



## AVALIAÇÃO DE LARGA ESCALA E POLÍTICA NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO: APONTAMENTOS E REFLEXÕES

### LARGE-SCALE ASSESSMENT AND NATIONAL LITERACY POLICY: NOTES AND REFLECTIONS

Andréa de Souza Gois<sup>1</sup>

<https://orcid.org/0000-0002-9052-7855>

Marilane Maria Wolff Paim<sup>2</sup>

<https://orcid.org/0000-0002-0733-6573>

#### Resumo:

Este artigo teve como propósito analisar os índices do nível de alfabetização e de aprendizagem da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), de 2013, 2014 e 2016, e as contradições da Política Nacional de Alfabetização (PNA). Para isso, foi realizada uma pesquisa documental para análise da PNA, no intuito de verificar qual a sua relação com a ANA. A partir dessas análises, foi possível observar que os resultados da ANA serviram como prestação de contas do fracasso escolar e foram usados como princípio para a criação de políticas públicas educacionais, como, por exemplo, a PNA. Essa política afirma ter seu discurso baseado em evidências científicas, ocasionando um novo paradigma epistemológico. Por fim, foi possível verificar que a ANA e a PNA têm como embasamento a ideia de uma educação pautada no livre mercado, na intenção de privatização do ensino e de uma perspectiva neoliberal e neoconservadora. Dessa forma, elas atendem aos interesses políticos de quem as concebe e não contribuem para a melhoria da alfabetização.

**Palavras-chave:** política pública; avaliações de larga escala; Política Nacional de Alfabetização; Avaliação Nacional da Alfabetização.

#### Abstract:

This paper aimed to analyze the levels of literacy and learning in the 2013, 2014 and 2016 National Literacy Assessments (known in Brazil by the Portuguese acronym ANA) and the contradictions of the National Literacy Police (known in Brazil by the Portuguese acronym PNA). For this, a documentary investigation was carried out to analyze the PNA, in order to

<sup>1</sup> Mestra em Educação pelo Instituto Federal Catarinense (IFC). Professora de anos iniciais na rede municipal de Balneário Camboriú e pesquisadora do Grupo de Pesquisa Educação, Formação Docente e Processos Educativos.

<sup>2</sup> Doutora em educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS - (2009). Possui vínculo docente/DE, na Universidade Federal da Fronteira Sul/Campus Erechim. Pesquisadora e líder do Grupo de Pesquisa. Educação, Formação Docente e Processos Educativos. Diretora de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação do Instituto Federal Catarinense (IFC).

verify its relationship with ANA. From these analyses, it was possible to observe that ANA's results served as accountability of school failure and are used as a principle for the creation of education public policies such as the PNA. This policy affirms to have its discourse based on scientific evidence, causing a new epistemological paradigm. Finally, it was possible to verify that ANA and PNA have as their basis the idea of an education based on the free market, the intention of privatization of teaching and a neoliberal and neoconservative perspective. Thus, they meet the political interests of those who conceive and do not contribute to the improvement of literacy.

**Keywords:** public policy; large scale assessment; National Literacy Policy; National Literacy Assessment.

## INTRODUÇÃO

Esta pesquisa teve como objetivo principal analisar os índices do nível de alfabetização e de aprendizagem da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) de 2013, 2014 e 2016 e as contradições da Política Nacional de Alfabetização (PNA). Nesse sentido, os objetivos específicos da pesquisa foram contextualizar a avaliação de larga escala da ANA a partir dos resultados nos processos de proficiência da leitura e da escrita; refletir sobre a fundamentação epistemológica e a concepção de método de alfabetização da PNA; e relacionar a avaliação de larga escala da ANA com a PNA.

O método da pesquisa foi de viés qualitativo com pesquisa documental. Os documentos analisados foram a PNA (BRASIL, 2019), a *Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA): documento básico* (BRASIL, 2013); a *Avaliação Nacional da Alfabetização: relatório 2013-2014 – volume 1* (BRASIL, 2015a) e volume 2 (BRASIL, 2015b); os resultados da ANA 2016 no portal do Ministério da Educação (MEC) (BRASIL, 2017); e o *Relatório SAEB/ANA 2016: panorama do Brasil e dos estados* (BRASIL, 2018a).

É necessário salientar que essas discussões contribuem para que os/as professores/as compreendam os processos educativos que são orientados por políticas educacionais e são testados por avaliações externas de larga escala. Além disso, é importante compreender, também, que as políticas públicas em educação estão diretamente ligadas por essas avaliações, uma vez que, a partir de seus resultados, os governantes formulam programas de formação docente, documentos orientativos, propostas curriculares, entre outras ações. Assim sendo, entende-se que tanto as políticas públicas como as avaliações de larga escala (especificamente aquelas relacionadas à alfabetização) interferem diretamente na prática docente.

Inicialmente, o artigo apresenta uma breve contextualização sobre a ANA, no intuito de discutir acerca das suas principais características, da sua organização, do seu propósito, dos seus objetivos e dos seus dados. Em seguida, será explicitado o surgimento da PNA, de modo a refletir sobre a fundamentação epistemológica e a concepção sobre alfabetização e os seus métodos. Por fim, será feita uma reflexão sobre o que pretendem as avaliações de larga escala e a PNA, com o objetivo de relacionar a avaliação à qualidade dos processos educativos, aos enfoques ideológicos, à concretização do direito à educação, à competitividade e ao dever do Estado.

## CONTEXTUALIZANDO BREVEMENTE A AVALIAÇÃO NACIONAL DA ALFABETIZAÇÃO (ANA)

Inicialmente, contextualizou-se a ANA dos anos de 2013, 2014 e 2016, explicitando o seu propósito, apresentando os resultados em proficiência de leitura e de escrita e analisando os seus dados.

A responsabilidade de realizar a ANA era do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e tinha como público-alvo os/as estudantes matriculados/as na última etapa do ciclo de alfabetização (3º ano do Ensino Fundamental), de turmas regulares de escolas públicas urbanas e rurais com, no mínimo, dez estudantes matriculados/as. Essa política de avaliação estava agregada ao Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e estava relacionada às ações do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic). Seu propósito era avaliar a proficiência em leitura, escrita e matemática dos/as estudantes que estavam concluindo o 3º ano do Ensino Fundamental (BRASIL, 2017). Os resultados da ANA eram organizados a partir de níveis, conforme mostra o Quadro 1.

