório SAEB/ANA 2016**: Panorama do Brasil e dos estados. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2018d.

BROOKS, R.; TE RIELE, K.; MAGUIRE, M. **Ética e pesquisa em educação**. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2017.

BUNZEN JÚNIOR, C. Um breve decálogo sobre o conceito de 'literacia' na Política Nacional de Alfabetização (PNA, 2019). **Revista Brasileira de Alfabetização**, Belo Horizonte, v. 1, n. 10, p. 44-51, jul./dez. 2019.

CARTAXO, S. R. M.; SMANIOTTO, G. C.; FONTANA, M. I. As facetas da alfabetização nos cursos de Pedagogia: desafios para a formação do professor. **Currículo sem Fronteiras**, v. 20, n. 3, p. 1126-1147, set./dez. 2020.

CARTAXO, S. R. M.. Demandas para a formação inicial de professores alfabetizadores. In: CARTAXO, S.R.M; ROMANOWSKI, J.P.; MARTINS, P.L.O. (Org.). **Práticas de formação de professores**: da educação básica à educação superior. Curitiba: PUCPRESS, 2016, v. 1. p. 71-84.

CARVALHO, M. **Alfabetizar e letrar**: um diálogo entre a teoria e a prática. Petrópolis: Vozes, 2014.

DUTRA, A. A questão política da alfabetização no Rio de Janeiro de 1983 a 1987. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 85, p. 33-42, maio.1993.

ENTREVISTA: Programa Mais Alfabetização. Disponível em: <https://tvbrasil.ebc.com.br/saiba-mais/2019/09/programa-mais-alfabetizacao>. Acesso em: 30 mar. 2020.

FRADE, I. C. A. S. Um paradigma científico e evidências a ele relacionadas resolveriam os problemas da alfabetização brasileira? **Revista Brasileira de Alfabetização**, Belo Horizonte, v. 1, n. 10, p. 15-25, jul./dez. 2019.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 2011.

FREIRE, P.; MACEDO, D. **Alfabetização**: leitura do mundo, leitura da palavra. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

GIMENES, T. A. **O Programa Ler e Escrever na perspectiva dos professores da Rede Estadual de Ensino de São Paulo**. 2017. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) - Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2017.

GONTIJO, C. M. M. **Alfabetização**: políticas mundiais e movimentos nacionais. Campinas: Autores Associados, 2014.

GONTIJO, C. M. M.; ANTUNES, J. S. C. Diálogos com o Plano Nacional de Alfabetização (2019): contrapalavras. **Revista Brasileira de Alfabetização**, Belo Horizonte, v. 1, n. 10, p. 32-38, jul./dez. 2019.

GOZZI, E. **O assistente de alfabetização como face exposta do trabalho docente precarizado na escola pública**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Oeste de Santa Catarina, Joaçaba, 2020.

IBGE. **Censo de 2010**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/busca.html?searchword=educa%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 30 mar. 2020.

INEP. **Censo da Educação Básica**: Sinopse Estatística – 2015. Disponível em: <http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 30 mar. 2020.

INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. **Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional** – INAF. São Paulo: 2016.

KLEIN, L. R. **Fundamentos teóricos – os ciclos de aprendizagem e a qualidade da escola pública**. In: Seminário de Educação e Políticas Educacionais: qualidade da escola pública e os Ciclos de Aprendizagem. Curitiba: SISMAC, 2003.

LENDVAI, N.; STUBBS, P. Políticas como tradução: situando as políticas sociais transnacionais. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 7, n. 1, p. 11-31, jan./jun. 2012.

MACIEL, F. I. P. Onde estão as pesquisas sobre alfabetização no Brasil? **Revista Brasileira de Alfabetização**, Belo Horizonte, v. 1, n. 10, p. 58-59, jul./dez. 2019.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MAINARDES, J. **Reinterpretando os ciclos de aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 2007.

MAINARDES, J. Escola em ciclos, processos de aprendizagem e intervenções pedagógicas: algumas reflexões. In: FETZNER, A. R. (Org.). **Ciclos em revista**. v. 3. Rio de Janeiro: WAK, 2008. p. 118-139.

MAINARDES, J. **A escola em ciclos**: fundamentos e debates. São Paulo: Cortez, 2009.

MAINARDES, J. A abordagem do ciclo de políticas: explorando alguns desafios da sua utilização no campo da Política Educacional. **Jornal de Políticas Educacionais**, Curitiba, v. 12, p. 1- 19, 2018a.

MAINARDES, J. **Práticas sistemáticas significativas**: conceituação e implicações (verbete). Ponta Grossa; UEPG, 2018b. Disponível em: <<https://www.researchgate.net>>. Acesso em 10 jan. 2021.

MAINARDES, J. Alfabetização em tempos de pandemia. *In*: CONSTANT, E. (org.). **Tempos de Alfabetização**. Rio de Janeiro: FEARJ, 2021. p. 1-8 (no prelo).

MESQUITA, A. M. A.; RODRIGUES, J. R. B.; CASTRO, K. P. de. A política curricular no contexto da inclusão e seus mecanismos de diferenciação curricular. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 55, p. 70-88, dez. 2018.

