

**PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (2014-2024): REFLEXÕES SOBRE A ALFABETIZAÇÃO E O LETRAMENTO**

**PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (2014-2024): REFLEXIONES SOBRE LA ALFABETIZACIÓN Y EL LETRAMIENTO**

**NATIONAL EDUCATION PLAN (2014-2024): REFLECTIONS ON ALPHABETIZATION AND LITERACY**

Solange Franci Raimundo YAEGASHI<sup>1</sup>  
Lucilia Vernaschi de OLIVEIRA<sup>2</sup>  
Nathália Fafarão RUIZ<sup>3</sup>  
Vânia de Fátima Matias de SOUZA<sup>4</sup>

**RESUMO:** O objetivo desse estudo é discutir a meta 5 do PNE, que institui que a alfabetização das crianças deve acontecer, no máximo, até o terceiro ano do ensino fundamental. Para isso, além da referida meta e de suas respectivas estratégias, em nossa discussão sobre a alfabetização da criança, elencamos as duas formas de avaliação externa para este ciclo de ensino: a Provinha Brasil e a Avaliação Nacional Infantil (ANA). Os resultados das avaliações oficiais, bem como dos pareceres internos de avaliações das escolas e do Censo Escolar, revelam que as dificuldades do estudante ao aprender a ler e escrever, atinge mais da metade dos alfabetizando de até oito anos de idade. Chegou-se à conclusão que, embora o PNE estabeleça metas para a educação, é necessário estudos consistentes e investimentos adequados que norteiem e garantam as ações educativas no interior das escolas.

**PALAVRAS-CHAVE:** Alfabetização. Letramento. Plano Nacional de Educação. Provinha Brasil. Avaliação nacional infantil.

**RESUMEN:** El objetivo de ese estudio es el de discutir la meta 5 del PNE, que instituye que la alfabetización de los niños debe ocurrir, como máximo, hasta el tercer año de la enseñanza fundamental. Para eso, además de la referida meta y de sus respectivas estrategias, en nuestra discusión sobre la alfabetización de niños, aportamos las dos formas de evaluación externa para este ciclo de enseñanza: la “Provinha Brasil” y la “Avaliação Nacional Infantil” (ANA). Los resultados de las evaluaciones oficiales, así como los pareceres internos de evaluaciones de las escuelas y el Censo Escolar, revelan que las dificultades del estudiante al aprender a leer y a escribir, alcanza más de la mitad de los alumnos de hasta ocho años de edad, se ha llegado a la conclusión que, a pesar de que el PNE establezca metas para la educación, es

<sup>1</sup> Universidade Estadual de Maringá (UEM), Maringá – Paraná – Brasil. Pós-Doutora em Psicologia pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (USP). ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-7666-7253>. Email: [solangefry@gmail.com](mailto:solangefry@gmail.com)

<sup>2</sup> Universidade Estadual de Maringá (UEM), Maringá – Paraná – Brasil. Doutoranda em Educação. ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-1356-537X>. E-mail: [lavernaschi@gmail.com](mailto:lavernaschi@gmail.com)

<sup>3</sup> Universidade Estadual de Maringá (UEM), Maringá – Paraná – Brasil. Doutoranda em Educação. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-9011-0486>. E-mail: [nathalia-mga@hotmail.com](mailto:nathalia-mga@hotmail.com)

<sup>4</sup> Universidade Estadual de Maringá (UEM), Maringá – Paraná – Brasil. Doutoranda em Educação. ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-4631-1245>. E-mail: [vmatias@gmail.com](mailto:vmatias@gmail.com)

*necesario estudios consistentes e inversiones adecuadas que norteen y garantizan las acciones educativas en el interior de las escuelas.*

**PALABRAS CLAVE:** Alfabetización. Letramiento. Plano Nacional de Educação. Provinha Brasil. Avaliação nacional infantil.

**ABSTRACT:** *The aim of this study is to discuss the 5th NEP goal, which establish that children's literacy must happen no later than the third year of elementary school. Therefore, in addition to that goal and their respective strategies, in our discussion of the child's literacy, we list the two forms of external evaluation for this educational cycle: Brazil Test and the Children's National Assessment (ANA, Portuguese initials). The results of the official assessments and internal opinions assessments of schools and the School Census shows that student difficulties in learning to read and write, reaches more than half the learners up to eight years old. We came to the conclusion that, although the PNE set targets for education, is needed consistent studies and appropriate investments to guide and ensure the educational activities at schools.*

**KEYWORDS:** *To alphabetize. Literacy. National Education Plan. Provinha Brasil. Children's national children's assessment.*

## Introdução

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), por determinação do artigo 214 da Constituição Federal, estabelece em seu artigo 9º que, cabe à União elaborar o Plano Nacional de Educação (PNE), com a colaboração dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. Os dois artigos subsequentes dessa Lei determinam a incumbência dos estados e municípios, respectivamente, quanto à elaboração dos planos de sua competência. Ou seja, em observância ao PNE, estes entes federados devem elaborar e aprovar planos específicos para atender as características, demandas e necessidades próprias.

Nesse sentido, o PNE é um documento que estabelece metas e estratégias que têm por finalidade direcionar esforços para a melhoria da qualidade e da oferta da educação escolar num prazo de dez anos, a partir da implantação e implementação de políticas públicas para este fim. Entretanto, metas estabelecidas dependem de investimentos sistemáticos em educação, mas como não há cobrança ou punição, fica a dúvida se municípios e estados aprovam e executam legislação que garanta recursos para alcançar as ações previstas pelos planos.

O atual PNE (Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014), vigorará de 2014 a 2024; o anterior esteve em vigor no período de 2001-2010 (Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001), portanto, durante quase quatro anos foi o intervalo entre o término de um e a tramitação do outro no Congresso Nacional.

