

POLÍTICAS E PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL, HOJE: PRECISAMOS CONTINUAR RESISTINDO E APRENDENDO COM PAULO FREIRE

POLICIES AND LITERACY TEACHING IN BRAZIL TODAY: WE MUST KEEP RESISTING AND
LEARNING WITH PAULO FREIRE

Artur Gomes de Morais
Universidade Federal de Pernambuco
agmorais59@gmail.com

RESUMO

Fazemos uma análise crítica do que temos vivido em nosso país, nas últimas décadas, no campo da alfabetização. Revisamos as principais conquistas, que realizamos entre 2003 e 2016, e que culminaram em políticas públicas democráticas como o *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa* (PNAIC). Em seguida analisamos lacunas e problemas no novo documento curricular nacional (a *BNCC*), aprovada sem debate público. Finalmente examinamos como a *Política Nacional de Alfabetização* (2019) que quer impor o método fônico, parte de falsas premissas científicas e produz péssimos materiais didáticos e de formação de professores. Inspirados em Paulo Freire, conclamamos os educadores a resistir a essa atual combinação de autoritarismo, privatização e tratamento das escolas como empresas.

Palavras-chave: Alfabetização, Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, BNCC, Política Nacional de Alfabetização, Paulo Freire.

ABSTRACT

We develop a critical analysis of what we have lived in Brazil, for the last decades, concerning literacy instruction. We review the main advances, made between 2003 and 2016, which led to democratic public policies such as the *National Pact for Literacy in the Right Age* (PNAIC). Then we analyze the blanks and problems of the new national curriculum (*BNCC*), approved without public debate. Finally we examine how the *National Literacy Policy* (PNA), which wants to impose phonic methods, is founded on false scientific premises and produces weak educational resources and bad teachers' formation. Inspired in Paulo Freire, we call on educators to resist to this present combination of authoritarianism, privatization, and treatment of schools as enterprises.

Key words: Literacy instruction, National Pact for Literacy at the Right Age, BNCC, National Literacy Policy, Paulo Freire

Introdução

Vivemos, há muito pouco, o prazer de celebrar o centenário de nascimento de Paulo Freire, nosso duplo patrono – da Educação brasileira e da ABALF –, e precisamos continuar aprendendo tudo aquilo que, quando ainda muito jovem, ele já começava a nos instigar. Recordemos as palavras literais de Freire, em sua obra mais prestigiada, a *Pedagogia do Oprimido*. Lá, ele já nos ensinava:

“É que a sectarização é sempre castradora, pelo fanatismo de que se nutre. A radicalização, pelo contrário, é sempre criadora, pela criticidade que a alimenta. Enquanto a sectarização é mítica, por isto alienante, a radicalização é crítica, por isto libertadora. Libertadora porque, implicando no enraizamento que os homens fazem na opção que fizeram, os engaja cada vez mais no esforço de transformação da realidade concreta, objetiva. A sectarização, porque mítica e irracional, transforma a realidade numa falsa realidade, que, assim, não pode ser mudada.” (FREIRE, 1968).

No presente texto, defendo a proposta de que precisamos nos unir, todos os democratas que ensinamos e pesquisamos na alfabetização, porque os ataques que estamos sofrendo, nos últimos anos, neste país chamado Brasil, são uma tragédia nunca dantes vista em nossa história. Precisamos discutir, radicalmente, as políticas de alfabetização que temos vivido nos últimos dez anos, a fim de refletir sobre como tais políticas permitiram, durante uns anos, e tentaram deixar de permitir, mais recentemente, o exercício da liberdade e da autonomia, quando queremos pesquisar e ensinar as crianças, os jovens e os adultos que precisam se alfabetizar. Defendo que precisamos lutar radicalmente. Como nos ensinou Paulo Freire, sermos radicais, sem sermos sectários.

Nas seções seguintes, buscarei fazer um breve balanço e análise crítica do que temos vivido em nosso país, na última década, no campo da alfabetização. Num bloco inicial, revisarei as principais conquistas por qualificação e democracia, que realizamos entre 2003 e 2016, e que, no caso da alfabetização, culminaram com políticas públicas que tinham por princípio respeitar a diversidade e a autonomia das redes de ensino e de seus educadores, assim como respeitar a diversidade de nossos alunos e seus direitos de aprendizagem.

Num segundo momento, minhas reflexões vão no sentido de examinar como grupos políticos e empresariais distorceram a proposta de termos uma base curricular nacional comum e instituíram, sem debate, um documento cheio de incoerências e problemas conceituais. Numa trama absolutamente autoritária, a BNCC vem sendo usada como álibi para uma luta canhestra, que visa a fazer com que todas as redes de ensino – e as formações iniciais e continuadas de todos os professores – se “alinhem” ao que é proposto pela BNCC e pelos produtos que os empresários da educação que a defendem querem implantar como política única (no nosso caso, no campo da alfabetização).

O terceiro bloco de nossas reflexões analisará exatamente como, já a partir da *Política Nacional de Alfabetização* (MEC, 2019) (doravante, PNA), temos vivido um autoritarismo pautado em um discurso falacioso, segundo o qual apenas a “ciência cognitiva da leitura” e a “neurociência” poderiam fundamentar o ensino de alfabetização, porque somente elas seriam baseadas em “evidências científicas”. Examinarei, também, como tal falácia tem se prestado às tentativas de imposição do método fônico como didática única para se alfabetizar e para a gênese de propostas desqualificadas como os programas “Conta pra Mim” e “Tempo de Aprender”, que o MEC vem tentando instituir de forma generalizada.

Finalmente, no último bloco de argumentação, defenderei a ideia de que os retrocessos que hoje vivemos, no campo das políticas e práticas de alfabetização, em nosso Brasil, podem ser interpretados como fruto de um casamento, bem orquestrado, de três fatores de destruição: i) o *autoritarismo* que implica a ausência de debate na definição das políticas e práticas educacionais; ii) a *privatização* da educação pública; e iii) o *gerencialismo* como forma de substituir políticas e práticas democráticas de educação.

Para finalizar, repetiremos a conclamação à resistência, retomando o que nos ensinava Paulo Freire, já com bastante maturidade, antes de partir materialmente do nosso convívio.