MONTEIRO, S. M. A concepção de alfabetização na Política Nacional de Alfabetização/MEC/2019. **Revista Brasileira de Alfabetização**, Belo Horizonte, v. 1, n. 10, p. 39-43, jul./dez. 2019.

MORAES, Aline C. A. Análise do Programa Mais Alfabetização e precarização na formação e trabalho docente. **Revista do Instituto de Políticas Públicas de Marília**, Marília, v.5, n.1, p. 109-126, jan./jun., 2019.

MORTATTI, M. R. L. **Educação e letramento**. São Paulo: UNESP, 2004.

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, 2010.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Um balanço crítico da "Década da Alfabetização" no Brasil. **Caderno CEDES**, Campinas, v. 33, n. 89, p. 15-34, 2013.

MORTATTI, M. R. L.; FRADE, I. C. A. S. (orgs.). **Alfabetização e seus sentidos: o que sabemos, fazemos e queremos?** São Paulo: UNESP, 2014.

MORTATTI, M. R. L. A "Política Nacional de Alfabetização" (BRASIL, 2019): uma "guinada" (ideo) metodológica para trás e pela direita. **Revista Brasileira de Alfabetização**, Belo Horizonte, v. 1, n. 10, p. 26-31, jul./dez. 2019.

OLIVEIRA, O. C. R. Mais Alfabetização: avanços ou incertezas. *In*: III Jornada Brasileira de Educação e Linguagem/ III Encontro dos Programas de Mestrado Profissionais em Educação e Letras e XII Jornada de Educação de Mato Grosso do Sul, 2018, Mato Grosso do Sul. **Anais [...]**. Mato Grosso do Sul: [s. n.], 2018.

OLIVEIRA, D. A. Das políticas de governo à política de Estado: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 115, p. 323-337, abr./jun. 2011.

PAVEZI, M. **Políticas de Educação Especial no Estado de Alagoas**. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2018.

PEREIRA, P. S. O. **Avaliação nacional da alfabetização e provinha Brasil: percepção dos gestores e suas funções**. Dissertação (Mestrado Profissional em Administração), Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

PEREIRA, R. I. **Redesenho curricular no Programa Ensino Médio Inovador:** recontextualizações da política. 2017. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Regional de Blumenau – FURB, Blumenau, 2017.

PIATTI, C. B. **Formação continuada:** reflexos na prática dos professores participantes do Programa-Formação de Professores Alfabetizadores – PROFA. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2006.

PONTA GROSSA. Secretaria Municipal de Educação. **Referenciais Curriculares para os anos iniciais do Ensino Fundamental.** 1. ed. Ponta Grossa: SME, 2020.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. de. **Metodologia do trabalho científico:** métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

REPORTAGEM: Governo federal anuncia liberação de R\$ 253 milhões para o Programa Mais Alfabetização. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article/211-noticias/218175739/62151-governo-federal-anuncia-liberacao-de-r-253-milhoes-para-o-programa-mais-alfabetizacao>. Acesso em: 30 mar. 2020.

REPORTAGEM: MEC cria programa para reverter estagnação na aprendizagem. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/46201>. Acesso em: 30 mar. 2020.

SALOMÃO, R. **A formação continuada de professores alfabetizadores:** do Pró-Letramento ao PNAIC. Dissertação (Mestrado em Educação) - UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA, Ponta Grossa, 2014.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Projeto toda força ao 1º ano.** v. 1. São Paulo. SME, 2006.

SILVA, R. de C. A.; SOUZA, P. D. F. B.; MEDEIROS, J. M. A. de. Programa Mais Alfabetização: criação de estratégias para a prática alfabetizadora. In: V CONEDU - Congresso Nacional de Educação, 2018, Recife/Olinda, Pernambuco. **Anais [...]**. Recife/Olinda, Pernambuco: Realize, 2018.

SOARES, M. Alfabetização: o saber, o fazer, o querer. In: MORTATTI, Maria do Rosário Longo; FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva (Orgs.). **Alfabetização e seus sentidos:** o que sabemos, fazemos e queremos?. São Paulo: UNESP, 2014. p. 27-35.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 25, p. 5-17, 2004.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento.** São Paulo: Contexto, 2015.

SOARES, M. **Alfabetização:** a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2016.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

SOARES, M. **Alfaletrar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020.

SOUZA, I. P. M. de. Os sentidos da alfabetização nas práticas de ensino de duas professoras bem sucedidas em Várzea Grande – MT. *In*: MORTATTI, Maria do Rosário Longo; FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva (Orgs.). **Alfabetização e seus sentidos**: o que sabemos, fazemos e queremos? São Paulo: UNESP, 2014. p. 207-234.

STAHLSKI, L. **Transição entre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e o Programa Mais Alfabetização: expectativas de professoras de escolas estaduais do município de Erechim/RS**. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Federal da Fronteira Sul – Campus Erechim, Erechim, 2018.

SURKAMP, Fabiana. **Avaliação institucional: uma análise a partir do projeto pedagógico**. Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização (Especialização em Gestão Educacional) - Universidade Federal de Santa Maria, Tio Hugo, 2018.

TFOUNI, L. V. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2010.

TRAVASSOS, E. **Reflexões acerca da figura do professor assistente/auxiliar no Programa Mais Alfabetização numa escola da Rede Municipal de Campina Grande – PB**. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Estadual da Paraíba, Campinha Grande, 2019.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VALLE, L. de L. D. **Metodologia da alfabetização**. Curitiba: InterSaberes, 2013.