Os debates que congregaram as propostas do governo e da sociedade para indicar objetivos e estratégias de ação para o novo PNE tiveram início na Conferência Nacional de Educação (CONAE) no início de 2010, antecedida pelas conferências estaduais e municipais de educação. As conferências se constituíram como um espaço de discussões sobre as orientações que o país deveria tomar sobre as políticas para a educação.

De forma geral, o PNE vigente possui vinte metas para todos os níveis e modalidades de ensino, sendo que para cada uma delas foram traçadas estratégias para o seu alcance. No entanto, para este trabalho, discutimos a meta 5, que é a de: “Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental” (BRASIL, 2014). Este recorte teórico tem como objetivo discutir e refletir sobre um dos maiores problemas da educação brasileira, que é a dificuldade que os estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental encontram ao aprender a ler e a escrever, com capacidade adequada de comunicação e interação social, a partir das estratégias traçadas para esta meta.

Para subsidiar a presente discussão, nos apoiaremos em teóricos que discutem o ensino e a aprendizagem da língua materna, dentre outros, Barbosa (1990), Mortatti (2000), Carvalho (2005), Monteiro e Oliveira (1983); autores que pesquisam políticas públicas para a educação, como Brandão (2014) e Oliveira (2015); o sociólogo Bourdieu (2015) e Bourdieu e Passeron (1982), críticos dos mecanismos de reprodução das desigualdades sociais produzidas na sociedade e inculcadas na e pela escola.

Organizamos o estudo em três momentos. Em um primeiro, analisamos os principais aspectos metodológicos e sócio-históricos da alfabetização em nosso país, bem como o Pacto Nacional para a Alfabetização na Idade Certa, instituído pelo governo federal em 2012 com o propósito de erradicar o fracasso escolar nos anos iniciais.

Em seguida, discutimos as avaliações externas de leitura e escrita dos estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental: a Provinha Brasil e a Avaliação Nacional Infantil (ANA).

Por fim, apresentamos a meta de número cinco do PNE em vigor e suas sete estratégias, que apontam alternativas para a melhoria da qualidade da educação no processo de alfabetização e letramento das crianças até oito anos de idade.

### **Aspectos metodológicos e sócio-históricos da alfabetização em nosso país**

No Brasil, os métodos de alfabetização até o início da década de 1980, eram basicamente os tradicionais, que de forma geral estavam centrados no ensino da relação entre letras e sons. O material pedagógico para este ensino eram as cartilhas sistematizadas em famílias silábicas,

numa ordem crescente de dificuldades, que obedeciam a alternâncias de consoantes e vogais, formando sílabas e palavras, como na palavra PATO; para posteriormente, duas consoantes serem escritas seguidas, como em PRATO, como também em PARTO.

Em se tratando de métodos de alfabetização, Barbosa (1990), Mortatti (2000) e Carvalho (2005) apresentam dois tipos básicos de métodos de alfabetização, os métodos sintéticos, que se subdividem em: método da soletração, fônico e silabação e os métodos analíticos que compreendem os métodos: da palavração, sentencição e do conto ou da historieta. Oliveira e Monteiro (1983), de forma similar, classificam os métodos de alfabetização em três grupos, a saber: sintético, analítico e eclético ou misto. Esses métodos são criticados por supervalorizarem o código linguístico – a relação grafema e fonema, em detrimento do significado social que a escrita precisa ter para os alunos.

Em oposição aos métodos tradicionais de alfabetização tem-se o advento do construtivismo, vindo para o nosso país a partir dos estudos da argentina Emília Ferreiro, na segunda metade da década de 1980. Esta teoria intitulada psicogênese da escrita, preconiza o aluno em sua autonomia para a escrita, deixando em segundo plano, conforme críticas de estudiosos da área, a mediação do professor. Nessa linha de entendimento, como exemplo, grafar a palavra CASA com “s” ou “z” não é tão relevante, o mais importante é grafá-la.

De acordo com a literatura que trata desse assunto, um dos problemas do construtivismo é desconsiderar a importância da intervenção do professor no processo de ensino, contudo não podemos atribuir a essa teoria toda a situação de insucesso da alfabetização em nossas escolas. Diante dessa situação, necessitamos formar professores alfabetizadores competentes. Nesse sentido, Morais (2006, p. 1-2) argumenta que,

[...] no cenário atual, alguns discursos tendem a alimentar o debate estéril, por retornarem, de forma parcial e enviesada, velhos chavões sobre o ensino e a aprendizagem da alfabetização, apostando em panaceias como “métodos miraculosos” [...]. Além da distinção entre métodos e metodologias da alfabetização, parece-nos necessário considerar questões mais abrangentes como as condições materiais para o exercício dos ofícios de professores e de alunos, um debate específico sobre a formação do professor alfabetizador e sobre o significado da ampliação do ensino fundamental e do acesso à educação infantil.

Consideramos relevantes, as reflexões do autor supracitado, de que não apenas os métodos de alfabetização são os responsáveis pelo insucesso dos aprendizes da leitura e da escrita, mas também as condições materiais, políticas e ideológicas que formatam a prática docente. Ainda neste cenário de aprendizagem, encontram-se as desigualdades

socioeconômicas e culturais dos escolares, num jogo desigual de apreensão cultural, o que para Bourdieu (2015) são desigualdades escolares estruturadas nas desigualdades sociais.

Outra forma de organização da metodologia de ensino no ensino da escrita é a junção desses dois métodos (tradicional e construtivista) cada qual com uma ideologia distinta, por isso, o ecletismo visto em muitas práticas de alfabetização.

De acordo com Soares (2004; 2005; 2017), a aprendizagem e o desenvolvimento da língua escrita devem ser entendidos como um sistema de representação que ocorre mediante a organização significativa de signos linguísticos e se inicia sistematicamente com os processos de letramento e alfabetização. A autora salienta ainda que, se a escola trabalha essa linguagem apenas como expressão do pensamento ou como meio de comunicação, incorre no equívoco de desconsiderar a escrita nas trocas socioculturais, tornando essa atividade, muitas vezes, mecânica e descontextualizada.