I. Para não esquecer: as conquistas que tivemos no campo da alfabetização e que culminaram com o PNAIC

Em primeiro lugar, parece-me obrigatório recordar que tivemos, até antes do golpe que destituiu a presidenta Dilma Rousseff, em maio de 2016, um espaço de pluralidade e respeito à diversidade e de grande investimento no campo da alfabetização e na educação pública brasileira em geral. As elites e a mídia não divulgam isso, mas tivemos, entre 2003 e o começo de 2016, um período de bonança e de real investimento do governo federal na educação e na alfabetização públicas.

Há dez anos, tínhamos um sério programa de avaliação e distribuição dos livros didáticos de alfabetização, o *Programa Nacional do Livro Didático* (doravante, PNLD). Num artigo publicado há pouco (SILVA; MORAIS, 2021), demonstramos que, entre 1998 e 2016, o PNLD evoluiu seriamente na forma de tratar o ensino do sistema de escrita alfabética nos livros destinados aos anos iniciais do Ensino Fundamental. Entre os “livros de alfabetização” do início do atual milênio e as “coleções de alfabetização” avaliadas antes do golpe de 2016, houve um progressivo cuidado com o ensino sistemático das correspondências grafema-fonema, um foco na consolidação da alfabetização e no ensino da ortografia, mantendo-se a qualidade do polo do letramento, isto é, das atividades de leitura, compreensão e produção de textos.

O compromisso que o MEC tinha com a qualificação de nossa educação pública se revelou, ademais, no investimento em vários outros programas como o *Programa Nacional Biblioteca da Escola* (PNBE), o *PNLD Obras Complementares*, o *PNLD EJA* e o *PNBE do Professor* – este último, em suas diferentes edições, dotou as escolas de obras voltadas à formação dos professores em serviço. Ao lado do *Pró-Letramento*, vivemos, desde a primeira década do atual milênio, um clima de respeito à diversidade, de modo que, paralelamente às políticas do MEC, víamos a autonomia das redes de ensino, que podiam ainda optar por usar pacotes didáticos (apostilados, sistemas de ensino) que lhes eram oferecidos pelos empresários da educação. Vivíamos um clima de respeito às redes de ensino, de respeito aos educadores e aos pesquisadores do campo da alfabetização. Tínhamos liberdade de escolher os materiais e as didáticas de alfabetização que desejassemos.

No ano de 2012 e, sobretudo em 2013, assistimos à implantação do PNAIC, nosso *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa* (BRASIL-MEC, 2012), no interior do qual construímos, sem dúvidas, o melhor e mais arrojado programa nacional de formação continuada de alfabetizadores. E, aqui, há sete pontos que vou mencionar e que são, para mim, as sete virtudes do PNAIC.

Em primeiro lugar, ele foi um real investimento federal na formação continuada de alfabetizadores, aberto a todas as redes públicas de ensino do país, como nunca tínhamos visto antes. Em segundo lugar, o PNAIC representou uma real valorização dos alfabetizadores que, além da oportunidade de

se formar continuamente, tiveram um reconhecimento simbólico através de um pequeno auxílio financeiro mensal. Um terceiro ponto positivo é que, com o PNAIC, assistimos à discussão e definição de um conjunto de *direitos de aprendizagem* que constituíam um real currículo coerente para todo o ciclo inicial, um currículo que primava pelo respeito à diversidade, assumia a heterogeneidade no interior da sala de aula e buscava uma progressão nítida ao longo do primeiro, segundo e terceiro anos do ensino fundamental. E essa definição permitiu a concretização do que vejo como a quarta virtude do PNAIC: pela primeira vez, assistimos à busca de coerência entre currículo, ensino e avaliação na etapa de alfabetização. Notemos que, antes do *Pacto*, todas as avaliações em larga escala e a *Provinha Brasil* eram formuladas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), sem que tivéssemos um currículo de base. Vinculada ao PNAIC, a *Avaliação Nacional da Alfabetização* (ANA), além de ser um exame mais adequado que a *Provinha*, porque passou a incluir uma atividade de produção de texto, foi calcada nos direitos de aprendizagem definidos coletivamente por especialistas e educadores das diferentes regiões deste país que colaboraram com o *Pacto*.

Um quinto ponto a destacar, na qualidade do PNAIC, é o fato de que o programa era bem realista, tendo incentivado o uso dos materiais que, de fato, estavam disponíveis nas escolas: além dos livros didáticos do PNLD, os livros do PNBE e do PNLD de Obras Complementares, as caixas de jogos de alfabetização etc. Todos os relatos de experiência contidos nos cadernos do PNAIC atestam isso: as leituras para deleite, por exemplo, tinham como suportes os livros de ótima qualidade que o PNBE e o PNLD de Obras Complementares levavam para o interior das escolas.

A sexta e fundamental virtude do PNAIC era, a meu ver, o investimento na formação de formadores de professores em cada rede pública. Sim, essa política, a formação de educadores que assumem a formação continuada dos seus pares, me parece essencial: para não depender de grupos privados que vendem serviços de assessoria, cada rede de ensino precisa ter seu próprio quadro de formadores. Essa formação dos formadores é um requisito para cada rede ter autonomia, para que possa desenvolver um trabalho genuinamente coletivo e para garantir a continuidade nas decisões e políticas educacionais.

Finalmente e não menos importante, enquanto política pública federal, o PNAIC representou o efetivo envolvimento das Universidades públicas de nosso país na formação continuada dos alfabetizadores. E esse feito inédito sempre me parece o retrato do que deve ser a Universidade pública: uma instituição que presta contas à sociedade, que existe para servir à população. Além de formar quadros e produzir pesquisa, as faculdades de nossas Universidades precisam se comprometer com as ações de extensão em que colaboram, diretamente, com o enfrentamento de nossas questões educacionais.

Muito recentemente, dois pesquisadores do INEP, Renan Gomes de Pieri e Alexandre André dos Santos, publicaram, num periódico do próprio instituto, um artigo intitulado “Avaliação Econômica do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa” (PIERI; SANTOS, 2021), no qual atestam que, também do ponto de vista econômico, o investimento feito pelo MEC, pelas redes de ensino e pelas universidades, ao desenvolverem o Pacto, se revelou vantajoso. A pesquisa conclui que o que se ganhou em aumento do rendimento dos alfabetizando assegura que o investimento feito no PNAIC era justificado. O trágico é saber que os superiores daqueles pesquisadores tentaram censurar a publicação desse estudo. É, portanto, inevitável concluir que a crescente falta de democracia, que andou se espalhando em nosso país, se revela também assim: o governo pratica censura, silenciamento. Mas vamos continuar resistindo e dizendo aos quatro ventos: o PNAIC foi o melhor programa de formação de alfabetizadores que já tivemos neste país.

