



unioeste
Universidade Estadual do Oeste do Paraná



Programa de Pós-Graduação em Educação
Mestrado e Doutorado

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES/CECA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÍVEL DE MESTRADO OU DOUTORADO/ PPGE
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: EDUCAÇÃO, POLÍTICAS SOCIAIS E ESTADO

SUZANA BENETTI ALMEIDA

**POLÍTICA PARA ALFABETIZAÇÃO A PARTIR DA PEDAGOGIA ESTRUTURADA:
UMA ANÁLISE DAS DIRETRIZES DO BANCO MUNDIAL**

CASCADEL – PR
2025



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES/CECA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÍVEL DE MESTRADO/ PPGE
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: EDUCAÇÃO, POLÍTICAS SOCIAIS E ESTADO

SUZANA BENETTI ALMEIDA

**POLÍTICA PARA ALFABETIZAÇÃO A PARTIR DA PEDAGOGIA ESTRUTURADA:
UMA ANÁLISE DAS DIRETRIZES DO BANCO MUNDIAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, área de concentração: educação, linha de pesquisa: Educação, Políticas Sociais e Estado, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná/UNIOESTE – Campus de Cascavel, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre(a) em Educação.

Orientadora: Simone Sandri

Coorientadora: Elvenice Tatiana Zoia

CASCADEL – PR
2025

Ficha de identificação elaborada através do Formulário de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UNIOESTE.

Almeida, Suzana Benetti

Política para alfabetização a partir da Pedagogia Estruturada: uma análise das diretrizes do Banco Mundial / Suzana Benetti Almeida; orientadora Simone Sandri; coorientadora Elvenice Tatiana Zoia. -- Cascavel, 2025.

154 p.

Dissertação (Mestrado Acadêmico Campus de Cascavel) -- Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação/PPGE, 2025.

1. Pedagogia Estruturada. 2. Política de Alfabetização. 3. Ensino Estruturado. 4. Ensino Explícito. I. Sandri, Simone, orient. II. Zoia, Elvenice Tatiana, coorient. III. Título.



SUZANA BENETTI ALMEIDA

**POLÍTICA PARA ALFABETIZAÇÃO A PARTIR DA PEDAGOGIA ESTRUTURADA:
UMA ANÁLISE DAS DIRETRIZES DO BANCO MUNDIAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em cumprimento parcial aos requisitos para obtenção do título de Mestra em Educação, área de concentração Educação, linha de pesquisa Educação, políticas sociais e estado, APROVADO(A) pela seguinte banca examinadora:

Documento assinado digitalmente
gov.br **SIMONE SANDRI**
Data: 14/07/2025 14:44:52-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Orientador(a) - Simone Sandri

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Cascavel (UNIOESTE)

Documento assinado digitalmente
gov.br **JANI ALVES DA SILVA MOREIRA**
Data: 21/07/2025 10:26:09-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Jani Alves da Silva Moreira

Universidade Estadual de Maringá (UEM)

Documento assinado digitalmente
gov.br **JANAINA DAMASCO UMBELINO**
Data: 15/07/2025 22:23:18-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Janaina Damasco Umbelino

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Cascavel (UNIOESTE)

Cascavel, 14 de julho de 2025

AGRADECIMENTOS

Por entender que o processo de humanização se faz mediante as relações sociais, culturais e históricas, quero agradecer a quem contribuiu para a concretização de um sonho, minha formação como pesquisadora.

Agradeço, a **Deus!**

Expresso minha imensa gratidão à orientadora, **Dra. Simone Sandri**, primeiramente agradeço por acreditar em mim e por ser exemplo de humanidade, pelas leituras e releituras do texto, pela sutileza com que me orientou e por todas as contribuições teóricas, meu muito obrigada!

Agradeço a minha coorientadora, **Dra. Elvenice Tatiana Zóia**, pelo zelo nas leituras e releituras do texto, pelas ricas contribuições teóricas, por acreditar em mim. Gratidão, professora!

Minha gratidão, aos membros da banca de qualificação, pelas ricas contribuições que trouxeram para a pesquisa: professora Dra. **Jani Alves da Silva Moreira**, da Universidade Estadual de Maringá, e professora Dra. **Janaina Damasco Umbelino**, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná: muito obrigada, professoras!

Aos professores e colegas do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional e Social (GEPPES), pelo diálogo e pelas contribuições.

À minha **família**, por saber compreender os momentos de isolamento para realização desta pesquisa, meu esposo **Moisés** e, em especial, aos meus filhos, **Nathan e Kamyla**: filho, obrigada pela compreensão; Kamyla, meu amor, obrigada por tanto carinho!

Aos meus **pais**, pelo amor e a compreensão nos momentos difíceis.

Às amigas pesquisadoras, **Thays Trindade Maier, Andrea Patrícia Carvalho do Nascimento e Valéria de Souza Penteado Scortegagna**, pela amizade e o apoio nos momentos difíceis e nos bons. Obrigada por me ouvirem e me apoiarem, por acreditarem em mim.

Aos autores com quem pude dialogar, mediante a leitura de seus textos, pelas contribuições para essa pesquisa.

Enfim, agradeço às inúmeras vozes que se fizeram presente nesta pesquisa, que contribuíram para meu processo de formação como pesquisadora.

“Deve-se escrever da mesma maneira como as lavadeiras lá de Alagoas fazem seu ofício. Elas começam com uma primeira lavada, molham a roupa suja na beira da lagoa ou do riacho, torcem o pano, molham-no novamente, voltam a torcer [...] Somente depois de feito tudo isso é que elas dependuram a roupa lavada na corda ou no varal, para secar. Pois quem se mete a escrever devia fazer a mesma coisa. A palavra não foi feita para enfeitar, brilhar como falso; a palavra foi feita para dizer.”

Conversas Graciliano Ramos (2014, p. 77)

ALMEIDA, Suzana Benetti. **POLÍTICA PARA ALFABETIZAÇÃO A PARTIR DA PEDAGOGIA ESTRUTURADA: UMA ANÁLISE DAS DIRETRIZES DO BANCO MUNDIAL**. 2025. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de concentração: Sociedade, Educação, Estado. Linha de Pesquisa: Educação, Políticas Sociais e Estado. Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel, Paraná, 2025.

RESUMO

A presente dissertação, elaborada juntamente ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – *campus* de Cascavel, na área de concentração: Sociedade, Educação, Estado, Linha de Pesquisa: Educação, Políticas sociais e Estado, tem como tema a política para alfabetização decorrente da Pedagogia Estruturada (PE), presente nas orientações do Banco Mundial e nas ações de Aparelhos Privados de Hegemonia (APHs), Instituto Ayrton Senna (IAS) e Instituto Alfa e Beto (IAB). A justificativa pelo tema consiste no fato dessa instituição financeira e Aparelhos Privados de Hegemonia brasileiros serem referências nas orientações para as políticas brasileiras. Parte-se da seguinte problemática: Quais são as diretrizes para a alfabetização a partir da Pedagogia Estruturada, conforme orientações do Banco Mundial e ações dos Aparelhos Privados de Hegemonia, Instituto Ayrton Senna e Instituto Alfa e Beto? O objetivo geral é de analisar as diretrizes para a alfabetização a partir da Pedagogia Estruturada, de acordo com as orientações do Banco Mundial e as ações dos Aparelhos Privados de Hegemonia, Instituto Ayrton Senna e Instituto Alfa e Beto. Definimos como objetivos específicos: a) identificar os fundamentos da Pedagogia Estruturada adotada como referência pelo Banco Mundial; b) explicitar a política e as ações de alfabetização a partir das diretrizes do Banco Mundial; e c) relacionar os fundamentos da Pedagogia Estruturada e sua concepção de alfabetização com os programas de alfabetização implementados pelos Aparelhos Privados de Hegemonia no contexto brasileiro. A pesquisa é de abordagem qualitativa, mediante a pesquisa documental e bibliográfica. A análise se apoia empiricamente nas produções do Banco Mundial e de APHs, Instituto Ayrton Senna e Instituto Alfa e Beto. Os resultados desta pesquisa evidenciam que as diretrizes do Banco Mundial, APHs, IAS e IAB para a política de alfabetização dos países periféricos são consensuais, no viés do alinhamento pedagógico: currículo, materiais de ensino, avaliações e formação de professores, elementos que compõem a PE. Em decorrência dessas ideias, elabora-se uma concepção de “Alfabetização Estruturada”, que apesar de afirmar estar embasada em teorias científicas mais atualizadas sobre a alfabetização, na prática restringe a linguagem ao código, o papel do aluno a receptor passivo, e o professor a executor de tarefas. Conclui-se ser uma política por resultados nas avaliações em larga escala e voltada para o controle do conhecimento cultural historicamente construído no conjunto da humanidade, a ser ensinado desde o contexto da alfabetização.

Palavras-chave: Pedagogia Estruturada; Política de Alfabetização; Ensino Estruturado; Ensino Explícito.