VIÉDES, S. C. A.; ARANDA, M. A. de M. O voo da coruja de minerva sobre a política nacional de alfabetização. **Revista Brasileira de Educação, Cultura e Linguagem (RBECL/UEMS)**, Campo Grande, v. 2, n. 2, p. 37-45, 2018.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



Universidade Estadual de Ponta Grossa
 Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
 COMISSÃO DE ÉTICA EM PESQUISA EM SERES HUMANOS
 Av. Gen. Carlos Cavalcanti, 4.748 – CEP: 84030-900, Bloco M, Sala 12
 Campus Uvaranas, Ponta Grossa. Fone: (42) 3220-3108. E-mail: seccoop@uegp.br

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você, _____, está sendo convidado a participar da pesquisa “Programa Mais Alfabetização (PMALFA): uma análise político-pedagógica” tendo como pesquisadora responsável Karina Durau sob supervisão dos professores Dr^a Simone Regina Manosso Cartaxo e Dr. Jefferson Mainardes.

O objetivo da pesquisa é investigar quais as razões que levaram o Ministério da Educação a criar, no ano de 2018, o Programa Mais Alfabetização (PMALFA) e suas contribuições para melhoria da qualidade de alfabetização nas escolas públicas de Ponta Grossa/ PR.

A sua participação no estudo se dará ao contribuir com:

- a) o acesso a documentos que normatizam o PMALFA como: leis, decretos, resoluções, relatórios de atividades desenvolvidas, avaliações, relatório de avaliações, Projeto Político Pedagógico, entre outros;
- b) a realização de entrevistas sobre o PMALFA e sobre as práticas alfabetizadoras.

Ressaltamos que será garantido o sigilo a todos os participantes que terão acesso aos roteiros de entrevistas, bem como às transcrições das entrevistas e às análises realizadas antes da conclusão da pesquisa. Após as análises, você será informado dos resultados desta pesquisa da qual participa.

Sua participação é voluntária, portanto, não receberá recompensa ou gratificação nem pagará para participar. Será garantido o livre acesso a todas as informações e retirada de dúvidas sobre o estudo, enfim, tudo o que você queira saber antes, durante e depois da participação na pesquisa.

Você poderá deixar de participar do estudo a qualquer momento, sem apresentar justificativas e, também, sem prejuízo ou perda de qualquer benefício que possa ter adquirido, tendo também todas as dúvidas esclarecidas sobre a sua participação neste trabalho.

Em caso de dúvidas, você poderá entre em contato com qualquer um dos membros da pesquisa ou com a Comissão de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG):

- **Karina Durau (pesquisadora)** – Rua: Av. Ver. Ernani Batista Rosa, 3131. Jardim Carvalho, Ponta Grossa/PR. Telefone: (42) XXXXXXXXX. E-mail: karinadurau@yahoo.com.br.

- **Prof^a Dr^a Simone Regina Manosso Cartaxo (orientadora)** – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Campus Uvaranas, CETEP, sala 10. Telefone: (41) XXXXXXXXX. E-mail: simonemcartaxo@hotmail.com.

- **Prof. Dr. Jefferson Mainardes (co-orientador)** – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Campus Uvaranas, CETEP, sala 10. Telefone: (42) XXXXXXXXX. E-mail: jefferson.m@uol.com.br.

- **Comitê de Ética em Pesquisa** – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Campus Uvaranas, bloco M, sala 100. Telefone: (42) XXXXXXXXX.

Assinatura do convidado para a pesquisa

Assinatura do pesquisador responsável
 Ponta Grossa, ____ de fevereiro de 2020.

APÊNDICE B – ROTEIROS PARA AS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS

Roteiro para entrevista com o coordenador da Rede Municipal do Programa Mais Alfabetização responsável pelo Programa Mais Alfabetização (PMALFA) durante o ano de 2018.

- Nome:
 - Idade:
 - Função:
 - Formação:
 - Tempo de experiência nos anos iniciais do Ensino Fundamental:
-
1. Como a Secretaria Municipal de Educação de Ponta Grossa define alfabetização e letramento?
 2. Há algum documento que oriente o trabalho com alfabetização e letramento na SME?
 3. Como é avaliado o processo de alfabetização e letramento dos alunos do 1º ano e 2º ano do Ensino Fundamental?
 4. Quais são os resultados dessas avaliações? Ou seja, como está o desempenho das crianças do 1º ciclo do Ensino Fundamental da SME?
 5. Quais são as políticas educacionais ou programas educacionais existentes na Rede Municipal de Ensino para fortalecer e apoiar as unidades escolares no processo de alfabetização dos alunos matriculados no 1º ciclo do Ensino Fundamental?
 6. Visto que a participação do PMALFA foi voluntária, o que levou a participação dessa rede de ensino nesse programa?
 7. Como foi a implementação desse programa na rede de ensino?
 8. Quantas e quais escolas participaram desse programa? Quais foram os critérios para essas escolhas?
 9. Quais foram os critérios de seleção das assistentes de alfabetização? Há documentos que normatizaram esses critérios?
 10. Houve processos de formação com os gestores das unidades escolares, professores alfabetizadores e assistentes de alfabetização? Com qual frequência essa formação acontecia? Quais eram os responsáveis por essas formações? No que consistia essa formação?