**Quadro 1** - Níveis de organização da ANA em leitura e escrita

| Resultados da ANA organizados em níveis |         |  |
|---|---------|--|
| <b>Leitura</b>                          | Nível 1 | Menor que 425 pontos.                        |
|   | Nível 2 | Maior ou igual a 425 e menor que 525 pontos. |
|   | Nível 3 | Maior ou igual a 525 e menor que 625 pontos. |
|   | Nível 4 | Maior ou igual a 625.                        |
| <b>Escrita</b>                          | Nível 1 | Menor que 350 pontos.                        |
|   | Nível 2 | Maior ou igual a 350 e menor que 450 pontos. |
|   | Nível 3 | Maior ou igual a 450 e menor que 500 pontos. |
|   | Nível 4 | Maior ou igual a 500 e menor que 600 pontos. |
|   | Nível 5 | Maior ou igual a 600 pontos.                 |

Fonte: As autoras.

Os objetivos da ANA (BRASIL, 2013) eram:

- i) Avaliar o nível de alfabetização dos educandos no 3º ano do ensino fundamental.
- ii) Produzir indicadores sobre as condições de oferta de ensino.
- iii) Concorrer para a melhoria da qualidade do ensino e redução das desigualdades, em consonância com as metas e políticas estabelecidas pelas diretrizes da educação nacional. (BRASIL, 2013, p. 7).

De acordo com o documento *Avaliação Nacional da Alfabetização: relatório 2013-2014 – volume 1* (BRASIL, 2015a), é importante destacar que esse teste não consegue mensurar o pleno uso social e cotidiano da Língua Portuguesa e da Matemática, visto que fornece “[...] apenas informações sobre alguns aspectos desse uso social: aqueles relativos à alfabetização/letramento escolar passíveis de serem mensurados por itens de múltipla escolha e por itens de resposta construída” (BRASIL, 2015a, p. 19). Em outras palavras, são necessárias melhorias nas estratégias utilizadas nesse instrumento avaliativo para conseguir atingir os objetivos estabelecidos.

Vale registrar que, neste estudo, será realizada a análise dos resultados da ANA relacionados à proficiência em leitura e escrita. A avaliação na área de Língua Portuguesa (leitura e escrita) contém questões objetivas (de múltipla escolha) e de produção escrita (duas palavras de estrutura silábica distintas e um pequeno texto). Esse teste de leitura e de escrita “[...] possibilita observar diferenças, avanços e fragilidades no domínio do uso da língua materna, exceto para escolas indígenas e estudantes que têm a Língua Portuguesa como segunda língua” (BRASIL, 2015a, p. 19).

Como critérios de avaliação, o questionário que corresponde à área da Língua Portuguesa estabeleceu uma matriz<sup>3</sup> organizada em dois eixos estruturantes: o eixo da Leitura (com questões objetivas) e o eixo da Escrita, contemplando habilidades de leitura e de escrita de palavras e de textos.

A primeira edição da ANA foi realizada em 2013 como uma experiência piloto, tendo como objetivo diagnosticar o processo de alfabetização (BRASIL, 2013). Conforme registrado no documento *Avaliação Nacional da Alfabetização: relatório 2013-2014 – volume 2*: “Em 2013, os testes da ANA foram realizados em um único dia. Metade dos estudantes de cada turma respondeu ao teste de leitura; a outra metade, ao teste de Matemática; e todos os estudantes responderam aos itens de produção escrita” (BRASIL, 2015b, p. 21). O teste era organizado da seguinte maneira: a) Língua Portuguesa – composto por 20 questões, sendo 17 itens de leitura e três itens de produção escrita; b) Matemática – composto por 20 questões objetivas (BRASIL, 2015b). A partir da aplicação do teste e da realização do diagnóstico, foram realizadas análises para a melhoria no processo de elaboração para sua próxima aplicação, que ocorreu em 2014.

No ano de 2014, os testes da ANA foram aplicados em dois dias consecutivos, um para o de Língua Portuguesa e outro para o de Matemática. Nessa edição, os/as participantes realizaram todos os testes. Dessa vez, o teste de Língua Portuguesa continha 23 questões, 20 itens de leitura e três itens de produção escrita. De acordo com o *Relatório SAEB/ANA 2016: panorama do Brasil e dos estados* (BRASIL, 2018a, p. 24), “[...] a construção dos testes cognitivos que compuseram a ANA 2016 seguiu a mesma metodologia da edição anterior de 2014”, conforme consta no Quadro 2.

**Quadro 2** - Período de realização e metodologia de aplicação do teste de Língua Portuguesa da ANA

| Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) |                                |  |   |
|---|--------------------------------|--|---|
| Ano                                       | Período de realização do teste | Metodologia de aplicação   | Língua Portuguesa   |
| 2013                                      | Um único dia.                  | - Metade dos/as alunos/as responderam ao teste de leitura.<br>- Metade dos/as alunos/as responderam ao teste de Matemática.<br>- Todos/as os/as alunos/as responderam aos itens de produção escrita. | 20 questões:<br>- 17 itens de leitura e três itens de produção escrita. |
| 2014                                      | Dois dias consecutivos:        | Todos/as os/as alunos/as realizaram todos os testes.   | 23 questões:  |

<sup>3</sup> “[...] uma matriz de referência retrata uma opção por determinados saberes, o que não nega que possam existir outros saberes ou informações significativas sobre o fenômeno. O recorte torna-se necessário pelas características do instrumento de mensuração, que possui número limitado de itens” (BRASIL, 2015a, p. 22).

|             |   |  |   |
|-------------|---|--|---|
|             | - Um dia para o teste de Língua Portuguesa.<br>- Outro dia para o teste de Matemática.                            |  | - 20 itens de leitura e três itens de produção escrita.                 |
| <b>2016</b> | Dois dias consecutivos:<br>- Um dia para o teste de Língua Portuguesa.<br>- Outro dia para o teste de Matemática. | Todos/as os/as alunos/as realizaram todos os testes. | 23 questões:<br>- 20 itens de leitura e três itens de produção escrita. |

Fonte: As autoras.

No *Relatório SAEB/ANA: panorama do Brasil e dos estados* (BRASIL, 2018a), estabeleceram-se alguns objetivos para contribuir para a melhoria do processo pedagógico e da Educação Básica do país e, assim, ofereceu às redes possibilidades de aprimoramento da sua gestão. Resumidamente, os objetivos estabelecidos foram: estimular melhoria dos padrões de qualidade e de equidade da educação; subsidiar a elaboração de políticas educacionais para a alfabetização; aferir o nível de alfabetização e letramento; e produzir indicadores sobre o contexto em que se realiza o trabalho escolar (BRASIL, 2018a). Esses objetivos pretendiam concretizar-se a partir dos resultados desses testes. A Tabela 1 apresenta os resultados dos/as estudantes nos níveis de proficiência em leitura e escrita nas edições de 2014 e 2016 da ANA.