ALMEIDA, Suzana Benetti. **POLICY FOR LITERACY FROM STRUCTURED PEDAGOGY: AN ANALYSIS OF THE WORLD BANK GUIDELINES.** 2025. 154 f. Graduate Program in Education, 2024, (Master's Dissertation). Area of concentration: Society, Education, State. Line of Research: Education, Social Policies and State. Western Parana State University – UNIOESTE, Cascavel, Paraná, 2025

ABSTRACT

The present dissertation, developed within the Postgraduate Program in Education of the State University of Western Paraná – campus of Cascavel, Paraná, Brazil, in the area of concentration “Society, Education, State”, Research Line “Education, Social Policies and State”, addresses the literacy policy arising from Structured Pedagogy, present in the guidelines of the World Bank and in the actions of Private Devices of Hegemony, Instituto Ayrton Senna and Instituto Alfa e Beto. The justification for the theme is based on the fact that this financial institution and Brazilian Private Hegemonic Apparatus are references in the guidelines for Brazilian policies. It departs from the following research problem: What are the guidelines for literacy from the Structured Pedagogy, according to the guidelines of the World Bank and actions of the Private Devices of Hegemony, Ayrton Senna Institute and Instituto Alfa e Beto? The general objective is to analyze the guidelines for literacy from the Structured Pedagogy, according to the guidelines of the World Bank and actions of the Private Devices of Hegemony, Ayrton Senna Institute and Instituto Alfa e Beto. The specific objectives are: a) identify the foundations of Structured Pedagogy adopted as reference by the World Bank; b) to explain the literacy policy and actions based on the World Bank guidelines; c) relate the foundations of Structured Pedagogy and its conception of literacy with the literacy programs implemented by the Private Devices of Hegemony in the Brazilian context. The research adopts a qualitative approach, through documentary and bibliographic research. The analysis is empirically based on the documents and reports of the World Bank and APHs, Instituto Ayrton Senna and Instituto Alfa e Beto. The results of this research show that the guidelines of the World Bank and APHs, IAS and IAB for the literacy policy of peripheral countries are consistent in their orientation toward pedagogical alignment: curriculum, teaching materials, assessments and teacher training, elements that make up the PE. As a result of these ideas, a conception of "structured literacy" is elaborated, which, although claiming to be based on more up-to-date scientific theories about literacy, in practice restricts the language to the code, the role of the student to a passive receiver and the teacher to a mere executor of tasks. In conclusion, it is a results-oriented policy in large-scale evaluations and aimed at controlling the historically built cultural knowledge in humanity as a whole, to be taught from the context of literacy.

Keywords: Structured Pedagogy; Literacy Policy; Structured Teaching; Explicit Teaching.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Fontes primárias.....	19
Quadro 2 – Resultado da busca no Banco de dados CAPES, a partir dos descritores elencados.....	21
Quadro 3 – Resultado da busca no Banco de dados BDTD, a partir dos descritores elencados.....	21
Quadro 4 – Pesquisas selecionadas com base nas categorias de análise	22
Quadro 5 – Algumas legislações de pavimentação jurídica das relações público-privado na educação, a partir da reforma do Aparelho do Estado brasileiro	33
Quadro 6 – Algumas legislações de pavimentação jurídica das relações público-privado na educação, a partir da reforma do Aparelho do Estado brasileiro	43
Quadro 7 – Quantidade de links dispostos pelo compêndio do BM para os estados brasileiros.....	44
Quadro 8– Conceitos do Banco Mundial, constituintes da Alfabetização Estruturada	68
Quadro 9 – Perfil de professor alfabetizador	73
Quadro 10 – Relações de consenso nas concepções da alfabetização do Banco Mundial e do Instituto Alfa e Beto	99
Quadro 11 – Orientações do Banco Mundial e do IAB para as políticas de alfabetização: incorporação dessas ideias no documento da PNA, de 2019	116
Quadro 12 – Diferença entre redação e texto	120
Quadro 13 – Quantidade de materiais com base nas matrículas de 2024, Sobral-CE	124
Quadro 14 – Dados do contrato de compra dos materiais do IAB, pelo município de Sobral-CE.....	126
Quadro 15 – Valores destinados do fundo público para o Instituto Alfa e Beto (2015-2024)	127
Quadro 16 – Atuação do Instituto Alfa e Beto na privatização da educação básica no município de Sobral-CE	133
Quadro 17 – Síntese dos resultados referentes à política para a alfabetização a partir da Pedagogia Estruturada.....	134

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Pobreza de aprendizagem em municípios brasileiros	39
Figura 2 – Arco-Íris da leitura	46
Figura 3 – Quadro motivador.....	48
Figura 4 – Avaliação interna do processo de letramento em Sobral	49
Figura 5 – Árvore de desempenho da proficiência em leitura em Sobral	51
Figura 6 – Componentes da Pedagogia Estruturada	55
Figura 7 – Fornecendo dicas visuais para promover o desenvolvimento da linguagem em português	65
Figura 8 – Medida de estrutura, fonte e editora dos materiais estruturados adquiridos pelos governos, de acordo com a amostra do Banco em estados brasileiros.....	82
Figura 9 – Materiais do Instituto Alfa e Beto para alfabetização.....	87
Figura 10 – Preços e atividades de alguns dos produtos Alfa e Beto de alfabetização	88
Figura 11 – Cisão entre ler para aprender e aprender a ler	98
Figura 12 – Fundamentos teóricos e faces da política de Alfabetização Estruturada, decorrente da Pedagogia Estruturada.....	137

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BM	Banco Mundial
APHs	Aparelhos Privados de Hegemonia
IAB	Instituto Alfa e Beto
IAS	Instituto Ayrton Senna
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PNA	Política Nacional de Alfabetização
EJA	Educação de Jovens e Adultos
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
GEPPES	Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional e Social
MARE	Ministério de Administração da Reforma do Estado
PPPE	Parcerias Público-Privadas em Educação
ONGs	Organizações Não-Governamentais
FASFIL	Fundações Privadas e Associações sem Fins Lucrativos
OSC	Organizações da Sociedade Civil
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
ONU	Organização das Nações Unidas
PA	Pobreza de Aprendizagem
PrE	Privação de Escolaridade
PrA	Privação de Aprendizagem
GAML	Aliança Global para Monitorar o Aprendizado
IEU	Instituto de Estatística da UNESCO

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1. AS DIRETRIZES DO BANCO MUNDIAL E A CONFIGURAÇÃO DA PEDAGOGIA ESTRUTURADA	27
1.1. A CONFIGURAÇÃO DO ESTADO BRASILEIRO NAS DIMENSÕES DA SOCIEDADE POLÍTICA E SOCIEDADE CIVIL.....	27
1.2. CONCEPÇÃO DA PEDAGOGIA ESTRUTURADA	35
2. CONCEPÇÃO DE ALFABETIZAÇÃO ESTRUTURADA: DESDOBRAMENTOS PARA O PROCESSO DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM	57
2.1. CONCEPÇÃO DE ALFABETIZAÇÃO ESTRUTURADA	57
2.2. PERFIL DE PROFESSOR NA PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA ESTRUTURADA	69
3. ATUAÇÃO DOS APARELHOS PRIVADOS DE HEGEMONIA NA ELABORAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DA ALFABETIZAÇÃO ESTRUTURADA NO BRASIL	84
3.1. AS RELAÇÕES ENTRE O BANCO MUNDIAL E O INSTITUTO ALFA E BETO NA CONCEPÇÃO DE ALFABETIZAÇÃO ESTRUTURADA	85
3.2 A ELABORAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DA ALFABETIZAÇÃO ESTRUTURADA NO BRASIL: INTERFERÊNCIAS DOS APARELHOS PRIVADOS DE HEGEMONIA	102
3.3. A CONCEPÇÃO DE ALFABETIZAÇÃO ESTRUTURADA E O SEU DISSENSO A PARTIR DA PERSPECTIVA DISCURSIVA	113
3.4. IMPLEMENTAÇÃO DA ALFABETIZAÇÃO ESTRUTURADA POR MEIO DO FINANCIAMENTO PÚBLICO: O CASO DE SOBRAL-CE	123
CONSIDERAÇÕES FINAIS	138
REFERÊNCIAS.....	146
ANEXOS	154

INTRODUÇÃO

A temática desta dissertação diz respeito à política para alfabetização decorrente da Pedagogia Estruturada (PE)¹, presente nas orientações do Banco Mundial² e nas ações dos Aparelhos Privados de Hegemonia,³ Instituto Ayrton Senna e Instituto Alfa e Beto, os quais estabelecem relações de articulação com as ideias do Banco. Este tema foi delineado no percurso da pesquisa exploratória,⁴ conforme será demonstrado a seguir.

O interesse pelas políticas de alfabetização advém de inquietações em nossa trajetória profissional, como professora do ensino fundamental, anos iniciais, na rede pública municipal em Cascavel-PR. Nessa rede, participei, em alguns momentos, do processo de reestruturação dos Currículos: Volume II, Ensino Fundamental – anos iniciais e Volume IV, Educação de Jovens e Adultos, iniciado em 2018, devido à exigência do documento de caráter normativo, aprovado em 2017, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), prevista no Plano Nacional da Educação (Lei 13.005/2014).

A BNCC apresenta as dez competências gerais que os currículos escolares devem aderir e estabelece diretrizes para as aprendizagens consideradas essenciais para os alunos da Educação Básica. Devido a essa determinação, o currículo do município de Cascavel passou por reformulações apresentadas no documento “Currículo para rede pública municipal de ensino de Cascavel: Volume II: Ensino Fundamental – Anos Iniciais”, publicado em 2020.