II. A BNCC: um currículo imposto sem debate, cheio de lacunas e distorções e que se presta a desdobramentos autoritários.

Neste segundo bloco de reflexões me proponho a analisar que tudo isso que temos vivido como um enorme retrocesso, no campo da alfabetização e da educação brasileira em geral, foi forjado pelas elites que detestam democracia e que veneram o mercado; as mesmas elites que legitimaram o falso impeachment de 2016, para, logo em seguida, instituir, sem debate, a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), a famosa BNCC.

Desde os anos 1990 (cf. MORAIS, 1997), tenho me posicionado favoravelmente à negociação democrática e à instituição de currículos em todos os níveis: nacional, estaduais, municipais. E faço isso porque penso que documentos curriculares são obrigatórios quando adotamos uma perspectiva republicana de educação. Mas, na esteira do golpe de 2016, os setores conservadores deste Brasil aproveitaram para instituir a BNCC com uma versão final que nunca foi objeto de debate público sério e democrático. Parece-me fundamental denunciar: interessa aos empresários da educação naturalizar a versão de que a BNCC foi “fruto de longos debates”, quando isso não ocorreu. O prof. Fernando Cássio, no texto intitulado “Existe vida fora da BNCC?”, (CÁSSIO, 2019), analisa muito claramente como essa inverdade, de que houve amplos debates, serviu como peça publicitária para os defensores da Base imporem o que quisessem.

Como analisei em artigo que publiquei recentemente (MORAIS, 2020), a BNCC é um currículo cheio de lacunas, erros conceituais e inadequações, quando examinamos o que ela prescreve para o tratamento da língua escrita na escola, entre os 4 e os 8 anos de idade. Um exame cuidadoso da BNCC revela, por exemplo, que:

1. A Base reduziu o ciclo de alfabetização a dois anos, mas não assumiu nenhum compromisso de promover, no final da Educação Infantil, oportunidades para as crianças das camadas populares avançarem em sua compreensão do sistema de escrita alfabética (SEA). Antecipo que não cabe perder tempo, distorcendo o que critico, alegando que quero “alfabetizar crianças antes dos seis anos de idade”. O que defendo é que as crianças sejam ajudadas a avançar na compreensão do SEA, para que, além de viverem o direito de participar de práticas letradas, nas quais textos de diferentes gêneros são lidos e escritos, não cheguem ao primeiro ano ainda com uma hipótese pré-silábica de escrita, algo que não se vê entre a quase totalidade das crianças de classe média. Notem que, na última versão da Base, a própria palavra “escrita” foi subtraída, sem qualquer justificativa, do nome do campo de experiência que trata de linguagens. Um exame mais aprofundado das omissões e tropeços da BNCC, no que prescreve para o tratamento da escrita no final da Educação Infantil, pode ser consultado em Morais, Silva e Nascimento (2020).
2. A BNCC usa uma terminologia imprecisa e incoerente quando trata de alfabetização no primeiro e segundo anos. Ao mesmo tempo em que menciona a expressão “construção do alfabeto”, usa termos como “mecânica da escrita”. O conceito de “consciência fonológica” é apresentado somente duas vezes, de forma errônea, revelando um descaso teórico nada aceitável. Ao tratar de ortografia, comete o absurdo de dizer que as irregularidades são mais frequentes que os casos regulares em nossa norma ortográfica.
3. A Base não prescreve o ensino de habilidades específicas de compreensão de leitura antes dos oito anos, o que representa um verdadeiro retrocesso, se a comparamos com os direitos de aprendizagem adotados no PNAIC. O mesmo tratamento “desidratado” é prescrito para o ensino da produção de textos escritos, nos dois anos a que foi reduzido o ciclo de alfabetização

A lista de problemas, erros conceituais e inadequações é bem maior e, para quem se interessar, sugiro a leitura dos artigos há pouco mencionados. Por todos esses problemas, denuncio, sempre, que os municípios não devem se pautar rigorosamente pela BNCC, ao definir suas propostas curriculares. Se vemos, por exemplo, o currículo de Lagoa Santa, em Minas Gerais, a bela proposta que nossa mestra Magda Soares vem construindo com o coletivo de professores dessa cidade, desde 2007 (cf. MORAIS, 2018), temos a certeza de que seria uma “involução” o município “se alinhar” à BNCC. Em Lagoa Santa, as crianças do final da educação infantil participam de rodas de leitura em que já se pratica a compreensão dos textos lidos pela professora, esperando que elas possam identificar informações presentes no texto e desenvolver outras estratégias de compreensão leitora. Infelizmente, até os 7 anos de idade, a BNCC não trata nada de específico quando o tema é compreensão de leitura. As habilidades listadas na BNCC, até os 7 anos, sempre repetem, genericamente “ler e compreender”, “ler e compreender”. O que me parece absolutamente lamentável.

Cabe salientar que, por isso, os livros didáticos pioraram. As grandes editoras correram para “alinhar-se à BNCC” e coleções de livros didáticos que eram bem cuidadosas no que propunham, por exemplo, para o ensino de compreensão de leitura, perderam qualidade... porque tiveram que seguir as prescrições da Base.

Sabemos que, após o golpe de 2016, a definição da BNCC foi mais que influenciada por grupos de políticos fundamentalistas e de empresários, aqueles que prefiro denominar “os mercadores da Educação”, e que, desde então, vêm destruindo mais e mais o papel do estado na realização das políticas públicas de Educação. Esses mesmos grupos privados criaram um “Movimento pela Base”, a partir do qual vêm querendo reduzir a liberdade de municípios e estados definirem seus currículos. Antes do golpe de 2016, o MEC sempre mencionava que a Base seria uma referência e que os estados e municípios teriam uma margem de flexibilidade para formular suas propostas curriculares. Esse discurso desapareceu quando empresários assumiram a tarefa de legitimar a BNCC, criando “movimentos pela Base”. A consequência dessa postura, como voltarei a comentar em meu último bloco de reflexões, é que apostilados, *sistemas de ensino* e outros pacotes padronizados, sob a justificativa de estarem “alinhados à Base”, sejam dissimuladamente impostos como a política única de alfabetização adotada pelas redes de ensino, sem nenhuma consulta a seus educadores.