**Tabela 1** - Distribuição percentual dos/as estudantes nos níveis de proficiência em leitura e escrita, em âmbito nacional

| Resultados em âmbito nacional da ANA |            |         |            |         |
|--------------------------------------|------------|---------|------------|---------|
| Níveis de proficiência               | 2014       |         | 2016       |         |
|                                      | Leitura    | Escrita | Leitura    | Escrita |
| Nível 1                              | 22%        | 12%     | 22%        | 14%     |
| Nível 2                              | 34%        | 15%     | 33%        | 17%     |
| Nível 3                              | 33%        | 8%      | 32%        | 2%      |
| Nível 4                              | 11%        | 56%     | 13%        | 58%     |
| Nível 5                              | Não aplica | 10%     | Não aplica | 8%      |

Fonte: As autoras com base em Brasil (2017, 2018a).

Pode-se observar, a partir dos dados apresentados, que, tanto em 2014 como em 2016, os/as estudantes demonstraram uma insuficiência na proficiência em leitura, totalizando, em 2014, 56% no nível 1 (elementar) e no nível 2 (básico). Enquanto isso, o nível 3 (adequado) e o nível 4 (desejável) somaram 44%. Já no ano de 2016, pode-se perceber uma estagnação dos resultados, pois a percentagem de aprendizagem suficiente (nível 3 – adequado, e nível 4 – desejável) de leitura aumentou para apenas 45%.

Por sua vez, na proficiência da escrita, os/as estudantes demonstraram melhores resultados. Em 2014, 35% deles/as tiveram proficiência insuficiente, nível elementar (nível 1, 2 e 3), e 66% tiveram proficiência suficiente, nível adequado (nível 4) e nível desejável (nível 5). Apesar de resultados melhores do que a leitura, a escrita não apresentou grandes avanços no

ano de 2016, pois a porcentagem de proficiência suficiente foi exatamente a mesma (66%). É importante destacar que a proficiência em escrita apresentou bons resultados em seu nível adequado; no entanto, a maioria dos/as estudantes não atingiu o nível desejável (nível 5), visto que, em 2014, apenas 8% dos/as estudantes alcançaram esse nível e em 2016 houve um pequeno aumento de apenas 2%.

É possível perceber que os objetivos referentes à alfabetização estão longe de ser alcançados e que existe a necessidade de melhorar os níveis de leitura e de escrita dos/as estudantes brasileiros/as. Foi nesse contexto que o governo formulou novas políticas educacionais e novas formas de avaliar. A partir do ano de 2019, a ANA deixou de existir e o Saeb passou a ser o único responsável pela avaliação de todas as etapas da educação (Educação Infantil, Ensino Fundamental – anos iniciais e finais – e Ensino Médio). Além disso, a avaliação deixou de ser censitária para ser feita em forma de amostra, modelo avaliativo bastante criticado por apresentar resultados genéricos no qual as escolas não se veem representadas.

O Saeb foi criado em 1990 pelo Governo Federal com o objetivo de identificar fatores que possam interferir no desempenho dos/as estudantes e dar um indicativo da qualidade do ensino (BRASIL, 2022). Para isso, esse sistema de avaliação externa realiza testes que avaliam as habilidades em Língua Portuguesa e Matemática, oferecendo os resultados para análise das diversas esferas governamentais. Essa nova reestruturação das avaliações externas surgiu para adequar-se à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Assim, as siglas ANA, Aneb (Avaliação Nacional de Educação Básica) e Anresc (Avaliação Nacional do Rendimento Escolar) deixaram de existir e todas as avaliações passaram a ser identificadas pelo nome Saeb. Como o Saeb não é o objeto de estudo deste artigo, não se aprofundou sobre suas novas medidas.

Assim sendo, parte-se desse breve contexto histórico para relacionar a ANA com a PNA, em busca de compreender, após a leitura e a análise do documento, qual a concepção de método, qual a concepção de alfabetização e qual a visão epistemológica que permeiam a sua fundamentação teórica.

## **POLÍTICA NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO (PNA): O PARADIGMA EPISTEMOLÓGICO, A FUNDAMENTAÇÃO DAS CIÊNCIAS COGNITIVAS E O MÉTODO**

Nesta seção, serão explicados os motivos que estabeleceram o surgimento da PNA. Além disso, a partir da análise do documento, serão realizadas reflexões referentes ao discurso de uma alfabetização pautada em evidências científicas, a concepção de alfabetização relacionada ao termo *literacia*<sup>4</sup>, a desconsideração dos estudos sobre métodos de alfabetização e a contradição da priorização da alfabetização no 1º ano do Ensino Fundamental.

Após os resultados da última ANA, em 2016, realizados com 48.860 escolas, 106.575 turmas e 2.206.625 estudantes (BRASIL, 2017), surgiu a PNA, em 2019, a partir do Decreto N° 9.765, de 11 de abril (BRASIL, 2019a), com a promessa de reverter o quadro catastrófico

---

<sup>4</sup> “Literacia é o conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionados à leitura e à escrita, bem como sua prática produtiva. Pode compreender vários níveis: desde o mais básico, como o da literacia emergente, até o mais avançado [...]” (MORAIS, 2014 citado em BRASIL, 2019b, p. 21).

dessa fase de ensino e de aprendizagem. Além da PNA, o Governo Federal elaborou outras políticas e ações que, em sua grande maioria, já estão em fase de implementação, sendo elas: a BNCC; a Base Nacional para formação de professores (BNCFP); o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD); o Programa Mais Alfabetização, que oferece um/a professor/a assistente para apoiar o/a professor/a regente do ciclo de alfabetização; e a Residência Pedagógica para os/as futuros/as professores/as.

Nos registros encontrados na PNA, está explícito que a alfabetização deve estar baseada em evidências científicas de estudos da ciência cognitiva da leitura, como referido no Artigo 1º da PNA: “A alfabetização no Brasil deverá basear-se em evidências científicas” (BRASIL, 2019b, p. 38). Todavia, pontua-se que:

Para que uma evidência seja considerada válida e, por conseguinte, possa fundamentar políticas públicas educacionais, devem-se observar alguns parâmetros mínimos, a saber: a) a análise da metodologia dos estudos; b) a análise da qualidade dos dados; c) o respaldo da comunidade científica; d) o uso de metanálises. (BRASIL, 2019b, p. 20).