11. Como esta Secretaria Municipal de Educação compreendia a função do gestor da unidade escolar? E do professor alfabetizador? E do assistente de alfabetização?
12. Como era feito o monitoramento do PMALFA?
13. Quais foram os resultados alcançados por meio do PMALFA?
14. A Secretaria Municipal de Educação aderiu ao PMALFA no ano de 2019? Por qual motivo?

Roteiro para entrevista com o gestor (diretor e/ou coordenador pedagógico) das escolas selecionadas para a pesquisa.

- Nome:
- Idade:
- Função:
- Formação:
- Tempo de experiência nos anos iniciais do Ensino Fundamental:

1. Como os gestores desta unidade escolar definem alfabetização e letramento?
2. Como é avaliado o processo de alfabetização e letramento dos alunos do 1º ano e 2º ano do Ensino Fundamental nesta unidade escolar?
3. Além do PMALFA, há outras políticas da SME ou da escola voltadas para o fortalecimento da alfabetização?
4. Como foi a recepção do PMALFA nesta unidade escolar? Quais as razões que levaram esta unidade escolar a aderir ao Programa?
5. Quais foram os critérios de seleção das assistentes de alfabetização? Há documentos que normatizam esses critérios? Quem realizou a seleção?
6. Foi ofertada alguma formação para os sujeitos envolvidos no PMALFA? Com qual frequência essa formação acontecia? No que consistia essa formação?
7. Como esta unidade escolar compreendia a função do coordenador da rede municipal do PMALFA? E do gestor da unidade escolar neste programa? E do professor alfabetizador? E do assistente de alfabetização?
8. Havia alguma estratégia de monitoramento/avaliação do PMALFA?
9. Em sua opinião, quais foram as principais contribuições e limites do PMALFA?
11. A Secretaria Municipal de Educação aderiu ao PMALFA no ano de 2019? Por qual motivo?

Roteiro para entrevista com os professores alfabetizadores das escolas selecionadas para a pesquisa.

- Nome:
- Idade:
- Função:
- Formação:
- Tempo de experiência nos anos iniciais do Ensino Fundamental:

1. Como os professores alfabetizadores desta unidade escolar definem alfabetização e letramento?
2. Como é avaliado o processo de alfabetização e letramento dos alunos do 1º ano e 2º ano do Ensino Fundamental nesta unidade escolar?
3. Além do PMALFA, há outras políticas da SME ou da escola voltadas para o fortalecimento da alfabetização?
4. Como foi a recepção do PMALFA nesta unidade escolar? Quais as razões que levaram esta unidade escolar a aderir ao Programa?
5. Foi ofertada alguma formação para os sujeitos envolvidos no PMALFA? Com qual frequência essa formação acontecia? No que consistia essa formação?
6. Como você compreende a função do coordenador da rede municipal do PMALFA? E do gestor da unidade escolar neste programa? E do professor alfabetizador? E do assistente de alfabetização?
7. Com qual frequência o assistente de alfabetização auxiliava o trabalho do professor alfabetizador em sala de aula? Quais eram as práticas pedagógicas do assistente de alfabetização? Quais os recursos pedagógicos utilizados por esses assistentes de alfabetização? Como era feito o planejamento das ações do assistente de alfabetização?
8. Havia alguma estratégia de monitoramento/avaliação do PMALFA?
9. Em sua opinião, quais foram as principais contribuições e limites do PMALFA?
11. A Secretaria Municipal de Educação aderiu ao PMALFA no ano de 2019? Por qual motivo?

Roteiro para entrevista com as assistentes de alfabetização das escolas selecionadas para a pesquisa.

- Nome:
- Idade:
- Função:
- Formação:
- Tempo de experiência nos anos iniciais do Ensino Fundamental:

1. Como você define alfabetização e letramento?
2. Qual foi o motivo que o levou a participar do PMALFA?
3. Foi ofertada alguma formação para os sujeitos envolvidos no PMALFA? Com qual frequência essa formação acontecia? No que consistia essa formação?
4. Como você compreende a função do coordenador da rede municipal do PMALFA? E do gestor da unidade escolar neste programa? E do professor alfabetizador? E do assistente de alfabetização?
5. Com qual frequência auxiliava o trabalho do professor alfabetizador em sala de aula? Quais eram as suas práticas pedagógicas e como as desenvolvia (em qual espaço, com quantas crianças...)? Quais recursos pedagógicos que utilizava? Como era feito o planejamento de suas ações em sala de aula? Quem era o responsável por orientar seu planejamento e suas ações em sala de aula?
6. Havia alguma estratégia de monitoramento/avaliação do PMALFA?
7. Em sua opinião, quais foram as principais contribuições e limites do PMALFA?
8. Além do PMALFA, você conhece outras políticas na SME voltadas para o fortalecimento da alfabetização?
9. A Secretaria Municipal de Educação aderiu ao Programa Mais Alfabetização no ano de 2019? Por qual motivo?