Mas esses grupos neoliberais, que apoiaram o golpe de 2016 e a BNCC, são bastante agressivos e vêm lutando por impor outros pacotes regulamentadores, também sem debate. Refiro-me a pérolas do autoritarismo como a *Base Nacional Curricular para a Formação de Professores* (BRASIL-CNE, 2019), que o MEC e o CNE querem instituir “a pulso”, e à recente ameaça de também imporem uma “base nacional de formação continuada”, calcada ou melhor, “alinhada”, como dizem, à BNCC. Sabemos que os grupos que estão à frente da produção desses dois pacotes autoritários são os mesmos que, desde o governo de Fernando Henrique Cardoso (1994-2002), vêm lutando pela destruição de políticas educacionais democraticamente definidas. São os mesmos que, já no final do milênio passado, criavam “institutos” e “assessorias” para, sub-repticiamente, definir as políticas educacionais dos municípios e que, obviamente, detestaram a perda de municípios-clientes causada pelo PNAIC.

III. A Política Nacional de Alfabetização imposta por decreto, seu falacioso discurso baseado em “evidências científicas” e os programas nela inspirados... que o MEC tenta legitimar.

Já que estamos falando de autoritarismo, nesse terceiro bloco de minhas reflexões, farei uma breve revisão do que significou a imposição, sem qualquer debate, da Política Nacional de Alfabetização (BRASIL-MEC, 2019). Aqui me interessa fazer duas reflexões. Em primeiro lugar, vou questionar a absoluta ilegitimidade do discurso de que essa proposta reducionista – a PNA, que não é aceita pela maioria dos que pesquisam e praticam alfabetização neste país – seria a única baseada em “evidências científicas”, porque, supostamente, só determinado tipo de psicologia experimental e a neurociência poderiam dizer como ensinar a ler e a escrever. Num segundo momento, me interessa ver a fraude e o desrespeito à legalidade que têm sido ações do MEC e, especificamente, da Secretaria Nacional de Alfabetização, quando, também autoritariamente, impõem o uso exclusivo de métodos fônicos e programas desqualificados como o “Tempo de Aprender” e o “Conta pra Mim”, ao lado de outras iniciativas que sempre nos surpreendem negativamente.

Japiassu (1975), várias décadas atrás, já nos ensinava o quanto a neutralidade científica era um mito nada respeitável e, mais recentemente, pouco antes de falecer (JAPIASSU, 2012), desenvolveu uma robusta argumentação para demonstrar que as políticas de produção de conhecimento, também no âmbito das ciências humanas, **serão** inerentemente políticas e que os conhecimentos que produzimos serão sempre historicamente situados. Em minha experiência como professor de metodologia da pesquisa educacional, tenho muita clareza quanto a dois princípios basilares.

Primeiro princípio: *são os objetos de estudo que indicam quais métodos de coleta/produção e tratamento de dados são mais adequados para que os abordemos e tentemos explicá-los.* Também nos campos das ciências humanas e da educação, nenhuma metodologia de pesquisa é melhor que outra, se não tivermos clareza sobre *quais perguntas de pesquisa queremos responder.* Não é porque adota uma perspectiva “qualitativa” que uma pesquisa sobre alfabetização necessariamente será boa. E isso também se aplica, perfeitamente, a pesquisas quantitativas ou estritamente experimentais. Como nos ensinou Karmiloff-Smith (1981), “evidências que revelam diferenças estatisticamente significativas” não fazem com que a maioria dos estudos num campo – por exemplo, a psicologia do desenvolvimento contribua, efetivamente, para a produção de boas teorias que expliquem os fenômenos que seus autores buscam elucidar.

Segundo princípio: *a opção por diferentes perspectivas epistemológicas, como a escolha dentre diferentes formas de explicar a origem e o desenvolvimento do conhecimento humano, está intrinsecamente ligada à opção que fazemos por distintos projetos de sociedade.* Não existe, portanto, perspectiva epistemológica neutra.

Se eu achasse que a educação se resolve com a aplicação de teorias associacionistas como o behaviorismo ou teoria do reforço de Skinner, seria muito natural eu concluir que liberdade e democracia são ilusões, como defendia esse senhor (SKINNER, 1971), e instituir que, num campo como a educação, a tecnocracia teria que imperar, de modo que alguns poucos especialistas – por exemplo, psicólogos cognitivos e neurocientistas – decidiriam o que, quando e como se deve ensinar na escola, cabendo aos professores somente executar e obedecer os ditames dos tais especialistas.

Como sempre lutei pela redução da desigualdade social em nosso país, eu entendia, assim como Paulo Freire, que educandos e educadores tinham que ser tratados como protagonistas construtores de suas histórias e da história coletiva. Promover equidade, lutar por cidadania me levaram, então, a me filiar a perspectivas epistemológicas de tipo construtivista. Por quê? Porque elas veem os aprendizes como sujeitos pensantes e heterogêneos, cujos conhecimentos prévios e diversidade precisam ser respeitados.

Até o final da década de 1970, predominavam perspectivas psicológicas associacionistas, que tratavam a aprendizagem da leitura e da escrita alfabética como uma questão basicamente motora, perceptiva e decorrente da memória. Desse modo, estudiosos propunham o conceito de “prontidão para a alfabetização” e diziam que as dificuldades de aprendizagem SEA poderiam estar ligadas ao funcionamento da memória verbal, da discriminação visual, da inteligência verbal etc. (cf. NUNES; BRYANT; BUARQUE, 1992). Com o advento da teoria da psicogênese da escrita (FERREIRO; TEBEROSKY, 1979) e de alguns estudos sobre consciência fonológica (cf. CARRAHER; REGO, 1981, MORAIS; LIMA, 1989, MORAIS, 2004), assistimos à ascensão de explicações de tipo mais construtivista, que passaram a atribuir ao aprendiz um papel ativo na análise de como a notação alfabética funciona. Contudo, mais recentemente, temos vivido o que considero um retrocesso e que se revela na luta por protagonismo de teorias associacionistas, agora denominadas de “conexionistas” ou “modelos estatísticos” (POLLO et al., 2015), perspectivas nada novas, mas que se irmanam com formulações do novo campo identificado como “neurociência da leitura”.