¹ De agora em diante, ao nos referirmos à Pedagogia Estruturada, utilizaremos a sigla PE.

² O Banco Mundial (Banco Internacional para Reconstrução e o Desenvolvimento) é uma instituição financeira multilateral que nasceu no contexto Pós-Segunda Guerra Mundial. Engendrado na Conferência de Bretton Woods, em julho de 1944. Atualmente conta com 189 países mutuários, do qual o Brasil faz parte; contudo a definição de suas políticas é elaborada por um grupo restrito: EUA, Alemanha, Japão, França e Reino Unido, entre os quais a liderança predominante é a norte-americana. Inicialmente, a ação do BM era de concessão de empréstimos aos países-membros, de infraestrutura e energia. A partir da década de 1970, o Banco começou a investir no setor social, incluindo a educação, identificando-a como fator de desenvolvimento humano, atribuindo-lhe o caráter compensatório como forma de aliviar a situação de pobreza dos países periféricos.

Na presente dissertação, o Banco Mundial também será mencionado pela sigla BM e pelas palavras Banco, Organização, Organização Financeira e Organização multilateral.

³ Segundo Fontes (2020, p. 16), “Aparelho Privado de Hegemonia é a categoria teórica capaz de abranger a diversidade e as lutas sociais contidas na sociedade civil, espaço organizativo e de lutas de classes”.

⁴ Ao nos referirmos ao termo pesquisa exploratória, buscamos aporte em Severino (2013), o qual informa que a pesquisa exploratória procura “levantar informações sobre um determinado objeto, delimitando assim um campo de trabalho, mapeando as condições de manifestação desse objeto. Na verdade, ela é uma preparação para a pesquisa explicativa”.

Como professora alfabetizadora há 16 anos, atuante com crianças e, há 11 anos com a alfabetização da Educação de Jovens e Adultos (EJA),⁵ na Educação Básica, tive a oportunidade de observar na prática da sala de aula, modificações oriundas da reforma curricular de 2020. Com isso, surgiu o interesse em compreender a forma-conteúdo da Base Nacional Comum Curricular para a alfabetização, tendo em vista que as mudanças propostas pelo documento podem interferir na organização do trabalho pedagógico e na efetivação do currículo escolar.

Entendemos, conforme exposto por Geraldi (2023), que

em estruturas sociais excludentes, uma alfabetização ou letramento contextualizado à situação que não tenha por objetivo a compreensão crítica da vida que se vive e da exploração que se sofre, mas somente o preparo para que o alfabetizado responda às demandas que lhe são feitas, numa perspectiva pragmática de adequar-se ao já dado, é uma política também ela de exclusão. (Geraldi, 2023, p. 8714)

Com base no exposto por Geraldi (2023), consideramos a possibilidade de, por intermédio da implementação do currículo escolar, organizado por competências e habilidades, o processo de alfabetização se limitar à forma pragmática, restrita e padronizada, para atender às demandas de trabalho do capital,⁶ em detrimento de uma formação ampla e emancipatória dos sujeitos. A partir dessa premissa, iniciamos nossa pesquisa com a intenção de compreender a concepção e a proposta de alfabetização presente na BNCC.

Mediante estudos como aluna especial no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), *campus* de Cascavel, entendemos a relevância de pesquisarmos a concepção de alfabetização nos documentos do Banco Mundial (BM), pelo fato dessa instituição ser uma das referências orientadoras das políticas brasileiras.

A partir do ingresso como aluna regular no PPGE, nível mestrado, por meio da realização dos créditos nas disciplinas, bem como em estudos e contribuições do Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional e Social (GEPPE), Unioeste/Cascavel-PR,⁷ compreendemos, com mais clareza, a necessidade de

⁵ É importante observar que esta modalidade não é tratada na BNCC, reforçando a trajetória de descaso com esses sujeitos, num desrespeito às especificidades da EJA.

⁶ Sobre o perfil formativo do trabalhador, no Brasil, de acordo com a perspectiva do capital, mercado de trabalho, consultar as obras de Antunes (2006).

⁷ Referente ao objeto de estudo do grupo: “Realizar a análise e o estudo da política educacional e social com ênfase para o seu desenvolvimento no Brasil, buscando investigar e examinar os motivos

entendermos as relações entre Estado, sociedade e educação, para nos aproximarmos das contradições intrínsecas ao objeto de estudo, a concepção de alfabetização presente na BNCC, num primeiro momento da pesquisa.

Na continuidade de nosso percurso de elaboração do objeto de pesquisa, após um processo de estudos referentes à conjuntura histórica em que a BNCC foi aprovada, percebemos, a partir da Reforma do Aparelho do Estado, iniciada nos anos de 1990, no Brasil, o aprofundamento do neoliberalismo⁸ e a intensificação da perspectiva empresarial e gerencial no contexto educacional público, sob justificativa da ineficiência do serviço público e a necessidade de redefinições da sua função enquanto mecanismo de regulação ao considerar a lógica do mercado como parâmetro de qualidade e eficiência.

A partir do Plano Diretor da Reforma do Estado de 1995, sustenta-se a ideia de que o Estado precisa deixar de ser promotor direto dos serviços de interesse público e aumentar a atuação da iniciativa privada. Conforme expresso no documento do Ministério de Administração da Reforma do Estado (MARE):

A estratégia da reforma do Estado se apóia na publicização dos serviços não-exclusivos do Estado, ou seja, na sua absorção por um setor público não-estatal, onde, uma vez fomentados pelo Estado, assumirão a forma de organizações sociais. Essa forma de parceria entre sociedade e Estado, além de viabilizar a ação pública com mais agilidade e maior alcance, torna mais fácil e direto o controle social, mediante a participação, nos conselhos de administração, dos diversos segmentos beneficiários envolvidos. As organizações nesse setor gozam de uma autonomia administrativa muito maior do que aquela possível dentro do aparelho do Estado. Em compensação, seus dirigentes são chamados a assumir uma responsabilidade maior,

financeiros e institucionais e as razões econômicas e ideológicas que alimentam e revelam as condições mediatas e imediatas do processo constituinte das políticas sociais e, consequentemente, educacionais. Ancorada nessa proposição buscar-se-á a análise e o estudo das interpretações, diagnósticos e causas que embasaram e embasam a formulação, implantação e a avaliação da política social. Pretende-se, dessa forma, oferecer subsídios para a compreensão do processo de produção das políticas sociais, verificando sua importância, abrangência, planejamento, implementação e eficiência social". Disponível em: <https://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/8680046209847608>. Acesso em 05 de junho de 2024.

⁸ Para Fiori (1997), o neoliberalismo segue com as premissas liberais das concepções teóricas de Adam Smith, explicitando que o foco dos liberais desde o início do século XVIII sempre foi o Estado Mínimo. O autor cita como mecanismos de implementar este Estado mínimo, menos provedor, despolitização total dos mercados e a liberdade absoluta de circulação dos indivíduos e dos capitais privados; o individualismo; igualdade de oportunidades somente enquanto condição inicial, sendo que a partir de dadas condições iniciais, as diferenças de resultados serão naturais pelo mérito de cada um, não discutindo as condições econômicas e sociais desiguais que o próprio sistema coloca os indivíduos. Fiori explica que no neoliberalismo, o Estado além de mínimo passa também a máximo, no sentido de controle e regulação.

em conjunto com a sociedade, na gestão da instituição (Brasil, 1997, p. 11, sic).

Nesse viés, a reforma do Aparelho do Estado fomentou maiores possibilidades de parcerias⁹ entre os setores público e o privado. Tais parcerias fazem parte das orientações do Banco Mundial para aumentar a eficiência e reduzir o custo fiscal, conforme explicitado no documento “Um Ajuste Justo: uma análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil” (2017).

Esse documento, encomendado pelo Brasil, indica os principais ajustes que o governo brasileiro precisa realizar a fim de diminuir os gastos públicos, em especial, com as políticas sociais e ampliar as parcerias público-privado no contexto das políticas sociais

Nos termos do documento, o BM considera que: “a contratação de empresas privadas para o fornecimento de serviços de educação também poderia melhorar o desempenho e a eficiência dos gastos públicos com educação” (Banco Mundial, 2017 p. 136).

Conforme Silva (2002), as orientações dessa organização multilateral, em grande medida, trazem mudanças nas práticas cotidianas das escolas públicas, pois esse processo ocorre com o consentimento do governo federal e, em parte, dos governos estaduais e municipais, de acordo com interesses dos grupos hegemônicos.

Peroni, Vidal e Caetano (2019) mencionam que vivemos uma intensificação da privatização do público. As autoras revelam que diferentes instituições privadas atuaram na elaboração da Base Nacional Comum Curricular e influenciaram na definição dos conteúdos, a exemplo, do Instituto Ayrton Senna que propôs orientações para o desenvolvimento de competências socioemocionais. Sendo assim, as autoras consideram a Base Nacional Comum Curricular como expressão da privatização no âmbito das políticas educativas atuais.