Apesar de serem consideradas pertinentes as reflexões que a PNA aborda, é importante destacar que essa visão dá ênfase em apenas uma área e traz uma ciência como verdadeira e irrefutável – não existe, desse modo, uma pluralidade de ideias. Além disso, esse discurso apresenta uma dimensão epistemológica de ciência cognitiva da leitura e de neurociência que desconsidera as pesquisas brasileiras em alfabetização. O documento da PNA tem como referência os estudos e as políticas internacionais, principalmente as dos Estados Unidos da América. Essa característica faz com que a alfabetização não seja pensada a partir do contexto brasileiro, deixando de lado diversos aspectos peculiares da educação, tais como a cultura local, as questões sociais e a singularidade do aprender.

Com relação à concepção de alfabetização, a PNA apresenta o termo literacia como um pressuposto importante para o desenvolvimento das habilidades de leitura e de escrita. De acordo com o documento: “A capacidade de leitura e de escrita não se adquire em bloco e de uma só vez, mas depende de habilidades adquiridas antes da alfabetização e desenvolvidas e consolidadas depois dela, permitindo o alcance de níveis mais avançados de literacia” (BRASIL, 2019b, p. 21).

O documento apresenta, com base no modelo de Timothy Shanahan e Cynthia Shanahan, de 2008, os diferentes níveis de literacia: literacia básica (da Pré-Escola ao 1º ano do Ensino Fundamental), literacia intermediária (do 2º ano ao 5º ano do Ensino Fundamental) e literacia disciplinar (do 6º ano do Ensino Fundamental ao Ensino Médio) (BRASIL, 2019b). É interessante pontuar que essas divisões de níveis demonstram uma priorização de determinadas áreas, uma vez que considera as habilidades de literacia específica para diferentes disciplinas (História, Ciências, Matemática, Literatura e Artes) apenas para os/as alunos/as matriculados/as a partir do 6º ano do Ensino Fundamental, como se as habilidades de leitura e de escrita não fossem importantes para o desenvolvimento dessas disciplinas nos anos anteriores.

Além de outros princípios, o documento percebe a alfabetização a partir de fases de desenvolvimento da leitura e da escrita: fase pré-silábica, fase alfabética parcial, fase alfabética

completa e fase alfabética consolidada (BRASIL, 2019b), modelo bastante parecido com o da psicogênese da língua escrita de Ferreiro e Teberosky (1999).

Quanto à concepção de método, a PNA fundamenta-se a partir dos conceitos de consciência fonológica e de consciência fonêmica, mas não estabelece essas conceituações como método (BRASIL, 2019b). A partir das duas edições do Relatório Final do Grupo de Trabalho Infantil (BRASIL, 2003, 2007), da Academia Brasileira de Ciências (2011) e do pesquisador americano Chall (1967), essa política afirma que “[...] não se deve confundir a instrução fônica sistemática com um método de ensino. Ela é apenas um componente que permite compreender o princípio alfabético, ou seja, a sistemática e as relações previsíveis entre grafemas e fonemas” (BRASIL, 2019b, p. 33). Todavia, é provável que os/as professores/as venham a compreender que, apesar da afirmação contrária, esses componentes sejam considerados métodos, já que, na história da alfabetização, tais conceitos foram vistos dessa forma. Para que se possa compreender as concepções de métodos, é necessário realizar um resgate histórico.

Historicamente, destacaram-se, no Brasil, os métodos sintéticos e analíticos de alfabetização, a teoria da psicogênese da língua escrita, as relações da consciência fonológica com a alfabetização e os estudos sobre o letramento. O método sintético de alfabetização, segundo Mortatti (2006), foi o primeiro a ser utilizado no Brasil. Nesse modelo de ensino, o/a aluno/a estabelece, de maneira memorizada, as relações entre fonemas e grafemas. De acordo com Mortatti (2006):

Para o ensino da leitura, utilizavam-se, nessa época [século XIX], métodos de marcha sintética (da “parte” para o “todo”): da soletração (alfabético), partindo do nome das letras; fônico (partindo dos sons correspondentes às letras); e da silabação (emissão de sons), partindo das sílabas. Sempre de acordo com certa ordem crescente de dificuldade. Quanto à escrita, esta se restringia à caligrafia e ortografia, e seu ensino, a cópias, ditados e formação de frases, enfatizando o desenho correto das letras. (MORTATTI, 2006, p. 4).

Já o método analítico, de acordo com Mortatti (2006), surgiu em 1890 sob forte influência da pedagogia norte-americana. Segundo a autora, nesse método, diferentemente do sintético, “[...] o ensino da leitura deveria ser iniciado pelo ‘todo’, para depois se proceder à análise de suas partes constitutivas” (MORTATTI, 2006, p. 7).

Por volta de 1986, chegou, ao Brasil, a teoria da psicogênese da língua escrita, desenvolvida por Emília Ferreiro e Ana Teberosky. Essa teoria, que tem como base a teoria piagetiana sobre os esquemas de assimiladores, tornou-se um referencial dentro de um novo paradigma chamado de construtivista. Nela as autoras esclarecem que predominaram as precauções de “[...] não identificar leitura com decifrado; não identificar escrita com cópia de um modelo; não identificar progressos na lecto escrita no avanço do decifrado e na exatidão da cópia gráfica” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 283). Para as pesquisadoras, “[...] ler não é decifrar; escrever não é copiar” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 283). Em suas investigações, essas “precauções” possibilitaram evidenciar “[...] uma construção real e inteligente por parte das crianças de objeto cultural, por excelência, que é a escrita” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 283).

No entanto, devido às divergências conceituais, surgiram outras concepções teóricas, entre elas os estudos que relacionam a consciência fonológica com a alfabetização. De acordo com Moraes (2019), os primeiros trabalhos a tratar desse tema no Brasil foram os desenvolvidos por Terezinha Nunes Carraher e Lúcia Browne do Rego, em 1981, e por Vilma Bezerra, em 1981, sob a orientação de Terezinha Nunes Carraher. O autor trata amplamente sobre o processo histórico e os diversos conceitos relacionados a esse tema. Situado em uma perspectiva construtivista, Moraes (2019, p. 29) conceitua, primordialmente, a consciência fonológica como “[...] uma ‘constelação’ de habilidades variadas, em função das unidades linguísticas envolvidas, da posição que essas ocupam nas palavras e das operações cognitivas que o indivíduo realiza ao refletir sobre ‘partes sonoras’ das palavras de uma língua”.