Nossa intenção ao apresentarmos as considerações acima diz respeito à falta de consenso entre os estudiosos sobre metodologias de ensino de língua materna, principalmente pelo fracasso dos alunos ao aprenderem esta modalidade de linguagem. Ou seja, a escola pública não está conseguindo ensinar seus alunos, em início do processo de escolarização, a ler, a escrever e a fazer uso adequado dessas habilidades.

Diante desta situação, em 2012, o governo instituiu o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), um compromisso dos governos federal, estaduais e municipais para garantir que todas as crianças estejam alfabetizadas quando concluírem o 3º ano do ensino fundamental. Entretanto, para Brandão (2014, p. 34), o PNAIC “[...] apesar de ser extremamente necessário, também é, na prática o “atestado oficial de falência” da função da escola em alfabetizar as nossas crianças nos primeiros anos do ensino fundamental”.

Corroborando essa questão, Bourdieu e Passeron (1982), na obra “A reprodução – elementos para uma teoria do sistema de ensino”, discutem a teoria da reprodução. Para os autores, toda ação pedagógica é uma violência simbólica, que se dá pela imposição de um poder arbitrário. Dessa forma, os saberes e práticas das crianças da escola pública são, muitas vezes, descartados e desconsiderados, uma vez que essas, sem explicação lógica, aparente e perceptível, precisam aprender uma nova forma de falar, pensar e existir para enxergar o mundo e, tudo isso, para se inserir na sociedade. Essa manobra ideológica é uma forma de agressão figurada, pois a escola, com tal prática, valoriza e favorece a reprodução da estrutura das relações de poder, ou seja, a perpetuação da ideologia da classe dominante.

No Brasil, em decorrência da política de alfabetização na “idade certa”, o Ministério da Educação (MEC) instituiu a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), aspecto que será discutido no próximo item.

### **Avaliações oficiais de leitura e escrita para os estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental**

O órgão responsável pelas avaliações oficiais em nosso país é o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) – que de acordo com o seu site oficial<sup>5</sup>, este é uma autarquia federal vinculada ao MEC, “cuja missão é promover estudos, pesquisas e avaliações sobre o Sistema Educacional Brasileiro [...]”.

Subordinado ao INEP, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) é composto por três formas de avaliações externas complementares, sendo elas: a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb), a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc, mais conhecida como Prova Brasil) e a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA). Nesta breve discussão, como já anunciamos, o que nos interessa são as políticas de avaliação da alfabetização e letramento de crianças em fase de aprendizagem da leitura e escrita em língua materna.

A Avaliação da Alfabetização Infantil, mais conhecida como Provinha Brasil, foi instituída em 2007 e implementada em 2008, esta apresenta caráter diagnóstico, realizada de forma longitudinal, no início e no final do período letivo, para crianças com pelo menos um ano de processo de alfabetização. Segundo dados do INEP, este instrumento de avaliação visa investigar o desenvolvimento das habilidades relativas à alfabetização e ao letramento em Língua Portuguesa e Matemática das crianças brasileiras matriculadas em escolas públicas, no 2º ano do Ensino Fundamental.

A adesão à Provinha Brasil é facultativa e a sua aplicação fica a critério das secretarias de educação dos estados e municípios federados. Tanto sua aplicação quanto correção podem ser feitas pelo professor alfabetizador da turma. O seu aspecto positivo é que esse instrumento avaliativo pode servir de base para que o professor da classe e a equipe pedagógica da escola repensem as práticas pedagógicas e outros aspectos que possam melhorar o ensino e a aprendizagem de leitura e escrita e do raciocínio lógico matemático. No entanto, de forma negativa, o que supostamente pode ocorrer é o mascaramento dos resultados, com atitudes engendradas pelas escolas, com práticas de “preparação dos estudantes” que farão a prova.

<sup>5</sup> Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/conheca-o-inep>.

Nesse sentido, em uma dissertação de mestrado defendida em 2014, sobre a Provinha Brasil, Osiel Antonio dos Santos, constatou que os educadores pesquisados apontaram que os resultados divulgados pela mídia sobre este instrumento avaliativo revelam que “[...] são apenas números quantitativos que repercutem no país inteiro e a partir deles se faz um julgamento injusto, que rotula e condena cada escola com baixo rendimento, quando na realidade desconhecem e desconsideram fatores que determinam os resultados alcançados” (SANTOS, 2014, p. 100).

Dentre outros aspectos, o autor acima referenciado também constatou que, os professores pesquisados não conhecem os mecanismos que vão desde a elaboração da Provinha Brasil, até a divulgação de seus resultados pelo Ideb da escola.

De acordo com Oliveira, as avaliações externas têm apresentado pouco impacto na melhoria da qualidade da educação. Para este autor, este fato decorre de dois grandes fatores: “[...] um deles é a inexistência de currículos que permitam relacionar os resultados com as fragilidades e as omissões no ensino. O outro fator relacionado ao pouco impacto da avaliação é a falta de consequências para gestores, secretários, ministros, etc.” (2015, p. 126).

Em decorrência dos aspectos acima referenciados, o autor afirma ainda que, alguns estados e municípios estabelecem seus próprios sistemas de avaliação, o que demanda altos custos e padrões de qualidade nem sempre apropriados e confiáveis. Como exemplo, elenca provas para pré-escola e excesso de avaliações para os outros níveis de ensino.

Ao entender o currículo, em um de seus principais aspectos, como relação de poder, Bourdieu (2015) afirma que as desigualdades do estudante no desempenho escolar, são o resultado da distribuição, também desigual, do capital cultural entre as classes sociais e as frações de classes. Nas palavras do autor, “[...] o rendimento escolar depende do capital cultural previamente investido pela família” (p. 82).