A partir de uma perspectiva gramsciana, as instituições da sociedade civil, como Instituto Ayrton Senna, podem ser denominadas de Aparelhos Privados de Hegemonia. Para Fontes (2020), os Aparelhos Privados de Hegemonia (APHs), de vertente empresarial, atuam aparentemente em defesa da educação pública, contudo,

⁹ Neste texto, ao nos reportarmos ao termo parceria, compreendemos, a partir de Adrião, como um processo em que a educação pública brasileira se submete aos interesses do setor privado; contudo, é importante destacar que esse movimento ocorre com o consentimento do Estado estrito, conforme demonstraremos nesta dissertação.

acometem as conquistas da classe trabalhadora, abrindo espaço para a privatização e a propagação de uma concepção gerencial da educação.

Diante do exposto, percebemos que a pesquisa sobre a concepção de alfabetização na BNCC, nossa proposta inicial, demandava uma pesquisa exploratória e explicativa¹⁰ que abarcasse as relações entre Estado, sociedade e educação, assim como atuação dos APHs na elaboração e na efetivação das políticas e ações de alfabetização no Brasil. Além disso, percebemos a necessidade de investigarmos essa concepção a partir das diretrizes do Banco Mundial, uma vez que esse organismo produziu documentos orientadores para a alfabetização, assim como apresenta como exemplo de experiência exitosa, o caso brasileiro do município de Sobral.

Para tanto, aludimos à última década do século XX como ponto de partida e consideramos a entrada do neoliberalismo no Brasil, e as orientações do Banco Mundial como arauto¹¹ das políticas neoliberais para a educação brasileira. Priorizamos, no entanto, na nossa pesquisa, a segunda década do século XXI, pois notamos o aprofundamento das políticas educacionais sob as bases liberais, denominado por alguns autores, de ultraneoliberalismo.¹² Trata-se de um contexto de maior precarização do trabalho, perda de direitos trabalhistas conquistados na Constituição Federal de 1988 e, como parte desse processo, a precarização educacional para as políticas e ações de alfabetização, conforme indicaremos no decorrer desta dissertação.

Considerados esses aspectos, redefinimos a temática da pesquisa para: a política para alfabetização decorrente da Pedagogia Estruturada e presente nas orientações do Banco Mundial e nas ações de Aparelhos Privados de Hegemonia, Instituto Ayrton Senna e Instituto Alfa e Beto. Como problemática, delineamos: Quais as diretrizes para a alfabetização a partir da Pedagogia Estruturada, conforme

¹⁰ De acordo com Severino (2013, p. 107), “A pesquisa explicativa é aquela que, além de registrar e analisar os fenômenos estudados, busca identificar suas causas, seja através da aplicação do método experimental/matemático, seja através da interpretação possibilitada pelos métodos qualitativos”.

¹¹ O termo arautos foi usado inicialmente pelas autoras Shiroma, Moraes e Evangelista para se referir aos “intelectuais que se apresentam como arautos da reforma. Alguns tiveram participação mais expressiva, atuando organicamente no processo de produção e difusão de um discurso justificador da reforma dos anos de 1990” (2002, p. 82).

¹² Conforme Behring, Cislighi e Souza (2020, p. 106), esse termo, refere-se a uma nova forma do neoliberalismo, o qual “sofre uma inflexão que aprofunda seus pressupostos, como consequência da crise financeira de 2008”.

orientações do Banco Mundial e ações dos Aparelhos Privados de Hegemonia, Instituto Ayrton Senna e Instituto Alfa e Beto?

A partir da problemática, definimos como objetivo geral analisar as diretrizes para a alfabetização a partir da Pedagogia Estruturada, de acordo com as orientações do Banco Mundial e ações do Aparelhos Privados de Hegemonia, Instituto Ayrton Senna e Instituto Alfa e Beto. Dessa forma, estabelecemos os seguintes objetivos específicos:

- a) Identificar os fundamentos da Pedagogia Estruturada adotada como referência pelo Banco Mundial;
- b) Explicitar a política e as ações de alfabetização a partir das diretrizes do Banco Mundial;
- c) Relacionar os fundamentos da Pedagogia Estruturada e sua concepção de alfabetização com os programas de alfabetização implementados pelos Aparelhos Privados de Hegemonia no contexto brasileiro.

A redefinição da temática ocorreu por meio de uma pesquisa exploratória que se iniciou pela investigação de fontes relacionadas ao nosso objeto. Recorremos ao site do Banco Mundial, com a palavra-chave: alfabetização. Da leitura dos documentos selecionados nessa busca, indicados na descrição da metodologia utilizada na pesquisa, localizamos a ideia de Pedagogia Estruturada, que nos direcionou para o site do Instituto Alfa e Beto, assim como a outros institutos, associações e fundações, como: Ayrton Senna, Raiar, Edube, Fundação Lemann, Bem Comum e, finalmente, para o site da Prefeitura de Sobral, Ceará, pois essas instituições se congregam em torno de uma concepção de educação que denominam de “Educação Estruturada”. Ademais, fizemos uma busca no portal de transparência do Município de Sobral-CE, na tentativa de localizar informações referentes a uma possível parceria entre o Instituto Alfa e Beto (IAB) com a Secretaria de Educação do referido município. Mediante essa investigação, localizamos contratos firmados entre o IAB e Sobral-CE.

Por meio da pesquisa exploratória, selecionamos as fontes primárias tendo como critério o conteúdo dos fundamentos da Pedagogia Estruturada, identificados nos documentos do Banco Mundial e em fontes dos Aparelhos Privados de Hegemonia (APHs), como Alfa e Beto e Instituto Ayrton Senna, que estabelecem relações na elaboração e na implementação da Alfabetização Estruturada no Brasil, por exemplo, no município de Sobral-CE. Dentre os Aparelhos Privados de

Hegemonia que mais produzem materiais sobre a educação e a Alfabetização Estruturada, está o Instituto Alfa e Beto, locus do qual extraímos as principais fontes primárias.

Identificamos, durante o levantamento exploratório de fontes primárias, o Instituto Ayrton Senna (IAS)¹³ como precursor da Educação Estruturada (educação ou alfabetização) no Brasil. O documento mais antigo que localizamos do IAS, que faz referência ao ensino estruturado intitula-se “Uma viagem pelos caminhos da educação: Memórias e depoimentos de 2003 a 2011”, de 2020.

Portanto, a base documental da pesquisa contou com as seguintes fontes:

Quadro 1 – Fontes primárias

Fontes	Título	Ano
Banco Mundial	Atingindo a meta de aprendizagem: um pacote de políticas para promover a alfabetização de todas as crianças	2021a
	Até 2030, Todas as Crianças Serão Capazes de Ler? Definindo Pobreza de Aprendizagem e Mapeando as Dimensões do Desafio	2021b
	O que é a pobreza de Aprendizagem?	2021c
	O Ceará é um modelo para reduzir a pobreza de aprendizagem	2020a
	Fazendo a educação dar certo. O sucesso do Ceará e Sobral nas reformas educacionais para a alfabetização universal	2020b
	A Ciência da leitura na prática. Uma análise de Materiais didáticos para a alfabetização em Estados e Municípios selecionados no Brasil	2022a
	Arco-Íris da Leitura	2022b
	Como fornecer instrução de leitura eficaz	2022c
	Como as crianças aprendem a ler: rumo ao alinhamento por evidências planejamento de aulas	2022d
	Planos de aula estruturados para instrução de alfabetização: Um Compêndio de Recursos Globais	2022e
	Professores excelentes como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe	2015
	Ajuste Justo: Análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil	2017
	Assistência técnica a governos subnacionais para melhoria dos resultados da educação: Um guia de implementação inspirado no caso do Ceará.	2020c
	Professores bem-sucedidos, alunos bem-sucedidos: recrutando e apoiando a profissão mais crucial da sociedade	2019
Ayrton Senna	Uma viagem pelos caminhos da educação: Memórias e depoimentos de 2003 a 2011	2020
Alfa e Beto	Educação baseada em evidências: como saber o que funciona em educação	2015a

¹³ Doravante, ao nos referimos ao Instituto Ayrton Senna, também utilizaremos a sigla IAS, evitando excessiva repetição.

	Ensino da língua: o que dizem as evidências	2015b
Fundador do IAB- João Batista Oliveira	Manual de Orientação	2013
	ABC do Alfabetizador	2008
	Reforma da Educação: por onde começar?	2006
Brasil	Como é a educação em Sobral: o que aconteceu no longo prazo: o que acontece no dia a dia	2023
	Grupo de Trabalho Alfabetização Infantil: Os Novos Caminhos: relatório encomendado pela Câmara dos Deputados ao Painel Internacional de Especialistas em Alfabetização Infantil	2019
	Política Nacional de Alfabetização	2019

Fonte: Autoria própria.

A pesquisa é de abordagem qualitativa, fundamentada na metodologia de análise documental e bibliográfica.

Para o levantamento de fontes secundárias, exploramos o Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e o site da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). A pesquisa nesses bancos de dados teve como objetivo identificar os trabalhos produzidos sobre o tema a fim de agregá-los à revisão de literatura, no intuito de aprofundar ou preencher lacunas, bem como de analisar o fenômeno a partir de uma nova ótica.

A busca se deu a partir dos seguintes descritores: *Pedagogia Estruturada AND Banco Mundial AND alfabetização*; *Ensino explícito AND Banco Mundial AND alfabetização nas escolas*; *Sistema de ensino estruturado AND Alfa e Beto AND alfabetização nas escolas*; *Sistema de ensino estruturado AND alfabetização nas escolas*; *Programa de alfabetização Alfa e Beto*; *Adoção do sistema de ensino privado nas escolas*; *Instituto Alfa e Beto AND alfabetização*.