Em uma perspectiva distinta ao construtivismo, tiveram início, na década de 1990, os estudos sobre o letramento. Segundo Soares (2003), há pouco tempo, passou-se a enfrentar essa realidade social de que apenas ler e escrever não é mais suficiente, mas é necessário saber fazer uso da leitura e da escrita, respondendo às exigências que a sociedade faz constantemente. Desse modo, conforme Soares (2003), para estar alfabetizado/a não basta saber ler e escrever, é necessário fazer o uso social dessas habilidades.

A partir dessa breve explanação teórica, pode-se constatar que a PNA desconsidera esse processo histórico, uma vez que, apesar de apresentar importantes conceituações sobre como as crianças aprendem a ler e a escrever, ela demonstra um certo retrocesso, tratando a alfabetização de forma repetitiva, mecânica e, em vários momentos, desestimulante. O fato, por exemplo, de a política, com base em Ehri et al. (2001), Oliveira (2008), Rasinski e Padak (2005), orientar que “[...] professores e coordenadores pedagógicos devem levar em consideração, no processo de alfabetização, as pesquisas que indicam o número médio de palavras lidas com fluência ao final de cada ano do ensino fundamental” (BRASIL, 2019b, p. 33), expressa que as crianças são consideradas “máquinas de leitura”, tendo de demonstrar eficiência em um processo que considera uma média de palavras lidas por minuto.

Outra contradição vista na PNA é a argumentação de que a priorização da alfabetização no 1º ano do Ensino Fundamental, prevista no primeiro parágrafo do Art. 5º do Decreto N° 9.765/2019, irá beneficiar as crianças mais pobres que não têm estímulos a práticas de literacia (BRASIL, 2019a). Apesar de o documento reconhecer que o processo irá se desenvolver no decorrer dos anos seguintes e de apontar que a BNCC (BRASIL, 2018b) estabelece que a alfabetização seja concretizada no 2º ano do Ensino Fundamental, ele pressupõe que os/as professores/as tenham de aligeirar o processo, propiciando prejuízos à qualidade do ensino e, conseqüentemente, aumentando as desigualdades sociais.

Mediante os retrocessos e as contradições identificados na PNA, nesta pesquisa, é possível realizar reflexões acerca de quais as reais intenções dessa política e das avaliações de larga escala (como, por exemplo, a ANA), já que ambas se relacionam.

## **AFINAL, O QUE PRETENDEM AS AVALIAÇÕES DE LARGA ESCALA E A POLÍTICA NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO?**

De acordo com Luckesi (2011, p. 171), avaliar é “[...] um ato de investigar. Enquanto a ciência estuda como funciona a realidade, a avaliação estuda a sua qualidade. Ambas se servem

de rigorosos recursos metodológicos: a ciência descreve e interpreta a realidade; a avaliação descreve-a e qualifica-a”. Partindo dessa concepção de qualidade para os processos educativos, Welter e Pasini (2014) contribuíram argumentando que as avaliações de larga escala objetivam aprimorar os resultados.

O IDEB passa a monitorar todo o processo de desenvolvimento da educação, tem como objetivo avaliar a qualidade da educação, porém cada estado e município passa a desenvolver seus próprios instrumentos avaliativos como forma de monitorar o rendimento escolar, a fim de ter melhores resultados em âmbito educacional. (WELTER; PASINI, 2014, p. 6).

Por sua vez, é possível afirmar que as avaliações nem sempre prezam pela qualidade na educação. Nesse sentido, Sousa (2014) alega que, para além da qualidade, as avaliações apresentam enfoques ideológicos que não conduzem a uma neutralidade, pois

[...] os critérios de avaliação não são estabelecidos de modo dissociado das posições, crenças, visões de mundo e práticas sociais de quem concebe, mas emergem da perspectiva filosófica, social e política de quem faz o julgamento e dela são expressão. Assim, os enfoques e critérios assumidos em um processo avaliativo revelam as opções axiológicas dos que dele participam. (SOUSA, 2014, p. 127).

Além disso, para a autora:

A avaliação é, sem dúvida, um caminho promissor em direção à concretização do direito à educação, no entanto, não pode ser reduzida a medida de proficiência dos alunos, nem seus resultados serem interpretados exclusivamente como responsabilidade das escolas e dos alunos e suas famílias. (SOUSA, 2014, p. 418).

Apesar de ser necessário, assim como defende Luckesi (2015), que haja colaboração dos/as educandos/as e dos/as educadores/as para a construção e para a análise dos resultados da avaliação, é importante considerar a responsabilidade do Estado quanto aos processos educativos, pois este pode elaborar programas e políticas públicas ineficientes, não oferecer subsídios suficientes e não monitorar, efetivamente, o desenvolvimento dessas ações.

Nesse sentido, percebe-se que a avaliação concebida pelo Estado, em vez de cumprir o seu papel de contribuir para a qualidade da educação, tem promovido uma competitividade que, muitas vezes, ocasiona situações que não demonstram, ao certo, a realidade do ensino brasileiro, visto que “[...] a busca por melhores resultados pode levar a escola [ou, talvez, já esteja] levando a investir mais intensamente nos alunos julgados com maior potencial de obtenção de melhores pontuações nas provas externas, mesmo que isso resulte em iniquidades” (SOUSA, 2014, p. 412). Essa postura antiética também tem sido realizada por alguns/mas professores/as, dado que, ao se sentirem pressionados, muitas vezes agem de maneira errada para demonstrar resultados não reais em avaliações externas (FREITAS, 2008).

Apesar de os problemas apontados nas avaliações de larga escala que demonstram que a sua real intenção não está relacionada à qualidade da educação, mas aos interesses políticos, como o de privatização do ensino, é incontestável que é preciso encontrar meios para acompanhar o processo educativo. Segundo Calegari e Pereira (2013),

[...] é inegável que os instrumentos avaliativos do Inep vêm proporcionando um debate importante na sociedade, pois permitem, gostemos ou não, criar

métricas comparativas e mais visíveis a sociedade. Só podemos melhorar aquilo que avaliamos. Portanto, para os críticos podemos afirmar, com olhar de gestão: bom os instrumentos, pior sem eles. (CALEGARI; PEREIRA, 2013, p. 38).