Outro instrumento de avaliação externa anual e censitária é a ANA – Avaliação Nacional de Alfabetização – destinada a estudantes matriculados no 3º ano do Ensino Fundamental, em sua fase final do Ciclo de Alfabetização. É realizada com os estudantes em duas provas: na de Língua Portuguesa, há 17 questões de múltipla escolha e três de produção escrita. Na prova de Matemática, são 20 questões de múltipla escolha. A primeira edição da ANA aconteceu em novembro de 2013, com a participação de escolas públicas que aderiram ao PNAIC.

A diferença entre a Provinha Brasil e a ANA, é que a primeira é amostral e não censitária, já a segunda atende a estes dois critérios. Os gráficos a seguir apresentam os resultados da ANA, em 2014<sup>6</sup>, em leitura e escrita.

Ao analisar a avaliação externa e seus usos, e, especificamente a avaliação da alfabetização, Oliveira (2015, p. 124) afirma que a ANA “[...] reconhecidamente carece de fundamentos técnicos básicos, mas não existem canais que obriguem o Inep ou o governo federal a abrir a discussão em torno do tema”. Em verdade, o que há é a análise dos resultados (fidedignos ou não) por parte da instituição gestora, pois, de um ano para outro, praticamente, os resultados das avaliações não foram alterados, conforme comparação dos gráficos em leitura dos anos de 2013 e 2014.

A figura 1 apresenta os resultados em leitura na ANA, nos anos de 2013 e 2014, entretanto, nos ateremos ao ano de 2014 para nossa discussão. Convém ressaltar que as respostas das crianças na prova de leitura foram classificadas em 4 níveis, de acordo com a escala apresentada no quadro abaixo.

**Quadro 1** - Escala de leitura utilizada na Avaliação Nacional de Alfabetização em 2013 e 2014.

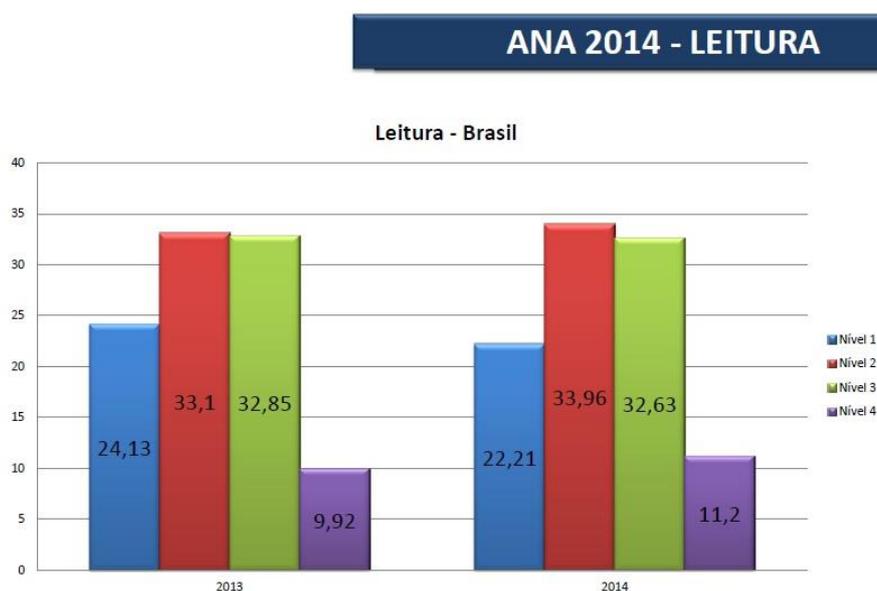
NÍVEL	ESCALA DE LEITURA
NÍVEL 1 (até 425 pontos)	Neste nível, os estudantes provavelmente são capazes de: - Ler palavras com estrutura silábica canônica, não canônica e ainda que alternem sílabas canônicas e não canônicas.
NÍVEL 2 (maior que 425 até 525 pontos)	Além das habilidades descritas no nível anterior, os estudantes provavelmente são capazes de: - Localizar informações explícitas em textos curtos como piada, parlenda, poema, quadrinho, fragmentos de narrativas e de curiosidade científica; em textos de maior extensão, quando a informação está localizada na primeira linha do texto. - Reconhecer a finalidade de texto como convite, cartaz, receita, bilhete, anúncio com ou sem apoio de imagem. - Identificar assunto de um cartaz apresentado em sua forma original e ainda em textos cujo assunto pode ser identificado no título ou na primeira linha. - Inferir sentido em piada e em história em quadrinhos que articula linguagem verbal e não verbal.
NÍVEL 3 (maior que 525 até 575 pontos)	Além das habilidades descritas nos níveis anteriores, os estudantes provavelmente são capazes de: - Localizar informação explícita em textos de maior extensão como fragmento de literatura infantil, lenda, cantiga folclórica e poema, quando a informação está localizada no meio ou ao final do texto. - Identificar o referente de um pronome pessoal do caso reto em textos como tirinha e poema narrativo. - Inferir relação de causa e consequência em textos exclusivamente verbais – piada, fábula, fragmentos de textos de literatura infantil e texto de curiosidade científica – com base na progressão textual; e em textos que articulam a linguagem verbal e não verbal – tirinha; sentido em história em quadrinhos que articula linguagem verbal e não verbal com vocabulário específico de textos de divulgação científica ou que exige conhecimento intertextual de narrativas infantis; o assunto de texto de extensão média de divulgação científica para crianças, com base nos elementos que aparecem no início do texto; o significado de expressão de linguagem figurada em textos como poema narrativo, fragmentos de literatura infantil, de curiosidade científica e tirinha.

<sup>6</sup> Embora a ANA seja uma política de avaliação anual, em 2015 o MEC cancelou sua aplicação, com a justificativa de que esta seria feita sem a divulgação dos resultados de 2014.