A escolha pelos dois primeiros descritores foi no intuito de encontrar trabalhos referente à *Pedagogia Estruturada (PE)* e o ensino explícito identificado nas fontes primárias do BM. Os demais descritores devem-se ao fato de identificarmos contrato de parceria do IAB com o Estado (sociedade política), no município de Sobral-CE, indicado pelo Banco como referência nas políticas de alfabetização, na perspectiva da *Pedagogia Estruturada*, e que, com isso, teria se tornado o melhor sistema de ensino de alfabetização do Brasil. Salientamos que, quando os descritores não possuem em sua descrição o nome do IAB, foi pelo fato de percebermos que algumas

publicações não trazem o nome do Instituto no título, mas aparece quando se faz a busca por sistema privado de ensino. A seguir, apresentamos o resultado das buscas:

Quadro 2 – Resultado da busca no Banco de dados CAPES, a partir dos descritores elencados

Descritor	Número de resultados	Sem relação com o objeto de estudo	Relação com o objeto de estudo
Pedagogia Estruturada AND Banco Mundial AND alfabetização	2 (1 tese e 1 dissertação)	2	0
Ensino explícito AND Banco Mundial AND alfabetização nas escolas	0	0	0
Sistema de ensino estruturado AND Alfa e Beto AND alfabetização nas escolas	0	0	0
Sistema de ensino estruturado AND alfabetização nas escolas	89 (72 dissertações e 17 teses)	89	0
Programa de alfabetização Alfa e Beto	9 (2 teses e 7 dissertações)	4	5
Adoção do sistema de ensino privado nas escolas	28 (9 teses e 19 dissertações)	27	1
Instituto Alfa e Beto AND alfabetização	3 (dissertações)	1	2

Fonte: Organizado pela autora com base nos dados da CAPES, 2025.

Quadro 3 – Resultado da busca no Banco de dados BDTD, a partir dos descritores elencados

Descritor	Número de resultados	Sem relação com o objeto de estudo	Relação com o objeto de estudo
Pedagogia Estruturada AND Banco Mundial AND alfabetização	19 (9 teses e 10 dissertações)	19	0
Ensino explícito AND Banco Mundial AND alfabetização nas escolas	0	0	0
Sistema de ensino estruturado AND Alfa e Beto AND alfabetização nas escolas	2 (dissertações)	1	1
Programa de alfabetização Alfa e Beto	12 (3 teses e 9 dissertações)	6	6
Adoção do sistema de ensino privado nas escolas	86 (58 dissertações e 28 teses)	85	1
Instituto Alfa e Beto AND alfabetização	4 (dissertações)	2	2

Fonte: Organizado pela autora com base nos dados da BDTD, 2025.

Na continuidade, apresentamos a triagem dos trabalhos, após aplicarmos o critério de seleção, relação com o nosso objeto de estudo, sem relação com o objeto de estudo. A escolha se deu a partir de três estágios: primeiramente selecionamos com base na leitura dos títulos dos trabalhos; na sequência, fizemos a leitura dos resumos e conclusão; e, posteriormente, definimos três categorias de análise. As categorias determinadas são: Concepção de ensino e aprendizagem dos materiais; Papel do professor e do aluno no processo de ensino e aprendizagem; e Implementação do Sistema Estruturado na alfabetização.

Quadro 4 – Pesquisas selecionadas com base nas categorias de análise

Título	Autor	Ano	Tipo	Repositório
Os impactos da aplicação do programa de alfabetização do Instituto Alfa e Beto na rede pública municipal de ensino de Petrolina-PE para uma prática pedagógica contextualizadora	Ramos, Conceição Angélica dos Santos.	2020	Dissertação	CAPES (a partir do descritor: Instituto Alfa e Beto AND alfabetização, o qual se repete mediante o descritor: programa de alfabetização Alfa e Beto
Adoção de sistema privado de ensino por escolas da rede pública do distrito federal	Silva, Fabricia Estevão da.	2020	Dissertação	CAPES (a partir do descritor: adoção do sistema de ensino privado nas escolas, o qual se repete no BDTD mediante mesmo descritor
Um olhar sobre o Projeto Piloto de Alfabetização no Rio Grande do Sul.	Schneider, Suzana	2009	Dissertação	CAPES (a partir do descritor: Instituto Alfa e Beto AND alfabetização, o qual se repete no BDTD, mediante o descritor: Programa de alfabetização Alfa e Beto
O pacto pela alfabetização e seus efeitos no trabalho docente da rede municipal de educação de Uberlândia/MG: processo de privatização e precarização da educação	Sobrinho, Sabrina Roberta	2024	Dissertação	BDTD (a partir do descritor: Programa de alfabetização Alfa e Beto, o qual se repete mediante o descritor: Instituto Alfa e Beto AND alfabetização
O saber-fazer docente: uma análise do processo de didatização dos programas Alfa e Beto e PNAIC	Soares, Graciely Garcia	2020	Dissertação	BDTD (a partir do descritor: Sistema de ensino estruturado AND Alfa e Beto AND alfabetização nas

				escolas, o qual se repete mediante o descritor: Programa de alfabetização Alfa e Beto
Políticas Educativas, Avaliação e Trabalho Docente: o caso de um programa de intervenção pedagógica no Rio Grande do Sul	Souza, Fernanda Amaral de	2011	Dissertação	BDTD (a partir do descritor: Programa de alfabetização Alfa e Beto, o qual se repete com o mesmo descritor na CAPES
Proposta pedagógica do programa Alfa e Beto de alfabetização	Perovano, Nayara Santos	2019	Dissertação	BDTD (a partir do descritor: Programa de alfabetização Alfa e Beto, o qual se repete com o mesmo descritor na CAPES
Construção de práticas de alfabetização no contexto dos programas Alfa e Beto e PNAIC	Moraes, Daisinalva Amorim	2015	Tese	BDTD (a partir do descritor: Programa de alfabetização Alfa e Beto
O cenário educativo em Mato Grosso do Sul: as cores e o tom da alfabetização com os programas “Alfa e Beto” e PNAIC	Sousa, Sandra Novais	2014	Dissertação	CAPES (a partir do descritor: Programa de alfabetização Alfa e Beto

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da CAPES e BDTD.

Por meio das categorias de análise citadas, identificamos, durante a leitura dos títulos, resumos e conclusão, que o ensino estruturado na alfabetização tem se expandido no Brasil, via Instituto Alfa e Beto, mediante uma concepção de ensino e aprendizagem pragmática, restrita e padronizada, em que o papel do professor se resume a aplicar as tarefas ditadas por materiais de ensino padronizados; para os alunos, cabe realizar as atividades delineadas nas apostilas. Ainda, algumas das pesquisas analisadas, revelam que os governos de municípios brasileiros têm feito parcerias com o Instituto Alfa e Beto no intuito de melhorar os índices nas avaliações externas.

Além disso, salienta-se que duas de nossas fontes secundárias são indicações do pesquisador Menezes,¹⁴ do estado do Ceará, com quem mantivemos contato durante o desenvolvimento da pesquisa. As fontes são: a dissertação e a tese da pesquisadora Araújo (2016, 2020).

¹⁴ O pesquisador Hermes Claudio Mendonça Menezes atua na Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, Brasil.

Nesse viés, analisamos as diretrizes para alfabetização das crianças brasileiras a partir da Pedagogia Estruturada, delineada pelo Banco Mundial e por Aparelhos Privados de Hegemonia, como o Instituto Alfa e Beto e Instituto Ayrton Senna, no campo da concepção e das ações voltadas para alfabetização.

A análise das fontes primárias e secundárias buscou a compreensão do objeto de estudo a partir das suas contradições no movimento histórico e das suas manifestações nas diretrizes do Banco Mundial e nas ações de alfabetização realizadas pelos Aparelhos Privados de Hegemonia no contexto nacional. Para tanto, compreendemos que os

[...] materiais oriundos do aparelho de Estado, de organizações multilaterais e de agências e intelectuais expressam não apenas diretrizes para a educação, mas articulam interesses, projetam políticas, produzem intervenções sociais (Evangelista, 2012, p. 52).

Entendemos que para analisar o objeto em sua totalidade é necessário estabelecer relações entre o universal, particular e singular, considerando, conforme expõe Koche (2002, p. 29), que o conhecimento científico impulsiona a compreender “[...] a cadeia de relações que se esconde por trás das aparências sensíveis dos objetos [...]”. Consideramos também que

[...] a verdade objetiva sobre a sociedade é antes concebida como uma paisagem pintada por um artista e não como uma imagem de espelho independente do sujeito; e que, finalmente, tanto mais verdadeira será a paisagem, quanto mais elevado o observatório ou belvedere onde estará situado o pintor, permitindo-lhe uma vista mais ampla e de maior alcance do panorama irregular e acidentado da realidade social (Löwy, 2000, p. 14).

Com isso, buscamos nos aproximar da realidade objetiva sobre a política para alfabetização a partir da Pedagogia Estruturada propalada pelo Banco Mundial, mediante o entendimento de que nossa empiria está imersa num contexto de multideterminações. Sendo assim, não é possível compreender o objeto sem a relação entre o singular e particular com o geral, e o geral com o particular e singular.