Stanislas Dehaène, sem dúvidas, é hoje um dos mais prestigiados neurocientistas que estudam o processamento de leitura. Ele nos ensinou, de modo bem didático, já em 2007, em sua obra “Os neurônios da leitura”, que as habilidades que precisamos desenvolver para nos apropriarmos da escrita, essa invenção cultural tão recente, ainda não estão inscritas no genoma humano, o que, a nosso ver, significa que o sucesso ou insucesso na alfabetização não são uma questão herdada biologicamente, mas dependem, sobretudo, das oportunidades vividas no meio social. Por outro lado, as descobertas da neurociência (cf. DEHAËNE, 2007, DEHAËNE et al., 2011) nos revelam que a apropriação do sistema de escrita alfabética implica profundas transformações nos circuitos neuronais, quando se compara o funcionamento cerebral de principiantes ainda no processo de alfabetização com aquele revelado por indivíduos que leem e escrevem com autonomia e automatismo.

A luta por hegemonia, no âmbito da psicologia cognitiva, se expressa, hoje, em nosso país, num explícito combate à psicogênese da escrita, que é assumido pelos adeptos dos modelos autodenominados *conexionistas* ou *modelos estatísticos* (cf. POLLO et al., 2015). Apesar das pequenas diferenças entre essas duas últimas perspectivas teóricas, podemos dizer que elas se irmanam. Por quê?

Por um lado, porque comungam a adesão ao princípio de parcimônia – tão caro a Skinner e a outros behavioristas –, segundo o qual é obrigatório buscar explicações simples, renunciar a formulações mais complexas, que apelem para representações mentais não observáveis externamente, quando queremos explicar uma conduta. No caso em foco, tal parcimônia envolve a explicação da aprendizagem do sistema de escrita alfabética, visto por esses estudiosos como mero “código” e não como um sistema notacional.

Por outro lado, os dois tipos de modelos teóricos, denominados conexionistas ou estatísticos, também partilham a opção por não atribuir ao sujeito aprendiz um papel “ativo” na interpretação de como funcionam os símbolos (letras) do sistema alfabético. Numa lógica perfeitamente associacionista, o domínio no uso de correspondências grafema-fonema e fonema-grafema seria por eles sempre explicado, em qualquer etapa da alfabetização, como uma decorrência da repetição de associações

(ou “conexões”) entre estímulos visuais e sonoros, de modo que a qualidade do “input” (a exposição a letras e informações sobre seus valores sonoros) e a repetição de tais exposições é que gerariam novas aprendizagens do “código alfabético”. Para que o “output” ou respostas de aprendizagem se instalem, o sujeito só teria que repetir as associações que é posto para treinar.

Estas novas modalidades de explicação, que prefiro interpretar como um “behaviorismo sem aplicação de reforços”, atualmente se abraçam ao discurso da neurociência da leitura para propor metodologias de alfabetização que prescrevem um rígido controle e a padronização da oferta de estímulos (transmissão de informações sobre correspondências entre grafemas e fonemas) desde a Educação Infantil. Embalados pela suposta superioridade das descobertas de uma área científica “dura”, experimental, psicólogos e neurocientistas passam a estipular leis (ou dogmas?) sobre o que professores e alunos devem fazer na aula de alfabetização. E o pior é que o fazem de forma escamoteada. Mas, inquestionavelmente, autoritária.

A obra coletiva capitaneada por Stanislas Dehaène (DEHAÈNE et al., 2011), escrita em colaboração com psicólogos experimentais e neurocientistas famosos na França, nos permite testemunhar grandes contradições que os autores, sorratamente, praticam e que interessa aqui explicitar. Por um lado, logo no início da obra, eles afirmam que

(...) o conhecimento do cérebro não permite prescrever um método de ensino da leitura único. Ao contrário, a ciência da leitura é compatível com uma grande liberdade pedagógica, com estilos de ensino muito variados e com numerosos exercícios que deixam o campo livre à imaginação dos professores e das crianças”. (DEHAÈNE et al., 2011, p. 11, tradução nossa).

E repetem essa suposta liberdade em outro trecho (p. 65), quando, após explicar “como o cérebro aprende a ler”, reiteram que todas as descobertas hoje disponíveis não permitiriam deduzir um método ótimo para o ensino da leitura (no caso, da língua francesa) e que diversas estratégias educativas continuariam compatíveis com os conhecimentos de que hoje dispomos sobre a leitura e sobre o funcionamento cerebral. Mais explicitamente, afirmam que tanto as abordagens analíticas como as sintéticas permaneceriam válidas, desde que a criança fosse levada a “...prestar a atenção aos grafemas e aos fonemas em lugar de tratar as palavras globalmente” (DEHAÈNE et al., 2011, p.66).

Ora, todo esse suposto ecletismo cai por terra quando, no mesmo capítulo, os autores anunciam “os grandes princípios do ensino da leitura”. Chamo a atenção para dois aspectos que me parecem fundamentais. O primeiro é a prescrição de que seria obrigatório “evitar os erros” (p. 92). Revelando uma explícita visão associacionista de aprendizagem, tal proibição é justificada sob o argumento de que a criança nunca deveria ver palavras escritas com erros ortográficos, porque ela “...acabaria por memorizar os erros” (p. 92). Sabemos que Skinner e seus colegas behavioristas sempre comungaram dessa mesma crença (é proibido deixar o aluno errar), bem antes do atual apogeu da neurociência.

Outro aspecto, que salta aos olhos como inaceitável contradição, é a “proposta de progressão pedagógica das dificuldades de leitura do francês” (cf. pp.119-130) que, num anexo do livro, se materializa na prescrição de uma ordem única e fixa do ensino (isto é, da transmissão) de informações sobre os valores sonoros de grafemas. Assim, com base nas supostamente inquestionáveis evidências da neurociência, todos os professores franceses deveriam ensinar, padronizadamente, de início e numa sequência invariante, as correspondências grafema-fonema envolvendo certas vogais isoladas (como as que iniciam as palavras *ami*, *été*, *image*, *olive* e *une*). Para em seguida treinar as crianças, passo a passo, na memorização das correspondências relativas a fonemas consonantais líquidos -

/l/, /x/, /f/ e /j/ - ... e, seguir obedientemente o passo a passo, até concluir, um dia, o 83°. “bloco” de relações grafema-fonema que, segundo aqueles psicólogos e neurocientistas da leitura, autores do livro, seria o último que um alfabetizando (falante do francês) teria o direito de conhecer para... vir a estar devidamente alfabetizado.