ANEXO A – COMPETÊNCIAS DETERMINADAS PARA A IMPLEMENTAÇÃO DO PMALFA²⁰

Compete ao MEC:

- I - promover a articulação institucional e a cooperação técnica entre o MEC, os governos estaduais, distrital e municipais, visando o alcance dos objetivos do Programa;
- II - prestar assistência técnica e financeira na gestão e na implementação do Programa;
- III - criar e implementar mecanismos de monitoramento a serem incorporados à rotina das secretarias e gestão escolar, por meio de avaliações diagnósticas e formativas;
- IV - reforçar o atendimento das unidades escolares vulneráveis;
- V - disponibilizar material formativo;
- VI - estabelecer regras para a seleção do assistente de alfabetização;
- VII - dar suporte à rotina de acompanhamento sistemático, pelas redes de ensino e gestão escolar, da evolução da aprendizagem dos estudantes regularmente matriculados no 1º ano e no 2º ano do ensino fundamental.

Compete aos estados, ao Distrito Federal e aos municípios:

- I - assinar o Termo de Compromisso com a alfabetização das crianças no 1º ano e no 2º ano do ensino fundamental;
- II - realizar a adesão ao Programa e elaborar plano de gestão e plano de formação, nos quais deverão constar as atividades de monitoramento das ações e de avaliação periódica dos estudantes e das estratégias de formação;
- III - indicar, no ato da adesão, o Coordenador do Programa Mais Alfabetização, que será o responsável por acompanhar a implantação do Programa e monitorar sua execução;
- IV - garantir a realização de processo seletivo simplificado que privilegie a qualificação do assistente de alfabetização;
- V - articular as ações do Programa, com vistas a fortalecer a política de alfabetização da rede de ensino no 1º ano e no 2º ano do ensino fundamental;
- VI - colaborar com a qualificação e a capacitação do assistente de alfabetização, professores alfabetizadores, técnicos, gestores e outros profissionais, em parceria com o MEC;

²⁰ Fragmento selecionado do texto da Portaria nº 142, de 22 de fevereiro de 2018.

- VII - planejar e executar as formações no âmbito do Programa;
- VIII - reforçar o acompanhamento às unidades escolares vulneráveis;
- IX - gerenciar e monitorar, na sua rede de ensino, as ações do Programa, com vistas ao cumprimento das finalidades estabelecidas pelo Programa;
- X - coordenar a pactuação de metas do Programa entre o MEC e as unidades escolares participantes;
- XI - acompanhar sistematicamente a evolução da aprendizagem dos estudantes atendidos pelo Programa e implementar ações para os casos que se fizerem necessários; e
- XII - garantir, no período definido pelo MEC, a aplicação das avaliações diagnósticas e formativas a todos os estudantes regularmente matriculados no 1º ano e no 2º ano do ensino fundamental e a inserção dos seus resultados no sistema do Programa.

Compete às unidades escolares:

- I - articular as ações do Programa, com vistas a garantir o processo de alfabetização dos estudantes regularmente matriculados no 1º ano e no 2º ano do ensino fundamental;
- II - integrar o Programa à política educacional de sua rede de ensino e às atividades previstas no Projeto Político Pedagógico da unidade escolar;
- III - participar das ações formativas promovidas pelo MEC, em articulação com a rede de ensino, no âmbito do Programa Mais Alfabetização;
- IV - acompanhar sistematicamente a evolução da aprendizagem dos estudantes regularmente matriculados no 1º ano e no 2º ano do ensino fundamental, planejar e implementar as intervenções pedagógicas necessárias para o cumprimento das finalidades do Programa;
- V - aplicar avaliações diagnósticas e formativas, com vistas a possibilitar o monitoramento e a avaliação periódica da execução e dos resultados do Programa;
- VI - aplicar, no período definido pelo MEC, as avaliações diagnósticas e formativas a todos os estudantes regularmente matriculados no 1º ano e no 2º ano do ensino fundamental e inserir seus resultados no sistema de monitoramento do Programa; e
- VII - cumprir, no âmbito de sua competência, ações para atingir as metas pactuadas entre o MEC e a rede de ensino a qual pertence.

ANEXO B – DESCRIÇÃO DAS RESPONSABILIDADES DOS ATORES DO PMALFA²¹

As atividades desenvolvidas no Programa, particularmente, nas turmas de 1º ano e de 2º ano do Ensino Fundamental das unidades escolares serão apoiadas pelos seguintes atores:

I - Professor alfabetizador é responsável:

- pelo planejamento, pela coordenação, organização e desenvolvimento das atividades na sala de aula; pela articulação das ações do Programa, com vistas a garantir o processo de alfabetização dos estudantes regularmente matriculados no 1º ano e no 2º ano do Ensino Fundamental regular;
- pela interação entre a escola e a comunidade, pela prestação de informações sobre o desenvolvimento das atividades para fins de monitoramento;
- pela supervisão do trabalho do assistente de alfabetização e pela integração do Programa com o PPP da escola.