A partir das críticas realizadas por Freitas (2008), pode-se constatar que, para que ocorra uma educação de qualidade, é necessário que haja grandes transformações na educação como um todo. De acordo com o autor, a concepção de educação pautada no livre mercado:

- transforma os direitos sociais em serviços a serem adquiridos;
- forma indivíduos competitivos em busca do sucesso que depende unicamente deles;
- desconsidera a perspectiva de humanização e de transformação nos processos educativos;
- torna os processos educativos padronizados (a partir das bases nacionais comuns curriculares, por exemplo), que são submetidos ao controle e que têm como objetivo a privatização do ensino (por terceirização e/ou *vouchers*);
- alinha as escolas aos processos produtivos da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e das agências internacionais.

Ao tratar sobre os testes e a *accountability*, Freitas (2008) alerta que, para que haja a privatização e/ou a terceirização da escola pública, é necessário um processo progressivo que vai se legitimando paulatinamente na sociedade. Esse processo acontece a partir de um movimento que o autor denominou de “alinhamento”, no qual as bases nacionais curriculares definem o que se deve ensinar. Com isso, a escola saberá o que ensinar, em seguida, os testes verificarão se ela ensinou ou não, e a responsabilização premiará quem ensinou e punirá quem não ensinou. Nessa lógica, as escolas que não tiveram “competência” para ensinar demonstram não ter qualidade, tendo de dar espaço para o ensino privado e/ou terceirizado (FREITAS, 2008). Segundo Hypolito (2019):

Em termos de *accountability*, tanto no sentido de responsabilização como de prestação de contas, os atores educacionais são responsabilizados pelo desempenho/performance por intermédio de avaliações com consequências, o que pretende ser alcançado tanto por uma *accountability* administrativa, em que os resultados dos exames são vinculados a prêmios ou sanções, na forma de incentivos salariais ou de recursos financeiros ou materiais para as escolas, e/ou por uma *accountability* de mercado, em que os resultados são utilizados tanto para políticas de escolha escolar como para incentivar a competição entre escolas. (HYPOLITO, 2019, p. 189).

De acordo com Freitas (2008, p. 80): “A finalidade última dessa engenharia é criar as condições para induzir a privatização da educação, estipulando metas que são difíceis de serem atingidas, nas condições atuais de funcionamento da educação pública, desmoralizando a educação pública e o magistério”. Dito de outro modo, “[...] essa política não reconhece limites estruturais da ação da escola e [...] acrescenta mais exigências sem remover os impedimentos que afligem as redes públicas” (FREITAS, 2008, p. 81). Nessa perspectiva neoliberal, a PNA contribui para o seu desenvolvimento econômico quando estabelece um possível novo método

que ocasionará a venda de produtos e o desenvolvimento de materiais didático-pedagógicos cientificamente fundamentados na literacia, propiciando a venda de livros didáticos.

Após a análise da PNA, pode-se constatar que se trata de uma política que foi criada para melhorar os baixos níveis de aprendizagem apresentados na ANA. Para isso, avaliou-se a implementação da PNA a partir de um monitoramento dos programas e das ações realizadas e por avaliações externas que compõem o Saeb. Assim, notou-se que o documento da PNA confere, na sua fase de implementação, uma grande parcela de responsabilidade ao/à docente, estabelecendo, entre outros aspectos, que haja capacitação de professores/as para o uso de materiais na Educação Infantil e no Ensino Fundamental; haja disseminação de boas práticas de alfabetização, de literacia e de numeracia<sup>5</sup>; haja

✓ estímulo para que as etapas de formação inicial e continuada de professores da educação infantil e de professores dos anos iniciais do ensino fundamental contemplem o ensino de ciências cognitivas e suas aplicações nos processos de ensino e de aprendizagem;

✓ ênfase no ensino de conhecimentos linguísticos e de metodologia de ensino de língua portuguesa e matemática nos currículos de formação de professores da educação infantil e de professores dos anos iniciais do ensino fundamental;

✓ promoção de mecanismos de certificação de professores alfabetizadores e de livros e materiais didáticos de alfabetização e de matemática básica [...]. (BRASIL, 2019b, p. 44-45).

Entre as várias críticas que poderiam ser elaboradas sobre essas diretrizes de implementação, destaca-se o fato de essa política conceber os/as professores/as como executores/as de tarefas e de lhes conferir uma sobrecarga de responsabilização com relação à alfabetização. Deve-se considerar que a responsabilização do/a professor/a pelos problemas da educação, neste caso mais especificamente ao da alfabetização, desconsidera diversas questões, tais como condições de trabalho, valorização quanto à remuneração e ao respeito aos/às professores/as, percurso histórico, entre outras.

Em uma perspectiva histórica, Ribeiro (1991 citado em ROSA, 2018), ao discutir sobre o Escola sem Partido (ESP), movimento político que, entre tantos retrocessos, ameaça tirar a liberdade do professor em ensinar, afirma que:

O ESP alega que a qualidade da educação nacional estaria sendo comprometida por uma suposta doutrinação ideológica de esquerda, nos últimos 20 ou 30 anos, o qual inviabilizaria o estudo dos conteúdos escolares necessários a um bom desempenho em exames de larga escala. Entretanto, o ESP omite que o Brasil tem uma história de escolarização tardia, pois ainda na década e 1980, 50% da população que entrava na escola era retida, no primeiro ano primário, por sucessivas reprovações, e somente 28% da população escolar concluía o oitavo ano do antigo Ensino de Primeiro Grau. (RIBEIRO, 1991 citado em ROSA, 2018, p. 138).

<sup>5</sup> “A literacia numérica diz respeito às habilidades de matemática que permitem resolver problemas da vida cotidiana e lidar com informações matemáticas. O termo ‘literacia matemática’ originou-se do inglês *numerical literacy*, popularizado como *numeracy*, e em português se convencionou chamar **numeracia**” (UNESCO, 2006 citado em BRASIL, 2019b, p. 24, grifo do autor).

A partir dessa afirmação, pode-se inferir que a problemática da alfabetização é algo histórico e que atualmente só está inserida em um outro cenário social e político. Houve algumas mudanças que impactaram a educação; no entanto, muitos problemas permanecem. Para Rosa (2018):

Esse quadro só começou a ser revertido a partir da democratização do país e da promulgação da Constituição Federal de 1988, do Estatuto da Criança e do Adolescente, de 1990, e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1996, legislação essa que vem sustentando os esforços para a superação da exclusão e do fracasso escolar. (ROSA, 2018, p. 138).