O adultocentrismo que está subjacente a tais teorizações que querem se tornar hegemônicas se evidencia por diferentes evidências de natureza pedagógica ou psicolinguística. Em primeiro lugar, os variados e ricos sentidos sociais da leitura e da escrita e as motivações infantis para quererem conhecer, ler e escrever determinadas palavras (e textos) e não outro(a)s são completamente ignorados em nome de um ensino “seguro”, invariante, que não se ajusta aos saberes dos docentes e, muito menos, aos conhecimentos prévios e desejos dos aprendizes. Ficam evidentes as semelhanças dessa perspectiva com nossa *Política Nacional de Alfabetização*, imposta por decreto, em nosso Brasil, em 2019.

Em segundo lugar, essas autodenominadas teorias e prescrições “baseadas em evidências científicas” desconsideram, completamente, que os novatos no aprendizado do sistema de escrita alfabética, de início, não compreendem ainda que os grafemas substituem segmentos sonoros das palavras, sequer ao nível da sílaba. Sabemos isso porque pesquisas construtivistas cansaram de o demonstrar, em diversas línguas, há mais de quatro décadas, desde que Emilia Ferreiro e Ana Teberosky (1979) publicaram “Los Sistemas de Escritura en el Desarrollo del Niño”.

Em terceiro lugar, quero chamar a atenção para a negação proveniente da evidência cotidiana, que escancara o que acontece quando especialistas que não estão no chão da escola e não conhecem o cotidiano escolar querem ditar o que fazer... na escola. Se observarmos o que ocorre em mais de 90% das salas de alfabetização do nosso planeta, constatamos que não é necessário proibir as crianças de conviverem com grafias errôneas, nem treiná-las numa única ordem de aprendizado das relações grafema-fonema e fonema-grafema, para que venham a se tornarem autônomas nas tarefas de ler e escrever com o alfabeto. Ou seja, é possível alfabetizar bem, baseando-se em outras evidências científicas e sem vestir as camisas de força propostas pela “neurociência da leitura” ou pela “ciência cognitiva da leitura”. Lembro, ademais, que não existe um tipo único de psicologia cognitiva, nem de psicologia cognitiva da leitura. Considero que o que eu e outros colegas pesquisamos, em psicolinguística da escrita, tem uma clara orientação cognitiva, só que ancorada numa perspectiva epistemológica de tipo construtivista.

Em nosso país, a chegada por decreto da PNA teve como derivações não só a tentativa de imposição do método fônico – cuja perspectiva associacionista e adultocêntrica merece todas as críticas feitas anteriormente ao “método” proposto por Dehaène et al. (2011) –, mas, também, a produção de “programas” e outros “tentáculos”, iniciativas que o MEC tem difundido como a salvação para a melhoria de nosso ensino de alfabetização.

Examinemos, inicialmente, o programa “Conta pra mim”. A PNA – que quis apagar toda a abundante e complexa produção de estudos que temos sobre letramento e suas relações com a alfabetização, fruto de quatro décadas de pesquisa, e quis legitimar o termo “literacia”, sem nenhuma tradição em nosso país – criou, logo em dezembro de 2019, o “Conta pra mim”, um programa que revela uma coleção de problemas originais. Quais? Além de transferir às famílias pobres a tarefa de assegurar a imersão das crianças no mundo dos textos escritos, o MEC se permitiu optar por distorcer os enredos de contos infantis clássicos, atribuindo-lhes um tom moralista, bem ao gosto de certos grupos religiosos fundamentalistas e, para isso, contratou pessoas que não eram escritores infantis consagrados ou conhecidos do grande público. Isso é todo o inverso do PNBE e do PNLCD de Obras Complementares, nos quais editais abertos ao grande público atraíam os melhores autores de literatura infanto-juvenil

de nosso país e a escolha das obras a serem adquiridas com dinheiro público, para chegar às redes de ensino, era fruto de rigoroso processo de avaliação, assumido por pesquisadores de universidades públicas, especialistas em literatura e em educação.

Um segundo tentáculo da autoritária PNA foi o pacote de formação de alfabetizadores denominado “Tempo de aprender”, lançado em fevereiro de 2020, sobre o qual Nogueira e Lapuente (2021) publicaram um estudo que cabe aqui divulgar. As autoras demonstram que, ignorando tudo que construímos nas últimas décadas, a Secretaria de Alfabetização do MEC criou um conjunto de “módulos” pré-fixados que têm características como:

- tratar o final da Educação Infantil como “período preparatório” para a alfabetização, enfatizando o “treino” de habilidades (motoras, perceptivas) próprias dos métodos de “educação compensatória” que, já nos anos 1980, se revelaram inócuos e preconceituosos com os filhos das camadas populares;
- chamar de “formação de professores” um conjunto de prescrições, semelhantes às “instruções programadas” filhas do tecnicismo dos anos 1960 e 1970, que trazem estratégias de ensino fixas e repetitivas, cabendo aos docentes reproduzi-las docilmente;
- usar como material de apoio filmagens feitas em salas de aula artificiais, cenários “montados” com alunos de diferentes anos, que nos vídeos não têm direito à fala, mas apenas a repetir exercícios motores e de treino na pronúncia de fonemas.

Para quem teve um programa respeitoso com as escolas, com as crianças e com os docentes como era o PNAIC, o sentimento é de devastação. O que o MEC ofereceu aos nossos alfabetizadores, a partir de 2020, é um pacote não promotor de reflexões, que poderia ser chamado “tempo de desaprender”...

Um terceiro tentáculo autoritário da PNA é a chantagem feita às Universidades públicas para que, no âmbito do *Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência* (PIBID), se ajoelhem aos ditames decretados pela PNA. Subordinar o que praticamos no PIBID ou em qualquer modalidade de estágio ou residência pedagógica à PNA seria renunciarmos a nossa liberdade de cátedra, algo que fere a Constituição de 1988 e que, portanto, só é concebível em contextos não democráticos.