II - Assistente de alfabetização é responsável:

- pela realização das atividades de acompanhamento pedagógico sob a coordenação e supervisão do professor alfabetizador, conforme orientações da secretaria de educação e com o apoio da gestão escolar;
- pelo apoio na realização de atividades, com vistas a garantir o processo de alfabetização de todos os estudantes regularmente matriculados no 1º ano e no 2º ano do Ensino Fundamental;
- pela participação do planejamento das atividades juntamente com a Coordenação do Programa na escola;
- pelo cumprimento da carga horária de acordo com as diretrizes e especificidades do Programa;
- por auxiliar o professor alfabetizador nas atividades estabelecidas e planejadas por ele;
- pelo acompanhamento do desempenho escolar dos alunos, inclusive efetuando o controle da frequência;
- pela elaboração e apresentação à coordenação de relatório dos conteúdos e de atividades realizadas mensalmente;

²¹ Fragmento selecionado do texto do Manual Operacional do Sistema de Orientação Pedagógica e Monitoramento de abril de 2018.

- pelo acesso ao Sistema de Orientação Pedagógica e Monitoramento do PMALFA/CAEd digital para o cadastro das atividades pedagógicas desenvolvidas, para que o Professor ou o Coordenador da escola analisem e validem posteriormente;
- pelo cumprimento com responsabilidade, pontualidade e assiduidade de suas obrigações com o Programa;
- pela participação nas formações indicadas pelo MEC.

III - Gestor da unidade escolar (diretor e/ou coordenador pedagógico) é responsável:

- por orientar, apoiar e acompanhar com prioridade o trabalho do professor alfabetizador e do assistente de alfabetização;
- participar da seleção do assistente de alfabetização, privilegiando a qualidade técnica;
- por acompanhar a evolução da aprendizagem dos alunos de 1º ano e de 2º ano do Ensino Fundamental regular;
- por lançar e atualizar os dados de execução do Programa no sistema de acompanhamento e monitoramento específico;
- por participar das estratégias de formação no âmbito do Programa.

IV - Coordenador da rede Estadual ou Municipal do Programa Mais Alfabetização (Quando o Programa for desenvolvido pelo estado, haverá um coordenador estadual; quando o desenvolvimento do Programa for na esfera do município, haverá um coordenador municipal) é responsável:

- por acompanhar a implantação do Programa e monitorar sua execução nas unidades escolares de sua rede de ensino;
- pela articulação com outros técnicos da secretaria que realizem formação, orientação, acompanhamento pedagógico das unidades escolares; pela orientação e acompanhamento da seleção das assistentes de alfabetização, primando pela qualidade técnica;
- pela prestação de informações relativas à execução do Programa em sua rede para fins de monitoramento;
- pelo acompanhamento do preenchimento dos dados de execução por parte das unidades escolares participantes no Sistema de Orientação Pedagógica e Monitoramento do PMALFA;
- pelas informações acerca da implantação do Programa;

- pela devolutiva dos dados gerenciais das aprendizagens dos estudantes que participam do PMALFA;
- pelo preenchimento das informações pela unidade executora no Sistema de Orientação Pedagógica e Monitoramento do PMALFA, conforme o § 2º do artigo 8º e o parágrafo único do artigo 12 da Resolução CD/FNDE nº 7/2018. Lembrando que o preenchimento dessas informações do Sistema é condição para o recebimento da 2ª parcela para implementação em 2018 e a continuidade no Programa em 2019.

V - Secretário de Educação é responsável:

- por articular com o chefe do Executivo a assinatura do termo de compromisso ao Programa, a fim de estabelecer, no ente federado, a prioridade central na alfabetização de todas as crianças nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental regular;
- por garantir a seleção que privilegie a qualidade técnica dos assistentes de alfabetização; articular com as instituições de ensino superior local ou da região apoio e incentivo para participação de alunos e de ex-alunos do ensino superior, preferencialmente da pedagogia e licenciatura, para assumir o trabalho voluntário como assistente de alfabetização;
- por garantir apoio e suporte pedagógico orientador e formativo para as unidades escolares desenvolverem com êxito o processo de alfabetização de seus estudantes; realizar, no mínimo, a cada mês, reunião de avaliação da implementação das estratégias da Secretaria no âmbito do Programa Mais Alfabetização;
- por incentivar, orientar e acompanhar a participação dos profissionais da secretaria e das unidades escolares nas ações de formação, no âmbito do Programa;
- por apoiar a aplicação das avaliações diagnósticas a todos os estudantes matriculados no 1º ano e no 2º ano do Ensino Fundamental regular;
- por incentivar, na secretaria e nas unidades escolares, o desenvolvimento de estratégias de uso e apropriação dos resultados das avaliações diagnósticas na proposição e na implementação de ações;
- por estabelecer contato com diretores e coordenadores das unidades escolares para informá-los da necessidade de apresentar o Programa à comunidade escolar, em especial, aos professores. Particularmente, os professores alfabetizadores carecem de participar dessa apresentação.
- por realizar reuniões para esclarecimentos acerca do Programa - quais os seus objetivos e qual o papel do assistente em sala de aula.

- por definir mais detalhadamente com a gestão escolar e com os professores alfabetizadores, considerando as orientações do Programa, o papel dos assistentes de alfabetização e como eles poderão apoiar os professores alfabetizadores na garantia do processo de alfabetização das nossas crianças.
- por definir, o mais rápido possível, com as unidades escolares a data de aplicação, correção e sistematização da primeira Avaliação Diagnóstica a ser aplicada às crianças do 1º ano e do 2º ano do Ensino Fundamental regular.
- por assegurar que as unidades escolares iniciem as atividades com o assistente de alfabetização, em sala de aula, se possível, até o dia 16 de abril, uma vez que em 2018 o Programa terá duração de 6 meses.
- por seleccionar os assistentes de alfabetização com a participação das unidades escolares e imediatamente realizar reuniões de formação para explicar-lhes o funcionamento do Programa, bem como o papel e responsabilidade que eles terão no apoio ao professor alfabetizador.