NÍVEL 4 (maior que 575 pontos)	Além das habilidades descritas nos níveis anteriores, os estudantes provavelmente são capazes de: - Reconhecer relação de tempo em texto verbal e os participantes de um diálogo em uma entrevista ficcional. - Identificar o referente de pronome possessivo em poema; o referente de advérbio de lugar em reportagem; o referente de expressão formada por pronome demonstrativo em fragmento de texto de divulgação científica para o público infantil. - Inferir sentido em fragmento de conto; sentido de palavra em fragmento de texto de literatura infantil; assunto em texto de extensão média ou longa, considerando elementos que aparecem ao longo do texto, em gêneros como divulgação científica, curiosidade histórica para criança e biografia.
--------------------------------------	--

Fonte: Retirado do site do MEC.<sup>7</sup>

**Figura 1** - Gráfico: Resultados na prova de leitura obtidos na Avaliação Nacional de Alfabetização em 2013 e 2014.



Fonte: Retirado do site do MEC.<sup>8</sup>

De acordo com a figura 1, os níveis de proficiência em leitura vão de 1 a 4. Em 2014, somente 11,20% dos estudantes atingiram o nível 4, o mais alto da escala. Mais de um quinto deles (22,21%) foram classificados no nível 1, o que, segundo o Inep (BRASIL, 2015), revela que as crianças são capazes apenas de ler palavras com sílabas canônicas, aquelas compostas de uma vogal e uma consoante, e não canônicas, as que fogem deste padrão silábico, com duas consoantes seguidas de vogal, como nas palavras **prato** ou **parto** exemplificadas no início deste texto.

<sup>7</sup>Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=21091-apresentacao-ana-15-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=21091-apresentacao-ana-15-pdf&Itemid=30192).

<sup>8</sup>Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=21091-apresentacao-ana-15-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=21091-apresentacao-ana-15-pdf&Itemid=30192).

De acordo com a ANA, 33,96% das crianças avaliadas foram classificadas no nível 2, o que significa que conseguem, por exemplo, compreender informações explícitas apenas em textos curtos, como piadas, poemas e quadrinhos e outros. De forma geral, no nível 2, as crianças sabem reconhecer a finalidade de diferentes tipos de texto, como anúncio, bilhete, convite, receita, e entendem o sentido de piadas ou de histórias em quadrinhos que combinam a linguagem verbal e a não verbal.

No nível 3 estão 32,63% das crianças. Nesse coeficiente, o estudante é capaz de localizar informações explícitas no meio ou ao final de textos mais extensos, identificar pronome pessoal do caso reto em alguns textos, e estabelecer relação entre causa e consequência de textos verbais ou daqueles que usam linguagem verbal e não verbal.

No nível 4 está a menor porcentagem dos estudantes avaliados (11,2%). Este nível apresenta maior complexidade de compreensão e interpretação textual. Assim sendo, os alunos classificados no nível 4 são capazes de reconhecer a relação de tempo em texto verbal e os elementos de um diálogo em uma entrevista ficcional, identificar outras estruturas sintáticas em textos curtos, e entendem o sentido de trechos de contos e o sentido de palavras em meio a texto mais compridos. O ideal seria que, ao final do terceiro ano do ensino fundamental, as crianças estivessem neste nível de aprendizagem, porém quase 90% delas não alcançaram o desempenho estimado.

De acordo com as estatísticas acima apresentadas, a escola pública, que atende principalmente a classe trabalhadora, a qual depende da contribuição sociocultural sistematizada e ensinada pela escola, está mais propensa a ser vitimada pela violência simbólica (BOURDIEU, 2015). Esta forma de violência é expressa nos resultados pouco animadores apresentados em leitura, os quais revelam que apenas uma em cada dez crianças, lê e escreve adequadamente.

A figura 2, apresenta os resultados em escrita na ANA no ano de 2014. Convém ressaltar que as respostas das crianças na prova de escrita foram classificadas em 5 níveis, de acordo com a escala apresentada no quadro 2.

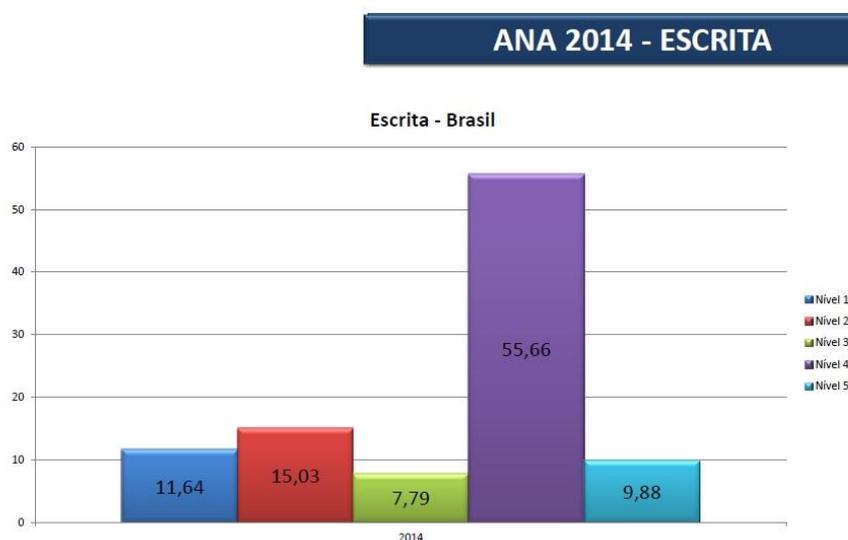
#### **Quadro 2** - Escala de escrita utilizada na Avaliação Nacional de Alfabetização em 2014.