Mencionarei, ainda, um quarto tentáculo, decorrente da PNA: ampliando sua lista de ilegalidades, assistimos ao MEC, mais uma vez, desobedecendo a legislação, ignorar a BNCC e as DCNEI, a fim de impor o uso de livros didáticos na Educação Infantil, que treinam, mecanicamente, a caligrafia em cursiva de letras isoladas e a repetição, em voz alta, de fonemas. Isso, que há poucos anos seria inimaginável, é, insistimos, ilegal, porque desobedece completamente ao prescrito para a Educação Infantil nos documentos reguladores oficiais do próprio governo federal.

A título de conclusão...

Como anunciei na Introdução deste texto, as evidências e reflexões até aqui elencadas me levam a interpretar que a realidade que hoje vivemos, no campo das políticas e práticas de alfabetização, em nosso Brasil, pode ser interpretada como fruto de um casamento de três fatores, orquestrado durante anos:

- O autoritarismo e a ausência de debate na definição das políticas e práticas educacionais;
- A privatização da educação pública e a conseqüente entronização dos agentes do mercado como naturais e qualificados responsáveis por definir nossas políticas públicas de educação; e
- O gerencialismo como forma de substituir políticas e práticas democráticas pelo estabelecimento de metas, calcadas em avaliações externas, que se prestam ao ranqueamento do desempenho (de redes, docentes e aprendizes) e à distribuição de “bônus” para os que cumprem as metas impostas.

Uta Papen (2016) nos mostra como, em diversos países de língua inglesa, desde o início do milênio, depois da divulgação de dispositivos como o “National Reading Panel” americano (NRP, 2020), assistimos a uma padronização do ensino de alfabetização. Essa abordagem padronizadora é legitimada pela ação conjunta de forças ou grupos como grandes empresários e donos de editoras, pesquisadores de uma única perspectiva teórica de alfabetização (leia-se, a perspectiva experimentalista) e governos que estimulam políticas gerencialistas, pautadas nos resultados de avaliações em larga escala. A hegemonia buscada por esses grupos, como demonstra a estudiosa, vem construindo um quadro de homogeneização das didáticas de alfabetização curioso.

Por um lado, as políticas públicas, naqueles países, vêm avançando na tentativa de impor uma forma única e o uso de materiais didáticos idênticos para ensinar, tendo o método fônico como referência absoluta. A situação chega a tal ponto que os livros “paradidáticos”, a que as crianças deveriam ser expostas, são aqueles que as treinam para ler e escrever determinado repertório de palavras que... será aquele cobrado nas avaliações em larga escala (PAPEN, 2016).

Por outro lado, mesmo seguindo as orientações que lhes são cobradas, os professores acompanhados por aquela pesquisadora encontravam espaço para praticar atividades alternativas, situações que privilegiavam o letramento literário, a leitura de livros que realmente interessavam às crianças e outras dimensões do adentrar-se no mundo da escrita que não eram as priorizadas pelas autoridades ou pelos grupos empresariais.

Entendo que algo semelhante ocorre em nosso país e que desemboca no inaceitável retrocesso que temos testemunhado, após 2016, nas políticas públicas e práticas de alfabetização prescritas pelo governo federal. Como disse antes, vivemos um explícito autoritarismo da PNA, apoiado por grupos empresariais. A esses grupos, “unidos pela BNCC”, interessa muito que prefeituras e estados abracem uma visão gerencialista de educação, para que, em nome de buscar bons resultados nos exames em larga escala, se curvem às milagrosas didáticas de alfabetização agora oferecidas por eles, os agentes do mercado.

Assistimos, nos últimos anos, a uma verdadeira invasão de grupos editoriais na produção de “apostilados”, “sistemas de ensino” e pacotes assemelhados, baseados no método fônico, que são adquiridos por Secretarias de educação, sem que os educadores que lá atuam tenham sido consultados sobre tal opção. Na prática, tal “escolha” leva a rede de ensino a desistir de debater e construir sua política de ensino para “seguir o que o pacote prescreve”. Assim, o currículo praticado passa a ser definido pelo grupo privado que elaborou o material didático e que, de forma padronizada, institui o que, quando e como vai ser ensinado... e avaliado.

A adoção de tais “pacotes” me parece terrivelmente problemática tanto por razões políticas como pelas evidências de que são recursos didáticos pobres e limitados.

A “unificação do ensino” imposta pelos “sistemas”, “apostilados” e outros recursos similares destrói a liberdade de cátedra dos docentes e ignora a diversidade de saberes tanto dos que ensinam como dos que aprendem. Num sistema como o PAIC (cf. CEARÁ- Secretaria de Educação, 2020), por exemplo, a rotina diária e todas as atividades a serem realizadas em sala de aula são definidas para cada dia letivo, de segunda a sexta-feira, todos os dias do ano. Docentes são, assim, reduzidos a meros executores de algo que não planejaram. Alfabetizadores são estimulados a ignorar quem são seus alunos específicos. O desrespeito para com os professores é tácito e só contribui para sua desprofissionalização.

Mas, tão importante quanto, é vermos que os pacotes padronizados desrespeitam completamente os aprendizes. Nossos alfabetizandos, crianças, jovens ou adultos submetidos a esses “recursos didáticos” têm sua diversidade de conhecimentos completamente ignorada pelos autores do material “salvador”.

Todas as alunas e todos os alunos passam a ser obrigados a fazer, nos mesmos horários, as mesmíssimas tarefas, independentemente de já terem compreendido como o sistema de escrita alfabética funciona e terem alcançado alguma autonomia de leitura ou... estarem ainda com uma hipótese pré-silábica, sem compreender sequer que a escrita registra a pauta sonora das palavras que falamos.

Recordemos o que tínhamos como políticas e didáticas no PNAIC e tomemos consciência do quanto esse casamento de autoritarismo com privatização fomenta os encaminhamentos pedagógicos dessas agressivas políticas gerencialistas.

Em municípios e estados diferentes, vejo e revejo que o gerencialismo baseado em pacotes padronizados produz situações lamentáveis como:

- Caso número 1: numa mesma rede pública e vivendo um evidente convite à “esquizofrenia pedagógica”, os professores alfabetizadores eram cobrados a seguir um pacote didático da Fundação Lemman, recebiam os materiais fônicos do Alfa e Beto e participavam da formação continuada do PNAIC;

- Caso número 2: num estado em que todos os municípios seguiam o mesmo pacote, de modo que, de segunda a sexta-feira, todos os alfabetizadores deveriam praticar com seus alunos as mesmas atividades, quando se aproximava o mês da avaliação externa, parava-se tudo. Para quê? Para treinar os alunos a responder as questões do exame externo.