E dessa forma, delineamos o nosso trabalho em três seções, em conformidade com os objetivos específicos. São elas:

Na primeira seção, apresentamos os principais conceitos do Banco Mundial constituintes da configuração da Pedagogia Estruturada. A partir dessa concepção

adotada como referência pelo BM, identificamos como se elabora o conceito de Alfabetização Estruturada. Para compreendermos as relações entre o Estado, sociedade e educação, buscamos apoio no conceito de Estado integral de Gramsci, pois possibilita analisar como diferentes sujeitos e Aparelhos Privados de Hegemonia se relacionam na construção do consenso social, em torno de uma concepção hegemônica de alfabetização.

Na segunda, analisamos a concepção de Alfabetização Estruturada e seus desdobramentos para o processo de ensino e de aprendizagem, mediante análise de documentos do Banco Mundial e dos Aparelhos Privados de Hegemonia que trabalham com a Alfabetização Estruturada, no Brasil, em especial os documentos do Instituto Alfa e Beto e Ayrton Senna, por conta da sua atuação contundente em projetos e políticas de alfabetização, como na cidade de Sobral-CE, considerada referência nacional e internacional para a alfabetização.

Na terceira seção, explicitamos as relações entre Pedagogia Estruturada e os programas de alfabetização implementados pelos aparelhos privados de hegemonia no contexto brasileiro.

Nas considerações finais, apresentamos os principais resultados. Entre eles, destacamos a tentativa da formação de um consenso social referente ao alinhamento pedagógico: currículo, materiais didáticos, formação de professores e avaliações, elementos que compõem o pacote da Pedagogia Estruturada para a política de alfabetização. Decorrente da PE, elabora-se uma concepção de “Alfabetização Estruturada” para a política de alfabetização que restringe a linguagem ao código, o aluno ao papel passivo e o professor a aplicador dos ditames da Pedagogia Estruturada. Assim, evidenciamos que a Pedagogia Estruturada e a Alfabetização Estruturada induzem políticas educacionais por resultados e voltadas para o controle do conhecimento cultural historicamente construído no conjunto da humanidade, desde o contexto da alfabetização.

As noções de pedagogia e Alfabetização Estruturadas são consideradas referências de “sucesso” educacional, a partir dos resultados em avaliações em larga escala, visualizados no Brasil por meio da cidade de Sobral-CE. Esta é considerada referência nacional e internacional, mencionada como exemplo de experiência exitosa, segundo o Banco Mundial. Portanto, a educação de Sobral-CE seria um modelo estruturado, passível de ser replicado mundialmente para efeitos de resultados sobre a alfabetização. Na referida perspectiva, considera-se alfabetizado o

sujeito capaz de codificar e decodificar a partir dos passos aplicados pelo professor dentro do modelo estruturado indicado pelos materiais pedagógicos, como os comercializados pelo Instituto Alfa e Beto.

Na contramão dessa perspectiva, analisamos o processo de alfabetização com base nas considerações de Geraldi e outros autores, como Bakhtin e Vigotski, que nos possibilitam analisar o processo de aquisição da linguagem, a partir dos sentidos e significações, nas relações culturais, sociais e históricas.

1. AS DIRETRIZES DO BANCO MUNDIAL E A CONFIGURAÇÃO DA PEDAGOGIA ESTRUTURADA

O objetivo desta seção é identificar as diretrizes da Pedagogia Estruturada, adotada como referência pelo Banco Mundial. Para tanto, organizamos o texto em duas subseções:

Na primeira, discorreremos sobre as relações entre Estado, sociedade e educação com o propósito de compreender as influências do Banco Mundial e dos Aparelhos Privados de Hegemonia, nas políticas atuais de alfabetização. Para tanto, recorreremos à concepção de Estado elaborada por Gramsci, relação entre sociedade política e sociedade civil, em que compreendemos o que os autores gramscianos chamam de Estado alargado e/ou ampliado e/ou integral. Tal concepção considera a sociedade civil como instância de poder e lócus do consenso social; portanto, parte constituinte do Estado.

Os grupos dominantes, dessa forma, procuram tornar consensuais as suas ideias e cultura, a fim de fortalecer hegemonicamente o direcionamento político da sociedade.

Logo, esse entendimento sobre Estado nos permite compreender que a concepção de alfabetização disseminada pelo Banco Mundial e Aparelhos Privados de Hegemonia, como Alfa e Beto e Instituto Ayrton Senna, é indutora. Por meio das políticas educacionais e das ações próprias, induz uma concepção hegemônica de alfabetização e, com isso, essas instituições buscam torná-la consensual nas políticas de alfabetização, como ocorre no município de Sobral-CE.

Na segunda subseção, abordamos as diretrizes do Banco Mundial na configuração da concepção de Pedagogia Estruturada. Para isso, apresentamos os principais conceitos explicativos do Banco, referente à Pobreza de Aprendizagem, proficiência mínima de leitura, educação, aprendizagem e ensino, considerados por essa Organização como essenciais para as atuais políticas de alfabetização nos países periféricos que “sofrem de Pobreza de Aprendizagem”.

1.1. A CONFIGURAÇÃO DO ESTADO BRASILEIRO NAS DIMENSÕES DA SOCIEDADE POLÍTICA E SOCIEDADE CIVIL

No caminhar para responder nossa problemática de pesquisa, optamos pela concepção gramsciana de Estado, nas dimensões da sociedade política e sociedade

civil, por compreendermos ser o conceito que mais possibilita analisar nosso objeto. Com base em Gramsci, Coutinho expõe que

na noção geral de Estado, **entram elementos que devem ser remetidos à noção de sociedade civil** (no sentido seria possível dizer de que Estado=sociedade política + sociedade civil, isto é, hegemonia couraçada de coerção” (Coutinho, 2022, p. 269, grifos nossos).

O conceito de sociedade política é explicado por Gramsci, como sendo o Estado estrito, a organização governamental pelos poderes estabelecidos, as forças armadas, a coerção dos que não consentem com as imposições de leis estabelecidas pelo governo.

Referente ao termo sociedade civil, Gramsci (2022) considera como espaço de lutas sociais em que Aparelhos Privados de Hegemonia, como: escolas, igrejas, imprensa, partidos, jornais, associações, etc, disputam o consenso social; desta forma, o autor explicita que esses aparelhos são “o próprio Estado”.

Gramsci (2022) analisou que Aparelhos Privados de Hegemonia (sociedade civil) se relacionam diretamente com o Estado (sociedade política) por meio de disputas, entre diferentes grupos sociais, pela direção da hegemonia cultural, política e ideológica da sociedade.

Desta forma, ao elaborar esse conceito de Estado, denominado por autores gramscianos de Estado integral ou ampliado, Gramsci (2022) conserva os elementos coercitivos do Estado, **contudo observa novos elementos que passam a integrá-lo**, como o consenso e a hegemonia, em que a hegemonia de uma classe sobre a outra ocorre na sociedade política mediante a construção do consenso pela e na sociedade civil, num processo que é dialético. Conforme nos explica Fontes (2010)

Nessa relação ampliada entre Estado e sociedade civil, o convencimento se consolida em duas direções – dos aparelhos privados de hegemonia em direção à ocupação de instâncias estatais e, em sentido inverso, do Estado, da sociedade política, da legislação e da coerção, em direção ao fortalecimento e à consolidação da direção imposta pelas frações de classe dominantes através da sociedade civil, reforçando a partir do Estado seus aparelhos privados de hegemonia. Não há um isolamento entre o terreno do consenso e do convencimento, ou uma sociedade civil idealizada, e o âmbito da coerção e da violência. Ambas encontram-se estreitamente relacionadas. (Fontes, 2010, p. 136)

A partir das concepções gramscianas de Estado, hegemonia e consenso social, em que autores como Fontes (2006; 2010), Mendonça (2007) e Coutinho (2022) nos ajudam a compreender, é possível apreender que o Estado não se resume apenas à constituição da sociedade política, dos poderes formados pelo executivo, judiciário, legislativo, mas de inúmeros sujeitos que se relacionam e projetam políticas de acordo com os interesses de determinados grupos hegemônicos.

Em Gramsci (2022), o Estado está relacionado com a hegemonia; portanto, entendemos, a partir do autor, que o Estado pode ser educador do e para o consenso social. Sendo assim, nesse texto, analisamos as relações da sociedade política com organismos internacionais, a exemplo do Banco Mundial e de Aparelhos Privados de Hegemonia, na atuação pelo convencimento, para tornar consenso uma concepção hegemônica de alfabetização a partir da educação estruturada.

Desta forma, compreendemos a importância da contribuição das análises gramscianas para nosso objeto de estudo, uma vez que nos permite analisar como diferentes sujeitos dialogam referente ao tema da alfabetização, desenhando as políticas de alfabetização dos países periféricos, numa estreita relação do Estado *stricto sensu* (sociedade política), com os Aparelhos Privados de Hegemonia (sociedade civil) e organismos internacionais, como o Banco Mundial.