ANEXO C – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
PONTA GROSSA - UEPG



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: PROGRAMA MAIS ALFABETIZAÇÃO (PMALFA): UMA ANÁLISE POLÍTICO-PEDAGÓGICA

Pesquisador: KARINA DURAU

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 21583019.4.0000.0105

Instituição Proponente: Universidade Estadual de Ponta Grossa

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.623.687

Apresentação do Projeto:

Projeto de Pesquisa:

PROGRAMA MAIS ALFABETIZAÇÃO (PMALFA): UMA ANÁLISE POLÍTICO-PEDAGÓGICA. Este projeto propõe uma pesquisa qualitativa. Nessa perspectiva, a partir da revisão de literatura e definição do referencial teórico, foi delineado um desenho metodológico que possibilita a análise da pesquisa ao fazer uso da triangulação de dados tendo como instrumentos a análise bibliográfica, análise documental e de indicadores educacionais, bem como entrevistas semiestruturadas para garantir que todos os objetivos propostos sejam alcançados.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

- Investigar as razões que levaram o Ministério da Educação criar, no ano de 2018, o Programa Mais Alfabetização (PMALFA) e suas contribuições para melhoria da qualidade de alfabetização nas escolas públicas de Ponta Grossa/Paraná.

Objetivo Secundário:

- Analisar o contexto de influência e o contexto da produção do texto do PMALFA.- Explorar aspectos relacionados ao PMALFA no contexto da

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvaranas, Bloco M, Sala 116-B

Bairro: Uvaranas

CEP: 84.030-900

UF: PR

Município: PONTA GROSSA

Telefone: (42)3220-3108

E-mail: coep@uepg.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA - UEPG



Continuação do Parecer: 3.623.687

prática (escolas municipais de Ponta Grossa-PR), bem como suas implicações para a prática da alfabetização e para a aprendizagem dos alunos.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Como potenciais riscos indicamos a necessidade do sigilo das fontes e possíveis formas de comprometimento dos respondentes a partir da posição que ocupam na implementação da política.

Benefícios:

A pesquisa poderá ter como benefício o maior conhecimento das políticas de alfabetização.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

- O Ministério da Educação (MEC) criou o Programa Mais Alfabetização (PMALFA) no ano de 2018 para garantir a alfabetização dos alunos matriculados no 1º ano e no 2º ano do Ensino Fundamental, portanto fortaleceu o processo de ensino e de aprendizagem nas escolas públicas de Ponta Grossa/Paraná.e. A pesquisa fundamenta-se na concepção Pós-estruturalista e na abordagem Ciclo de Políticas e tem, como metodologia, a pesquisa bibliográfica com revisão de literatura sobre as categorias pesquisadas, a análise documental e de indicadores nacionais sobre a alfabetização e letramento e entrevista semiestruturada com os atores do ano de 2018 do Programa Mais Alfabetização na Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa. Assim cabe refletir sobre as políticas públicas educacionais, avanços e possíveis entraves no intuito de garantir educação pública com qualidade de acesso e de permanência para todos. A pesquisa poderá ter como benefício o maior conhecimento das políticas de alfabetização. Como potenciais riscos indicamos a necessidade do sigilo das fontes e possíveis formas de comprometimento dos respondentes a partir da posição que ocupam na implementação da política.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Em anexo e de acordo com as normas 466/2012 e 510/2018

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvaranas, Bloco M, Sala 116-B
Bairro: Uvaranas **CEP:** 84.030-900
UF: PR **Município:** PONTA GROSSA
Telefone: (42)3220-3108 **E-mail:** coep@uepg.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA - UEPG



Continuação do Parecer: 3.623.687

Recomendações:

Enviar o relatório final ao término do projeto por Notificação via Plataforma Brasil para evitar pendências.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Aprovado

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1396002.pdf	02/10/2019 15:12:29		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_DE_PESQUISA_REVISADO.pdf	02/10/2019 15:12:04	KARINA DURAU	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_DE_CONSENTIMENTO_LIVRE_E_ESCLARECIDO.pdf	02/10/2019 14:23:55	KARINA DURAU	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_DE_ASSENTIMENTO.pdf	02/10/2019 13:26:39	KARINA DURAU	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA_DE_ROSTO.pdf	05/09/2019 09:39:50	KARINA DURAU	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita apreciação da CONEP:

Não

PONTA GROSSA, 06 de Outubro de 2019

Assinado por:
ULISSES COELHO
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvaranas, Bloco M, Sala 116-B
Bairro: Uvaranas **CEP:** 84.030-900
UF: PR **Município:** PONTA GROSSA
Telefone: (42)3220-3108 **E-mail:** coep@uepg.br