A lista de outros “casos” é longa e os leitores poderão ampliá-la

Por tudo isso, conclamo que resistir é a palavra de ordem. Para concluir, invocarei, novamente, nosso querido Paulo Freire, como inspiração nessa cruzada. Precisamos resistir! Lembrando, sempre, que lutar com radicalidade não é sinônimo de ser sectário. Sectários são os que, trombeteando um falso discurso de seriedade científica, querem impor pacotes fônicos, modelos gerencialistas e outras mercadorias afins.

No final de sua vida, numa entrevista a Moacir Gadotti, no ano de 1993, Paulo Freire afirmou:

Eu sei que não posso continuar sendo humano, se eu faço desaparecer de mim a esperança e a briga por ela. A esperança não é uma doação. Ela faz parte de mim como o ar que respiro. Se não houver ar, eu morro. Se não houver esperança, não tem por que continuar o histórico. A esperança é a história, entende? (FREIRE, 1993).

Precisamos seguir resistindo com esperança. É nossa obrigação continuar lutando por ensinar e pesquisar alfabetização em contextos democráticos e gozando de nossa liberdade de cátedra.

Referências

BRASIL Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>>. Acesso em: 1 mar. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. *Conta pra Mim: guia de literacia familiar*. - Brasília: MEC, SEALF, 2019b.

BRASIL. Ministério da Educação. *Política Nacional de Alfabetização: Programa Tempo de Aprender*. Brasília: MEC, 2020a. Disponível em: <http://alfabetizacao.mec.gov.br/tempo-de-aprender>. Acesso em: 31 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa*. Brasília: SEF, 2012.

CARRAHER, T. N.; REGO, L. L. B. O realismo nominal como obstáculo na aprendizagem da leitura. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 39, p. 3-10, 1981.

CÁSSIO, F. Existe vida fora da BNCC. In CÁSSIO, F.; LOCATELLI, Jr. R. (Orgs.) *Educação é a Base?* São Paulo: Ação Educativa, p. 13-40, 2019.

CEARÁ – Secretaria de Educação. *Mais PAIC*. Disponível em <https://paic.seduc.ce.gov.br/index.php/fique-por-dentro/downloads>. Acesso em 10.02.2020.

- DEHAENE, S. *Les Neurones de la Lecture*. Parais: Odile Jacob, 2007.
- DEHAENE, S. et al. *Apprendre à Lire – des sciences cognitives à la salle de classe*. Parais: Odile Jacob, 2011.
- FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. *Los Sistemas de Escritura en el Desarrollo del Niño*. México: Siglo XXI Eds., 1979.
- FREIRE, P. Entrevista com Paulo Freire: “Nós podemos reinventar o mundo” [Entrevista concedida a] Moacir Gadotti (1993). *Revista Nova Escola*. n.7, pp.8-13, mar. 2018.
- FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo; Paz e Terra, 1968.
- JAPIASSU, H. *O mito da neutralidade científica*. Rio: Imago, 1975.
- JAPIASSU, H. *A crise das ciências humanas*. São Paulo: Cortez, 2012.
- KARMILOFF-SMITH, A. Getting developmental differences or studying child development?. *Cognition*, v. 10, n. 1-3, p. 151-158, 1981.
- MORAIS, A. G.; LIMA, N. C. Análise fonológica e compreensão da escrita alfabética: um estudo com crianças da escola pública. In: *Anais do Simpósio Latino-Americano de Psicologia Do Desenvolvimento (ISSBD)*, p. 51-54. Recife. 1989.
- MORAIS, A. G.. Refletindo sobre o documento introdutório dos PCNs. In: MARCUSCHI, E.; SOARES, E.L.A. (Orgs.). *Avaliação educacional e currículo*. Recife: Editora Universitária, 1997, v. 1, p. 155-165.
- MORAIS, A. G. A republicana proposta curricular de Língua Portuguesa que Magda Soares vem construindo com os educadores de Lagoa Santa–MG: coerência e inovação. *Práxis Educativa*, v. 13, n. 3, p. 857-877, 2018.
- MORAIS, A. G.. Alfabetização e letramento na BNCC: problemas conceituais, lacunas e inadequações no que é prescrito para os dois anos iniciais do ensino fundamental. *Debates em Educação*, v. 12, p. 01-16, 2020.
- MORAIS, A. G.; SILVA, A.; NASCIMENTO, G.S.. Ensino da notação alfabética e práticas de leitura e escrita na educação infantil: uma análise das três versões da Base Nacional Comum Curricular. *Revista Brasileira de Educação*, v. 25, 2020.
- MORAIS, A.G. A apropriação do sistema de notação alfabética e o desenvolvimento de habilidades de reflexão fonológica. *Letras de Hoje*, v. 39, n. 3: 35-48, 2004.
- NATIONAL READING PANEL (NRP). *Teaching children to read: an evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction – reports of the subgroups*. Washington, D. C.: U. S. Department of Health and Human Services, National Institute of Child Health and Human Development, 2000. Available in: <<https://www.nichd.nih.gov/publications/pubs/nrp/smallbook>>. Access in: 26 Apr. 2020.
- NOGUEIRA, G. M; LAPUENTE, J.S.M. “Tempo de Aprender”: uma proposta do Ministério da Educação para professores alfabetizadores. *Revista de Educação PUC-Campinas*, v. 26, p. 1-17, 2021.
- NUNES, T.. BUARQUE, L.; BRYANT, P. *Dificuldades na parendizagem da leitura: teoria e prática*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992.
- PAPEN, U. *Literacy and education: Policy, practice and public opinion*. Londres: Routledge, 2016.
- PIERI, R.G.; SANTOS, A.A. Avaliação Econômica do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. *Textos para Discussão*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2021.
- POLLO, T.C.; TREIMAN, R.; KESSLER, B. Uma revisão crítica de três perspectivas sobre o desenvolvimento da escrita. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, v. 32, p. 449-459, 2015. SILVA, MORAI, 2021),
- SKINNER, B.F. *Beyond Freedom and Dignity* (1971). New York: Bantam, Vintage Book, 1973.

Recebido em: 20/02/2022

Aceito em: 10/03/2022