Para desvelarmos quem são esses diferentes sujeitos que elaboram uma concepção de alfabetização com a finalidade de ser hegemônica e a propalam como a solução para os países periféricos, consideramos que

Cabe ao pesquisador verificar quem são os atores que integram esses sujeitos coletivos organizados, a que classe ou fração de classe estão organicamente vinculados e, sobretudo, o que estão disputando junto a cada um dos organismos do Estado restrito, sem jamais obscurecer que Sociedade Civil e Sociedade Política encontram-se em permanente inter-relação. Pensar o Estado significa, portanto, verificar, a cada momento histórico, que eixo central organiza e articula a Sociedade Civil enquanto matriz produtiva e, ao mesmo tempo, como essas formas de organização da Sociedade Civil articulam-se no e pelo Estado restrito, através da análise de seus agentes e práticas (Mendonça, 2007, p. 15).

É nesse sentido, conforme explicado pela autora, que procuramos identificar quem são os sujeitos que arquitetam as bases da Pedagogia Estruturada e da concepção de Alfabetização Estruturada, como se relacionam, a que grupo pertencem e o que estão disputando.

Para tanto, entendemos que, a partir da concepção de Estado Integral, é possível analisar a atual configuração do Estado no Brasil, em que notamos que as relações entre sociedade política e sociedade civil têm se intensificado com as parcerias público-privado, a partir dos anos de 1990, as quais fazem parte das orientações do Banco Mundial.

No governo de Fernando Henrique Cardoso, anos 1990, no Brasil, iniciou-se um processo de reconstrução do Estado, mediante a Reforma do Aparelho do Estado, a qual consideramos como uma expressão do neoliberalismo.

Conforme Peroni (2020), a partir do Consenso de Washington, a retomada dos princípios liberais, denominado neoliberalismo, pressupõe o Estado Mínimo, com cunho empresarial e gerencial. Esses aspectos conduziram e conduzem, desde o final dos anos de 1980, ajustes nos países da América Latina, tendo por finalidade pressionar os governos a se adequarem à globalização. Um destes ajustes é a intensificação das relações entre público e privado, sendo materializada, no Brasil, nas políticas sociais e, portanto, também nas políticas para a Educação Básica.

Bresser-Pereira, responsável pelo Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado – MARE (1995-1998) durante o Governo Fernando Henrique Cardoso, apresentou a seguinte questão problema para as ressignificações do papel do Estado:

tendo em vista o peso da presença do Estado na economia nacional. Tornou-se, conseqüentemente, inadiável o equacionamento da questão da reforma ou da reconstrução do Estado que, se por um lado já não consegue atender com eficiência a sobrecarga de demandas a ele dirigidas, sobretudo na área social; por outro já dispõe de um segmento da sociedade, o terceiro setor, fortalecendo-se institucionalmente para colaborar de forma cada vez mais ativa na produção de bens públicos (Brasil, 1997, p. 8, sic).

Assim, parte-se da ideia de que o Estado está sobrecarregado, com muitas demandas, principalmente na esfera social, sendo necessário dividir os serviços públicos com os Aparelhos Privados de Hegemonia, de forma a garantir a eficiência dos serviços sociais.

Com isso, cria-se uma justificativa de que o Estado é responsável pela crise fiscal, pois gasta muito mais do que pode com as políticas sociais, distorcendo-se a essência, a real causa de tais crises, as quais fazem parte das exigências do próprio

modo de produção e de acumulação do capital, conforme analisa Mészáros (2011), que são estruturais do sistema capitalista.¹⁵

A reforma do Estado, portanto, apresenta uma concepção de Estado regulador e gerencial, o qual retira-se da função direta “pelo desenvolvimento econômico e social pela via da produção de bens e serviços, para fortalecer-se na função de promotor e regulador desse desenvolvimento” (Brasil, 1995, p. 17).

O Estado deixa de ser promotor direto de serviços sociais, como educação, saúde e cultura, num processo denominado de “publicização”, em que

transfere-se para o setor público não estatal, o denominado terceiro setor, a produção dos serviços competitivos ou não-exclusivos de Estado, estabelecendo-se um sistema de parceria entre Estado e sociedade para seu financiamento e controle (Brasil, 1997, p. 9).

Com isso, pavimenta-se a via de acesso de parcerias da sociedade política com instituições da sociedade civil, com a justificativa de que o objetivo

é permitir e incentivar a publicização, ou seja, a produção não-lucrativa pela sociedade de bens ou serviços públicos não-exclusivos de Estado. Com efeito, a crescente absorção de atividades sociais pelo denominado terceiro setor (de serviços não-lucrativos) tem sido uma marca recorrente em processos de reforma do Estado nas democracias contemporâneas. **Trata-se de um movimento que é portador de um novo modelo de administração pública, baseado no estabelecimento de alianças estratégicas entre Estado e sociedade**, quer para atenuar disfunções operacionais daquele, quer para maximizar os resultados da ação social em geral. Assim, o

¹⁵ “[...] a crise do capital que experimentamos hoje é fundamentalmente uma crise estrutural. Assim, não há nada especial em associar-se capital a crise. Pelo contrário, crises de intensidade e duração variadas são o modo natural de existência do capital: são maneiras de progredir para além de suas barreiras imediatas e, desse modo, estender com dinamismo cruel sua esfera de operação e dominação. Nesse sentido, a última coisa que o capital poderia desejar seria uma superação permanente de todas as crises, mesmo que seus ideólogos e propagandistas frequentemente sonhem com (ou ainda, reivindicuem a realização de exatamente isso. A novidade histórica da crise de hoje torna-se manifesta em quatro aspectos principais: (1) seu caráter é universal, em lugar de restrito a uma esfera particular (por exemplo, financeira ou comercial, ou afetando este ou aquele ramo particular de produção, aplicando-se a este e não àquele tipo de trabalho, com sua gama específica de habilidades e graus de produtividade etc.); (2) seu alcance é verdadeiramente global (no sentido mais literal e ameaçador do termo), em lugar de limitado a um conjunto particular de países (como foram todas as principais crises no passado); (3) sua escala de tempo é extensa, contínua, se preferir, permanente, em lugar de limitada e cíclica, como foram todas as crises anteriores do capital; (4) em contraste com as erupções e os colapsos mais espetaculares e dramáticos do passado, seu modo de se desdobrar poderia ser chamado de rastejante, desde que acrescentemos a ressalva de que nem sequer as convulsões mais veementes ou violentas poderiam ser excluídas no que se refere ao futuro: a saber, quando a complexa maquinaria agora ativamente empenhada na “administração da crise” e no “deslocamento” mais ou menos temporário das crescentes contradições perder sua energia” (Mészáros, 2011, p. 795-796).

propósito central do Projeto Organizações Sociais é proporcionar um marco institucional de transição de atividades estatais para o terceiro setor e, com isso, contribuir para o aprimoramento da gestão pública estatal e não-estatal (Brasil, 1997, p. 7, grifos nossos).

De acordo com Montão (2002),

a dita “publicização” é, na verdade, a denominação ideológica dada a transferência de questões públicas da responsabilidade estatal para o “terceiro setor”. E, ao contrário do que se anuncia a maior eficiência desse setor, o que se tem é uma real precarização dos serviços públicos (Montão, 2002, p. 45-46).

Em 1998, com o denominado “Projeto Organizações Sociais”, a Lei nº 9.637/1998 passou a regulamentar e autorizar “pessoas jurídicas de direito privado” a receber recursos do fundo público.

Compreendemos que a legislação brasileira e o conteúdo político contido nessas leis têm sido construídos de forma a legalizar o caminho de acesso para atuação dos APHs na educação, no âmbito da privatização, em que

[...] essa legalidade coaduna-se com a reforma do Estado por meio da qual este descentraliza sua obrigação em prover as políticas sociais e transfere a responsabilização para o mercado privado (Amarante; Felício; Moreira, 2023, p. 11-12).

Conforme Pires (2015, p. 21), “a relação público-privado necessita de uma regulamentação ante a esfera jurídica”; para isso, “instrumentos legais são criados para legitimar a promoção dos direitos sociais, em que pese a educação, através das parceiras público-privadas”. A autora analisou, em sua tese, como construiu-se historicamente a relação público-privado na educação, e considerou que após a reforma do Estado brasileiro houve um aumento substancial do setor privado na educação.

Indicamos aspectos de como a legislação brasileira foi delineada de forma condizente com a reforma do Estado, dando acesso legal aos APHs nas chamadas parcerias público-privadas¹⁶. Apresentamos, na sequência, um quadro com algumas legislações deste período que consideramos importante destacar, pois pavimentou a

¹⁶ Para aprofundamento do arcabouço legal a partir da reforma do Estado, iniciada em 1995, consultar Pires (2015), bem como Souza, Moreira e Volsi (2023).

legalização do processo das parcerias público-privadas na educação no contexto brasileiro.