Com relação à formação dos/as professores/as, Canan (2016) afirma que esta é influenciada pelos interesses econômicos delineados pelos organismos internacionais: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (Cepal) e, principalmente, Banco Mundial. Com discursos camuflados de boas intenções, esses organismos naturalizam ações que pouco têm contribuído para a qualidade na educação. Assim como explicita a autora, “[...] as políticas construídas com caráter excludente nem sempre resultam em melhorias para educação” (CANAN, 2016, p. 25).

Em suma, tanto a formação básica dos/as alunos/as como a formação docente estão alicerçadas em um viés tecnicista de educação conservadora e liberal que agora é concebida como neoliberal. Esse modelo de ensino tem como princípio o saber-fazer, atendendo às exigências do mercado de trabalho para, por exemplo, uma melhor produtividade. Canan (2016) aponta algumas deficiências da formação inicial docente, tais como: formação aligeirada, sem aprofundamento teórico e epistemológico; pouca reflexão sobre a prática; pouco desenvolvimento de competências; pouca qualidade na educação a distância; supremacia da prática em detrimento da teoria; e não incentivo à realização de pesquisas. Nesse contexto, os/as professores/as deixam de ser autônomos/as e críticos/as, passando a desenvolver uma pedagogia tecnicista do saber objetivo e operacional, conceituação abordada por Dermeval Saviani no início dos anos de 1980 (FREITAS, 2008).

Segundo Freitas (2008), essa nova formação do tecnicismo traz alguns impactos ao trabalho docente, como o controle do conteúdo a ser ensinado, o controle do conteúdo de formação dos/as professores/as, a padronização da formação, a eliminação da diversidade de projetos formativos e uma formação aligeirada. Outrossim, o autor indica que políticas como a Residência Pedagógica e as bases nacionais que regulam a formação do magistério desqualificam os/as professores/as e diminuem sua formação teórica. Ele também alerta para a possibilidade de a profissão docente atender ao modelo empresarial, ao realizar demissões dos/as professores/as que demonstrarem não estar bem capacitado/as, motivando os/as professores/as a trabalharem mais, relacionando os aumentos salariais aos resultados dos/as estudantes nos testes e não oferecendo estabilidade.

Percebe-se, a partir das reflexões realizadas por Freitas (2008), que as novas ideias trazidas pelas políticas atuais apontam, na verdade, para um retrocesso e para uma destruição da escola pública, visto que se trata de questões antigas que, inclusive, são evidenciadas como não eficazes em diversos países. A insistência por cumprir uma política que está fadada ao fracasso tem relação com o fato de que é necessário manter o *status quo* para que a reforma

empresarial tenha sucesso. Dessa forma, haverá injustamente um darwinismo social que aumentará cada vez mais as desigualdades sociais e que não atenderá às reais necessidades da sociedade e da educação.

Frente ao exposto, pode-se constatar que tanto a ANA como a PNA não são neutras durante o seu processo, pois têm como base educacional o modelo tradicional de ensino (mais especificamente o modelo tecnicista), que não visa transformar a sociedade, mas mantê-la exatamente como está. Nota-se que essas são políticas públicas que atendem a um projeto de governo que visa manter a sociedade em um *status quo*, formando sujeitos para apenas desempenhar as funções técnicas do mercado de trabalho.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da pesquisa sobre os dados da ANA, constatou-se que os resultados dos testes realizados em 2014 e 2016 apresentaram baixos níveis de aprendizagem e de alfabetização. Essas avaliações, apesar de se apresentarem como uma das estratégias para melhoria da qualidade da educação, têm como objetivo atender às exigências econômicas de organismos internacionais, quer dizer, essas avaliações não são neutras e atendem aos interesses políticos, como o de privatização do ensino (por terceirização e/ou *vouchers*). Diante dessas constatações, cabe realizar alguns questionamentos, já que esse assunto não termina por aqui: Será que um exame de larga escala consegue avaliar o desenvolvimento integral de um aluno? O índice das avaliações externas são o suficiente para atestar a qualidade da educação? Questões sociais não são importantes para um desenvolvimento acerca da cidadania, conforme previsto no Art. 205 da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988)? Ou será que a prioridade são os conteúdos curriculares que preparam apenas para o mercado de trabalho?

Mediante esse contexto de fracasso na alfabetização, o Governo Federal criou a PNA. Após a análise desse documento, pode-se perceber diversas divergências, tais como: um discurso pautado em uma ciência vista como a única verdadeira; a não possibilidade de um pluralismo de ideias, uma visão epistemológica que acarretará em novos moldes para formação docente; uma desconsideração das pesquisas brasileiras sobre a alfabetização; uma negação de fatos importantes sobre a história dos métodos em alfabetização; a ênfase em determinadas áreas de ensino (Língua Portuguesa e Matemática); o aligeiramento da alfabetização (prioridade de alfabetização no 1º ano do Ensino Fundamental); e a concepção de uma alfabetização com o uso de técnicas repetitivas, desestimulantes e mecânicas.

Apesar de o sétimo parágrafo do Art. 3º do Decreto N° 9.765/2019, que estabelece a PNA (BRASIL, 2019a), reconhecer o desenvolvimento integral da criança, pressupondo a inter-relação e a interdependência dos domínios físicos, socioemocional, cognitivo, da linguagem, da literacia e da numeracia, o que o documento demonstra é que a formação dos/as estudantes têm como verdadeiro princípio o desenvolvimento mecânico (BRASIL, 2019b).

Percebe-se que a verdadeira pretensão, tanto da ANA como da PNA, é atender aos interesses políticos e mercadológicos. Essa avaliação, muitas vezes, camufla a realidade educacional a partir da manipulação de dados, feita por profissionais da educação que se sentem pressionados mediante a competitividade e as cobranças quanto aos resultados. Além disso, a partir da análise da PNA, verificou-se que os/as professores/es são, indiretamente,

responsabilizados/as pelo fracasso na alfabetização e ainda são vistos/as como executores/as de tarefas, uma vez que devem ser treinados/as para saber utilizar os materiais construídos com base na ciência cognitiva da leitura. Assim, essas políticas neoliberais conseguem atender, cada vez mais, ao objetivo de privatização da educação, fracassando na melhoria da educação, combatendo a educação e destruindo a educação pública (FREITAS, 2008).