<b>NÍVEL</b>	<b>ESCALA DE LEITURA</b>
NÍVEL 1 (menor que 350 pontos)	Em relação à escrita de palavras, os estudantes que se encontram neste nível provavelmente não escrevem as palavras ou estabelecem algumas correspondências entre as letras grafadas e a pauta sonora, porém ainda não escrevem palavras alfabeticamente. Em relação à produção de textos, os estudantes provavelmente não escrevem o texto ou produzem textos legíveis.
NÍVEL 2 (maior ou igual a 350 e	Em relação à escrita de palavras, os estudantes que se encontram neste nível provavelmente escrevem alfabeticamente palavras com trocas ou omissão de letras, alterações na ordem das letras e outros desvios ortográficos.

menor que 450 pontos)	Em relação à produção de textos, os estudantes provavelmente não escrevem o texto ou produzem textos ilegíveis.
NÍVEL 3 (maior ou igual a 450 e menor que 500 pontos)	Em relação à escrita de palavras, os estudantes que se encontram neste nível provavelmente escrevem ortograficamente palavras com estrutura silábica consoante-vogal, apresentando alguns desvios ortográficos em palavras com estruturas silábicas mais complexas. Em relação à produção de textos, provavelmente escrevem de forma incipiente ou inadequada ao que foi proposto ou produzem fragmentos sem conectivos e/ou recursos de substituição lexical e/ou pontuação para estabelecer articulações entre partes do texto. Apresentam ainda grande quantidade de desvios ortográficos e de segmentação ao longo do texto.
NÍVEL 4 (maior ou igual a 500 e menor e menor que 600 pontos)	Em relação à escrita de palavras, os estudantes que se encontram neste nível provavelmente escrevem ortograficamente palavras com diferentes estruturas silábicas. Em relação à produção de textos, provavelmente atendem à proposta de dar continuidade a uma narrativa, embora possam não contemplar todos os elementos da narrativa e/ou partes da história a ser contada. Articulam as partes do texto com a utilização de conectivos, recursos de substituição lexical e outros articuladores, mas ainda cometem desvios que comprometem parcialmente o sentido da narrativa, inclusive por não utilizar a pontuação ou utilizar os sinais de modo inadequado. Além disso, o texto pode apresentar alguns desvios ortográficos e de segmentação que não comprometem a compreensão.
NÍVEL 5 (maior ou igual a 600 pontos)	Em relação à escrita de palavras, os estudantes que se encontram neste nível provavelmente escrevem ortograficamente palavras com diferentes estruturas silábicas. Em relação à produção de textos, provavelmente atendem à proposta de dar continuidade a uma narrativa, evidenciando uma situação central e final. Articulam as partes do texto com conectivos, recursos de substituição lexical e outros articuladores textuais. Segmentam e escrevem as palavras corretamente, embora o texto possa apresentar alguns desvios ortográficos e de pontuação que não comprometem a compreensão.

Fonte: Retirado do site do MEC.<sup>9</sup>

**Figura 2** – Gráfico: Resultados na prova de escrita obtidos na Avaliação Nacional de Alfabetização em 2014.



Fonte: Retirado do site do MEC.<sup>10</sup>

<sup>9</sup> Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=21091-apresentacao-ana-15-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=21091-apresentacao-ana-15-pdf&Itemid=30192).

<sup>10</sup> Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=21091-apresentacao-ana-15-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=21091-apresentacao-ana-15-pdf&Itemid=30192).

Conforme pode ser observado no gráfico 2, a escala de escrita na ANA tem cinco níveis, sendo que os coeficientes 1, 2 e 3 são considerados de aprendizado inadequado. Todavia, 34,46% dos estudantes avaliados estão concentrados nesses níveis. No nível 1 estão 11,64% deles. Isso significa, segundo o Inep, que essas crianças "ainda não escrevem palavras alfabeticamente", e "provavelmente não escrevem o texto ou produzem textos ilegíveis" (BRASIL, 2015).

No nível 2 de escrita, estão 15,03% dos estudantes, isso significa que estes alunos "provavelmente escrevem alfabeticamente palavras com trocas ou omissão de letras, alterações na ordem das letras e outros desvios ortográficos".

Já no nível 3, encontram-se 7,79% dos estudantes. Nele, o avaliado deve ser capaz de escrever, segundo o INEP, "palavras com estrutura silábica consoante-vogal, apresentando alguns desvios ortográficos em palavras com estruturas silábicas mais complexas", e "escrevem de forma incipiente ou inadequada ao que foi proposto", ou escrevem frases, mas ainda sem conectivos, e "apresentam ainda grande quantidade de desvios ortográficos" (BRASIL, 2015).

De acordo com o gráfico 2, a maioria das crianças de oito anos avaliadas (55,66%) se encontravam no nível 4 de escrita. Isso quer dizer que elas podem escrever com diferentes estruturas silábicas, concluem ou escrevem uma narrativa, mesmo omitindo algumas de suas partes. Além disso, segundo o Inep, "o texto pode apresentar alguns desvios ortográficos e de segmentação que não comprometem a compreensão" (BRASIL, 2015).

Por fim, apenas uma em cada dez crianças (9,88%) atingiu o nível mais alto de escrita no fim do ciclo de alfabetização. Nele, provavelmente, as crianças sabem continuar uma narrativa, articulam as partes do texto com conectivos, separam e escrevem as palavras ortograficamente, mas ainda podem apresentar, segundo o Inep, "alguns desvios ortográficos e de pontuação que não comprometem a compreensão" (BRASIL, 2015).

Em um estudo realizado por Thiesen (2011, p. 69) o autor constatou que, "[...] com relação às escolas de ensino fundamental, o problema brasileiro, atualmente reside mais na qualidade que na universalidade [...]". E, falar em qualidade de ensino é falar em questões que direta e indiretamente estão contidas neste atributo, como por exemplo, o preparo adequado dos professores, pois "[...] nenhum sistema educativo é melhor do que o nível de qualificação de seus professores" (OLIVEIRA, 2015, p. 27).