ANEXO D – INTERPRETAÇÃO DA ESCOLA EM PROFICIÊNCIA EM LEITURA

Nível	Descrição
Nível 1	Neste nível, os estudantes provavelmente são capazes de: - Ler palavras com estrutura silábica canônica, não canônica, ainda que alternem sílabas canônicas e não canônicas.
Nível 2	Além das habilidades descritas no nível anterior, os estudantes provavelmente são capazes de: - Localizar informações explícitas em textos curtos, como piada, parlenda, poema, quadrinho, fragmentos de narrativas e de curiosidade científica, e em textos de maior extensão, quando a informação está localizada na primeira linha do texto; - Reconhecer a finalidade de texto como convite, campanha publicitária, infográfico, receita, bilhete, anúncio, com ou sem apoio de imagem; - Identificar assunto em textos como campanha publicitária, curiosidade científica ou histórica, fragmento de reportagem e poema cujo assunto está no título ou na primeira linha; - Inferir relação de causa e consequência em tirinha.
Nível 3	Além das habilidades descritas nos níveis anteriores, os estudantes provavelmente são capazes de: - Localizar informação explícita em textos de maior extensão, como fragmento de literatura infantil, curiosidade científica, sinopse, lenda, cantiga folclórica e poema, quando a informação está localizada no meio ou ao final do texto; - Identificar o referente de um pronome pessoal do caso reto em textos como tirinha e poema narrativo; - Inferir relação de causa e consequência em textos verbais, como piada, fábula, fragmentos de textos de literatura infantil e texto de curiosidade científica, com base na progressão textual; informação em textos como história em quadrinhos, tirinha, piada, poema e cordel; assunto em textos de divulgação científica e fragmento de literatura infantil; e sentido de expressão de uso cotidiano em textos como poema narrativo, fragmentos de literatura infantil, de curiosidade científica e tirinha.

-
- Nível 4 Além das habilidades descritas nos níveis anteriores, os estudantes provavelmente são capazes de:
- Identificar o referente de: pronome possessivo em poema e cantiga; advérbio de lugar em reportagem; pronome demonstrativo em fragmento de texto de divulgação científica para o público infantil; pronome indefinido em fragmento de narrativa infantil; e pronome pessoal oblíquo em fragmento de narrativa infantil;
 - Identificar relação de tempo entre ações em fábula e os interlocutores de um diálogo em uma entrevista ficcional;
 - Inferir sentido de expressão não usual em fragmento de texto de narrativa infantil.

Fonte: Dados do Relatório SAEB/ANA 2016 (BRASIL, 2018d, p. 35-36)

ANEXO E – INTERPRETAÇÃO DA ESCOLA EM PROFICIÊNCIA EM ESCRITA

Nível	Descrição
Nível 1	Em relação à escrita de palavras, os estudantes que se encontram neste nível provavelmente não escrevem as palavras ou estabelecem algumas correspondências entre as letras grafadas e a pauta sonora, porém ainda não escrevem palavras alfabeticamente. Em relação à produção de textos, os estudantes provavelmente não escrevem o texto ou produzem textos ilegíveis.
Nível 2	Em relação à escrita de palavras, os estudantes que se encontram neste nível provavelmente escrevem alfabeticamente palavras com trocas ou omissão de letras, alterações na ordem das letras e outros desvios ortográficos. Em relação à produção de textos, os estudantes provavelmente não escrevem o texto ou produzem textos ilegíveis.
Nível 3	Em relação à escrita de palavras, os estudantes que se encontram neste nível provavelmente escrevem ortograficamente palavras com estrutura silábica consoante-vogal, apresentando alguns desvios ortográficos em palavras com estruturas silábicas mais complexas. Em relação à produção de textos, provavelmente escrevem de forma incipiente ou inadequada ao que foi proposto, sem as partes da história a ser contada, ou produzem fragmentos sem conectivos e/ou recursos de substituição lexical e/ou pontuação para estabelecer articulações entre partes do texto. Apresentam ainda grande quantidade de desvios ortográficos e de segmentação ao longo do texto.
Nível 4	Em relação à escrita de palavras, os estudantes que se encontram neste nível provavelmente escrevem ortograficamente palavras com diferentes estruturas silábicas. Em relação à produção de textos, provavelmente atendem à proposta de dar continuidade a uma narrativa, embora possam não contemplar todos os elementos da narrativa e/ou partes da história a ser contada. Articulam as partes do texto com a utilização de conectivos, recursos de substituição lexical e outros articuladores, mas ainda cometem desvios que comprometem parcialmente o sentido da narrativa, inclusive por não utilizar a

pontuação ou utilizar os sinais de modo inadequado. Além disso, o texto pode apresentar poucos desvios de segmentação e alguns desvios ortográficos que não comprometem a compreensão.

Nível 5 Em relação à escrita de palavras, os estudantes que se encontram neste nível provavelmente escrevem ortograficamente palavras com diferentes estruturas silábicas. Em relação à produção de textos, provavelmente atendem à proposta de dar continuidade a uma narrativa, evidenciando uma situação inicial, central e final, com narrador, espaço, tempo e personagens. Articulam as partes do texto com conectivos, recursos de substituição lexical e outros articuladores textuais. Segmentam e escrevem as palavras corretamente, embora o texto possa apresentar poucos desvios ortográficos e de pontuação que não comprometem a compreensão.

Fonte: Dados do Relatório SAEB/ANA 2016 (BRASIL, 2018d, p. 43)