Por fim, afirma-se que a PNA pode proporcionar muitas outras discussões, pois o documento possibilita algumas reflexões acerca das reais evidências científicas vistas a partir de um breve histórico dos relatórios sobre a alfabetização no Brasil e no mundo, de alguns conceitos superficiais sem fundamentação científica e das concepções de compreensão da leitura na alfabetização. Ademais, o documento faz pensar, entre outros questionamentos, sobre: De que forma está ocorrendo a sua implementação? Há um alinhamento efetivo com a BNCC? Quais as contribuições teóricas e práticas da formação inicial e continuada realizadas sob influência desse documento? No que se refere à formação continuada desses/as professores/as, existe qualidade e efetividade prática das formações *on-line* oferecidas pelo Programa Tempo de Aprender (práticas de alfabetização, práticas de produção de texto, Alfabetização Baseado na Ciência – ABC)?

## REFERÊNCIAS

ACADEMIA BRASILEIRA DE CIÊNCIAS. **Aprendizagem infantil**: uma abordagem da neurociência, economia e psicologia cognitiva. Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Ciências, 2011.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. **Relatório Final do Grupo de Trabalho Alfabetização Infantil**: os novos caminhos. Brasília: Congresso Nacional, Câmara dos Deputados, Comissão de Educação e Cultura, 2003.

BRASIL. **Relatório Final do Grupo de Trabalho Alfabetização Infantil**: os novos caminhos. 2. ed. Brasília: Congresso Nacional, Câmara dos Deputados, Comissão de Educação e Cultura, 2007.

BRASIL. **Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA)**: documento básico. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/saeb/2013/livreto\\_ANA\\_online.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/2013/livreto_ANA_online.pdf). Acesso em: 5 set. 2022.

BRASIL. **Avaliação Nacional da Alfabetização**: relatório 2013-2014 - volume 1: da concepção à realização. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2015a. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes\\_e\\_exames\\_da\\_educacao\\_basica/relatorio\\_ana\\_2013\\_da\\_concepcao\\_a\\_realizacao.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/relatorio_ana_2013_da_concepcao_a_realizacao.pdf). Acesso em: 5 set. 2022.

BRASIL. **Avaliação Nacional da Alfabetização**: relatório 2013-2014 - volume 2: análise dos resultados. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2015b. Disponível em:

[https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes\\_e\\_exames\\_da\\_educacao\\_basica/relatorio\\_ana\\_2013\\_2014\\_analise\\_dos\\_resultados.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/relatorio_ana_2013_2014_analise_dos_resultados.pdf). Acesso em: 5 set. 2022.

BRASIL. **Avaliação Nacional da Alfabetização** (edição 2016). Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2017-pdf/75181-resultados-ana-2016-pdf/file>. Acesso em: 5 set. 2022.

BRASIL. **Relatório SAEB/ANA: panorama do Brasil e dos estados**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2018a. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484421/RELAT%C3%93RIO+SAEB-ANA+2016+PANORAMA+DO+BRASIL+E+DOS+ESTADOS/41592fab-6fd6-4c21-9fbb-d686f6b05abe?version=1.0>. Acesso em: 5 set. 2022.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2018b. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acessos em: 5 set. 2022.

BRASIL. **Decreto Nº 9.765, de 11 de abril de 2019**. Institui a Política Nacional de Alfabetização. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [2019a]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2019-2022/2019/Decreto/D9765.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2019/Decreto/D9765.htm). Acesso em: 5 set. 2022.

BRASIL. **PNA: Política Nacional de Alfabetização**. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização, 2019b. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/images/banners/caderno\\_pna\\_final.pdf](http://portal.mec.gov.br/images/banners/caderno_pna_final.pdf). Acesso em: 5 set. 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira: História. **gov.br**, Brasília, 1 jul. 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/institucional/historia>. Acesso em: 13 ago. 2022.

CALEGARI, Diego de; PEREIRA, Maurício Fernandes. **Planejamento e estratégia das escolas: o que leva as escolas a ter alto desempenho?** São Paulo: Atlas, 2013.

CANAN, Silvia Regina. **Influência dos organismos internacionais nas políticas educacionais: só há intervenção quando há consentimento?** Campinas: Mercado de Letras, 2016.

CHALL, J. S. **Learning to read: the great debate; an inquiry into the science, art, and ideology of old and new methods of teaching children to read 1910-1965**. New York: McGraw-Hill, 1967.

EHRI, L. C. et al. Systematic phonics instruction helps students learn to read: Evidence from the National Reading Panel's meta-analysis. **Review of Educational Research**, [s. l.], v. 71, n. 3, p. 393-447, 2001.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. BNCC, Agenda Global e Formação Docente. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 20, p. 187-201, jan./maio 2019. DOI: <https://doi.org/10.22420/rde.v13i25.995>

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem**: estudos e proposições. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem**: componente no ato pedagógico. São Paulo: Cortez, 2015.

MORAIS, Artur Gomes de. **Consciência fonológica na educação infantil e no ciclo de alfabetização**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **História dos métodos de alfabetização no Brasil**. 2006. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf\\_mortattihisttextalfbbr.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf). Acesso em: 15 jun. 2020.

OLIVEIRA, J. B. A e. **ABC do alfabetizador**. Brasília: Instituto Alfa e Beto, 2008.

RASINSKI, T.; PADAK, N. **3-minute reading assessments**. New York: Scholastic Inc., 2005.

ROSA, Russel Teresinha Dutra da. Direito à educação: censura e riscos de retrocessos legais. In: AZEVEDO, José Clovis de; REIS, Jonas Tarcísio. (org.). **Políticas educacionais no Brasil pós-golpe**. Porto Alegre: Editora Universitária Metodista IPA, 2018. p. 127-154.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOUSA, Sandra Zákia. Concepções de qualidade da educação básica forjadas por meio de avaliações em larga escala. **Revista da Avaliação da Educação Superior**, São Paulo, v. 19, n. 2, p. 407-420, jul. 2014.

WELTER, Cristiane Backes; PASINI, Juliana Fátima Serraglio. Avaliação em larga escala: que avaliação? O que dizem as crianças? In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO SUL – ANPEd SUL, 10., 2014, Florianópolis. **Anais eletrônicos** [...]. Florianópolis: ANPEd, 2014. Disponível em: [http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq\\_pdf/1709-0.pdf](http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/1709-0.pdf). Acesso em: 9 set. 2022.

Recebido em: 21/09/2022

Aceito em: 19/12/2022