Ainda com base nos estudos de Bourdieu (2015), podemos afirmar que, os resultados das avaliações para a leitura e escrita inicial apontam para o papel da escola na atualidade, ou seja, mais que baixos índices, nestes há a representação do movimento das desigualdades que

constituem a sociedade atual, e nela, um de seus principais atores: o professor e suas implicações na formação humana.

Em termos didáticos, é essencial que façamos a correlação entre avaliação, sejam elas internas ou em grande escala, com metodologias e ideologias de ensino, pois os resultados são, quase sempre, consequência da forma como o professor planeja e executa sua ação docente. E, por outro lado, a prática pedagógica, está atrelada à formação inicial e continuada do professor. A compreensão destas relações não é suficiente se não situarmos a escola, o professor, as famílias e as políticas públicas para a educação nas relações capitalistas de produção e reprodução social presentes na sociedade.

Nesse sentido, a educação, de certa forma, é reprodutora das desigualdades presentes na sociedade, por meio de mecanismos expressos nas políticas para a educação, como no PNE e nas avaliações aqui discutidas, como a burocratização e a dominação social e cultural expressas, principalmente, nos currículos escolares, que contribuem com o fracasso escolar, uma forma de violência simbólica, na perspectiva sociológica de Bourdieu.

A seguir, apresentaremos, de forma sucinta, as sete estratégias contidas no PNE vigente, elaboradas para o cumprimento de sua meta 5, como já a apresentamos anteriormente, é a de alfabetizar todas as crianças até o final do terceiro ano do ensino fundamental.

### **O PNE e as suas estratégias para a alfabetização**

Segundo Brandão (2014, p. 34), a existência da meta 5 no novo PNE “[...] escancara um dos maiores problemas do sistema educacional brasileiro [...]”. Ou seja, mesmo que as crianças deste primeiro ciclo do ensino fundamental estejam matriculadas e frequentes, em sua maioria, não são alfabetizadas no tempo considerado como adequado.

Conforme dados apresentados anteriormente, e de acordo com o autor acima referenciado, pesquisas recentes apontam que apenas 44,5% das crianças de até oito anos de idade leem adequadamente até o final do 3º ano do Ensino Fundamental. Diante deste quadro, vemos a necessidade de políticas públicas, não apenas como metas, passíveis ou não de serem cumpridas, mas como compromisso primeiro com a educação básica de qualidade em nosso país.

A primeira estratégia do PNE, objetiva estruturar os processos pedagógicos de alfabetização, articulando-os com as estratégias desenvolvidas na pré-escola. Para isso, entende-se a necessária qualificação e valorização dos professores alfabetizadores, com apoio pedagógico específico.

Já a segunda estratégia, visa instituir instrumentos de avaliação nacional periódicos e específicos para avaliar anualmente os alfabetizandos. Aliado a esta medida, orienta-se aos sistemas de ensino e as escolas a criarem instrumentos de avaliação e monitoramento do desenvolvimento acadêmico das crianças, implementando medidas pedagógicas para alfabetizar todos os estudantes no prazo previsto para este primeiro ciclo de estudos.

Como discutimos anteriormente, mais que instrumentos de avaliação, precisa-se implementar políticas públicas de formação de professores. Este aspecto demanda a questão do financiamento público para a Educação pública. No PNE anterior, os parlamentares da época aprovaram 7% do PIB para investimentos na Educação, e o então Presidente FHC vetou. No atual PNE está previsto, de forma gradativa, o patamar de 7% de investimentos nos primeiros cinco anos de vigência do plano e de 10% no prazo dos cinco anos seguintes (BRANDÃO, 2014).

Em seguida, a terceira estratégia diz respeito ao uso de tecnologias educacionais como coadjuvantes no processo de alfabetização das crianças, assegurada a diversidade de métodos e propostas pedagógicas, assim como o acompanhamento e disponibilização de seus resultados como recursos metodológicos.

A quarta estratégia, em consonância com a anterior, visa promover o desenvolvimento de tecnologias educacionais e de práticas pedagógicas inovadoras que assegurem a alfabetização e a aprendizagem das crianças, consideradas as várias abordagens metodológicas e sua efetividade nos diferentes contextos de ensino.

A quinta estratégia, reporta-se à diversidade no contexto de alfabetização, sendo elas: crianças do campo, indígenas, quilombolas e de populações itinerantes, observando a necessidade de produção de materiais didáticos específicos, e desenvolvimento de instrumentos de acompanhamento que considerem o uso da língua materna pelas comunidades indígenas e a identidade cultural das comunidades quilombolas.

A penúltima estratégia, busca promover e estimular a formação inicial e continuada de professores para a alfabetização de crianças. Para isso, orienta a necessidade de conhecimento de novas tecnologias educacionais e práticas pedagógicas inovadoras, estimulando a articulação entre programas de pós-graduação *stricto sensu* e ações de formação continuada de professores para a alfabetização.

Oliveira (2015) afirma que as tecnologias são impactantes quando promovem a aprendizagem. No processo de ensino, a autoridade do professor reside no conhecimento que possui do que ensina, no entanto, segundo o autor “[...] tecnologia não é vacina, não elimina o esforço e não vai tornar mais fácil aprender” (p. 137). Todavia, acreditamos que as tecnologias

digitais e outras contribuem, metodologicamente, com o processo de ensino e aprendizagem, porém, é preciso questionar e refletir sobre as condições materiais em que se encontram as escolas brasileiras, principalmente as da educação básica, sem computadores ou quando existem, são obsoletos e, muitas vezes, inoperantes.

A sétima e última estratégia é dedicada à alfabetização das pessoas com deficiência, considerando as suas especificidades, inclusive a alfabetização bilíngue de pessoas surdas, sem estabelecimento de terminalidade temporal.

Das sete estratégias constantes do PNE, Brandão (2014) elege como preponderantes, em sua discussão, a segunda e a sexta. A segunda diz respeito à realização de avaliação anual para aferir a alfabetização das crianças, o que para este autor, embora necessária, essa estratégia reflete a concepção de um valor “excessivo” a esse instrumento de verificação de aprendizagem. Já a sexta estratégia, diz respeito à formação dos professores alfabetizadores, em suas fases inicial e continuada. Trata-se de uma estratégia imprescindível, uma vez que a qualificação do professor, quase sempre, reflete na qualidade do que e do como ensina, entretanto, abarca as demais estratégias elencadas na meta discutida.

## **Considerações finais**

Considerar as contribuições sociológicas de Bourdieu, para a compreensão dos processos educacionais e suas implicações no baixo rendimento acadêmico, e, neste trabalho, direcionado à aprendizagem da leitura e da escrita de crianças de até oito anos de idade, nos é fundamental para o entendimento das relações que há entre fracasso escolar, expressos nos resultados das avaliações externas aqui analisadas, e sua relação, consciente ou inconscientemente reproduzida e mantida pela e na escola.

Nesse contexto, torna-se possível de se perceber que o sistema educativo materializado nas ações do professor e na gestão escolar não estão cumprindo a função socializadora do conhecimento que permeia a realidade social concreta dos estudantes.

De forma geral, constatamos que os resultados das avaliações oficiais não são considerados para refletir e repensar o trabalho pedagógico, uma vez que seus dados são pouco aproveitados para a melhoria do ensino e da aprendizagem. Em verdade, a impressão que temos, é a de que caminhamos na escuridão, sem saber, com clareza, como e onde queremos chegar.

Enfim, esperamos que os resultados deste estudo possam contribuir, de alguma forma, para que outras reflexões sejam realizadas a respeito de políticas públicas para a alfabetização, aspecto marcado por contradições imbricadas nas políticas de formação de professores, de

elaboração de currículo que mantenha coerência com as avaliações oficiais e, sobretudo, nos investimentos para que a meta 5 do atual PNE seja considerada e cumprida.

## REFERÊNCIAS

BARBOSA, J. J. **Alfabetização e Leitura**. São Paulo: Cortez, 1990, (Coleção magistério - 2º grau).

BOURDIEU, P. **Escritos de Educação**. 16 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. A dependência pela independência. *In: A reprodução*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982, p. 187-226.

BRANDÃO, C. F. **Os desafios do novo Plano Nacional de Educação (PNE) – Lei n. 13.005/14: comentários sobre suas metas e estratégias**. 1 ed. São Paulo: Avercamp, 2014.

BRASIL. Constituição Federal do Brasil, de 05 de outubro de 1988. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm). Acesso em: 09 de jul. 2019.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L9394.htm). Acesso em: 09 de jul. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei n. 10.072 de 09 de janeiro de 2001. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2001. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/110172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm). Acesso em: 15 jul. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP). **Avaliação Nacional da Alfabetização 2014**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/setembro-2015-pdf/21091-apresentacao-ana-15-pdf>. Acesso em: 12 de ago. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP. **Resultados Finais – ANA 2014**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/saeb/ana/resultados>. Acesso em: 01 ago. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm). Acesso em: 15 jul. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP). **Conheça o INEP**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/conheca-o-inep>. Acesso em: 10 de jul. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP. **Provinha Brasil**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/provinha-brasil>. Acesso em: 02 ago. 2016.

CARVALHO, M. **Alfabetizar e letrar: um diálogo entre a teoria e a prática**. Petrópolis: Vozes, p. 9-48, 2005.

MONTEIRO, C. P.; OLIVEIRA, M. H. C. **Metodologia da linguagem**. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1983.

MORAIS, A. G. **Concepções e metodologias de alfabetização: por que é preciso ir além da discussão sobre velhos "métodos"?** Estudos em Educação e Linguagem. 1ª versão apresentada no XIII ENDIPE, 2006, p. 1-13. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/ceb/arquivos/pdf/Ensfund/alf\\_moraisconcpmetodoalf.pdf](http://portal.mec.gov.br/ceb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_moraisconcpmetodoalf.pdf). Acesso em: 30 nov. 2010.

MORTTATI, M. do R. L. **Os sentidos da alfabetização: (São Paulo/1976-1994)**. São Paulo: Editora UNESP: CONPED, 2000.

OLIVEIRA, J. B. A. **Repensando a educação brasileira – o que fazer para transformar nossas escolas**. São Paulo: Salta, 2015.

SANTOS, O. A. **A Prova Brasil como instrumento de regulação do Ensino Fundamental no município de Porto Velho: avaliação ou manipulação de resultados?** Orientadora: Marilsa Miranda de Souza. 2014. 106 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação Mestrado Acadêmico em Educação-PPGE, Universidade Federal de Rondônia - UNIR, Porto Velho, 2014. Disponível em: <http://ri.unir.br/jspui/handle/123456789/1450>. Acesso em: 6 mar. 2020.

SOARES, M. Letramento e Alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 25, jan./abr. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>. Acesso em 08 mai. 2018.

SOARES, M. **Alfabetização e Letramento**. São Paulo: Contexto, 2005.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

THIESEN, J. S. **O futuro da educação – contribuições da gestão democrática**. Campinas, SP: Papirus, 2011.

## **Como referenciar este artigo**

YAEGASHI, Solange Franci Raimundo; OLIVEIRA, Lucilia Vernaschi de; RUIZ, Nathália Fafarão; SOUZA, Vânia de Fátima Matias de. Plano Nacional de Educação (2014-2024): reflexões sobre a alfabetização e o letramento. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. 1, p. 37-54, jan./abr., 2020. e-ISSN:1519-9029. DOI: <https://doi.org/10.22633/rpge.v24i1.12793>

**Submetido em:** 10/08/2019

**Revisões requeridas:** 20/10/2019

**Aprovado em:** 30/11/2019

**Publicado em:** 06/01/2020