Quadro 5 – Algumas legislações de pavimentação jurídica das relações público-privado na educação, a partir da reforma do Aparelho do Estado brasileiro

Leis/Emenda	Pauta
Emenda Constitucional nº 19, de 4 de junho de 1998.	Modifica o regime e dispõe sobre princípios e normas da Administração Pública, Servidores e Agentes políticos, controle de despesas e finanças públicas e custeio de atividades a cargo do Distrito Federal, e dá outras providências.
Lei nº 8.987/1995	Ordena o regime de concessão e permissão da prestação de serviços públicos.
Lei nº 9.637/1998	Estabelece o Programa Nacional de Publicização, regulamentou as organizações sociais (OS) e autorizou pessoas jurídicas de direito privado a receber recursos do fundo público, mediante contrato de gestão entre parcerias do público-privado.
Lei nº 9.790/1999	Dispõe sobre a qualificação de pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos, como Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público, institui e disciplina o Termo de Parceria, e dá outras providências.
Lei nº 11.079/2004	Institui normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito da administração pública.
Lei nº 13.019/2014	Estabelece o regime jurídico das parcerias entre a administração pública e as organizações da sociedade civil, em regime de mútua cooperação, para a consecução de finalidades de interesse público e recíproco, mediante a execução de atividades ou de projetos previamente estabelecidos em planos de trabalho inseridos em termos de colaboração.
Lei nº 13.204/2015 Artigo: 2	Lei de fomento de parcerias, legaliza os contratos de gestão entre o público e o privado.
Lei nº 13.334/2016 Art. 1º	Fica criado, no âmbito da Presidência da República, o Programa de Parcerias de Investimentos – PPI, destinado à ampliação e fortalecimento da interação entre o Estado e a iniciativa privada por meio da celebração de contratos de parceria para a execução de empreendimentos públicos de infraestrutura e de outras medidas de desestatização.
Lei nº 13.529/2017	autoriza a União a participar em um fundo para financiar projetos de concessão e parcerias público-privadas.
Lei nº 14.133/2021	Lei de Licitações e Contratos Administrativos.

Fonte: Elaborado pela autora com base em Brasil (2023); Souza, Moreira e Volsi (2023); e Pires (2015).

Com essas mudanças, no campo legal e jurídico, as quais são condizentes com as ideias da Reforma do Aparelho do Estado, ampliam-se as possibilidades, no âmbito

educacional de Parcerias Público-Privado em Educação (PPPE) por meio da atuação dos Aparelhos Privados de Hegemonia.

Segundo Fontes (2020), diferentes termos têm sido empregados ao se referir às parcerias público privado, como: “associações empresariais, fundações e associações sem fins lucrativos (FASFIL), organizações não governamentais (ONGs), Terceiro Setor, Organizações da Sociedade Civil (OSC)”; contudo, a autora explica que essas nomeações não permitem a compreensão do

[...] fenômeno em toda a sua complexidade. Apenas a categoria de “aparelho de hegemonia” tem alcance suficiente para abrigar as diferentes modalidades organizativas, as tendências diversas que se abrigam no âmbito da sociedade civil, os conflitos que expressam e seu papel nas lutas de classes e na configuração do Estado capitalista. APHs são a expressão de lutas sociais, permeadas pelas condições e posições de classe, por tensões geradas entre sociabilidades diferentes e contrapostas. Os próprios APHs suscitam novas contradições, para além da inserção heterogênea no Estado. Todas as formas associativas – populares ou empresariais – nascem em terreno de lutas, intra e entre classes, e essa correlação é fundamental para identificar os fios que se entrelaçam no extenso novelo de APHs, que é profundamente desigual. Sociedade civil não é nem afastada do Estado, o que suporia seres angelicais e não contaminados nem pelo mercado nem pelo Estado nem, muito menos, apenas espaço de dominação, o que conduziria a compreendê-la como maneira maquiavélica. Sociedade civil é um dos principais espaços das lutas de classes no capitalismo contemporâneo (Fontes, 2020, p. 23-24, sic).

Após esses esclarecimentos, a autora considera que no período posterior a 1988 houve uma expansão dos APHs empresariais no âmbito da educação.

Essa é a orientação indicada pelo Banco Mundial, ou seja, o Brasil precisa realizar a contratação de empresas privadas para reduzir custos e melhorar os serviços público, sendo que “talvez sejam necessárias novas leis federais, estaduais e municipais para permitir PPPs no Ensino Básico” (Banco Mundial, 2017, p. 137).

Nesse contexto de orientações internacionais e de PPPE, desenvolvem-se diversas diretrizes educacionais, advindas do setor privado, como as bases da Pedagogia Estruturada e a sua concepção de alfabetização, conforme é analisado nessa dissertação.

Diante do exposto, consideramos que as categorias gramscianas de Estado Integral, hegemonia e consenso social nos ajudam a explicar o objeto dessa pesquisa, em que identificamos os Aparelhos Privados de Hegemonia, Instituto Ayrton Senna e

Instituto Alfa e Beto, como precursores na elaboração dos elementos que configuram a concepção de Alfabetização Estruturada no Brasil, presente nas políticas de alfabetização. Desta forma, analisamos as articulações desses Institutos com o Estado restrito e com organismos internacionais, na busca do consenso social, de uma concepção hegemônica de alfabetização.

1.2. CONCEPÇÃO DA PEDAGOGIA ESTRUTURADA

Mediante as fontes primárias analisadas, identificamos a seguinte justificativa do Banco Mundial: embora o mundo tenha progredido no sentido das matrículas e frequências escolares, não garantiu que as crianças aprendessem a ler, ou seja, o Banco alega que, apesar da maior parte das crianças estarem matriculadas e frequentando os bancos escolares, não estão alcançando as habilidades necessárias para a leitura com proficiência (Banco Mundial, 2022d).

A partir dessa premissa, o Banco Mundial relata que foi gerada nos países em desenvolvimento uma “Pobreza de Aprendizagem”. Esse conceito, elaborado juntamente com o Instituto de Estatística da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), refere-se a uma métrica para demonstrar e acompanhar a competência de leitura dos alunos.

O Banco explicita o significado do termo:

[...] definimos pobreza de aprendizagem como o percentual de crianças de 10 anos que não conseguem ler e compreender uma pequena passagem de um material apropriado para a idade – em outras palavras, aqueles que estão abaixo de um limite de “proficiência mínima” em leitura (Banco Mundial, 2021b, p. 3).

No entanto, para Figueiredo, Sandri e Guerra,

[..] a recém-inaugurada pobreza de aprendizagem agudiza a culpabilização da escola, dos professores e dos estudantes pelos resultados e, tecnicamente, é medida e comprovada pelas avaliações em larga escala (Figueiredo; Sandri; Guerra, 2024, p. 11).

De acordo com o Banco Mundial, a medida se refere a duas privações: a escolar e de aprendizagem. A primeira diz respeito às crianças que possuem idade para estar na escola primária, contudo ainda não estão matriculadas nos sistemas

escolares. A segunda considera as crianças que estão na escola, mas apresentam uma proficiência de leitura abaixo do mínimo, a qual é medida pelas avaliações em larga escala.

Com a finalidade de criar um critério objetivo para ressaltar a responsabilização dos sujeitos, a partir das denominadas privações da escola e de aprendizagem, o Banco, em conjunto com a UNESCO, desenvolveu uma fórmula para calcular a Pobreza de Aprendizagem, sendo $PA = PrE + [(1-PrE) \times PrA]$, em que cada conjunto de letras é explicado como:

PA = Pobreza de aprendizagem

PrE = a dimensão da privação de escolaridade, que capta a parcela de crianças em idade escolar primária que estão fora da escola; essa dimensão é refletida pelo indicador de Crianças fora da Escola ou CfE. Essa dimensão está atrelada ao indicador 4.1.4 na estrutura temática do ODS 4.¹⁷

PrA = a dimensão de privação de aprendizagem, que captura a parcela de crianças concluindo o ensino primário¹⁸ que estão abaixo do nível mínimo de proficiência (NMP) em leitura, conforme definido pela Aliança Global para o Monitoramento da Aprendizagem (GAML)¹⁹ no contexto de monitoramento do ODS 4.1.1b (Banco Mundial, 2021b, p. 4).

Mediante a definição da Pobreza de Aprendizagem, o Banco movimenta suas ações por meio de produções intelectuais que trazem orientações para as políticas de alfabetização dos países periféricos. Para tal, utiliza-se do argumento de que a Pobreza de Aprendizagem se constitui em um grave problema que ameaça os países periféricos na construção do capital humano²⁰ e de atingirem os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da Agenda 2030, da Organização da Nações Unidas (ONU). Isto é,

¹⁷ Esse objetivo se encontra na Agenda de 2030, da Organização das Nações Unidas (ONU), refere-se à educação de qualidade e divulga como meta “Assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos” (Banco Mundial, 2021b).

¹⁸ “As avaliações nacionais são aplicadas em anos diferentes, então, para incorporar essas avaliações, escolhemos para cada país os anos entre 4º e 6º (inclusive) para os quais havia dados confiáveis e relevantes disponíveis. Esta abordagem é consistente com o monitoramento dos ODSs pelo IEU e pela GAML, que lista ‘Final do ensino primário (ou 4º até 6º anos)’ como a categoria de idade pertinente para os alunos ao fim do primário (ODS 4.1.1b)” (Banco Mundial, 2021b, p. 7).

¹⁹ A sigla GAML, em inglês, reporta-se à Aliança Global para monitorar o aprendizado, a qual foi lançada pela UNESCO para monitorar o aprendizado do Objetivo 4, da Agenda 2030, da Organização da Nações Unidas.

²⁰ Para a compreensão da teoria do capital humano, consultar Frigotto (1984, 1995 e 2011).

Em parceria com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), o BM desenvolveu um índice para mensurar a pobreza de aprendizagem, com isso criou uma analogia com os indicadores econômicos que quantificam a pobreza social, como se a propalada pobreza de aprendizagem fosse um fenômeno educacional, comparado às condições econômicas dos sujeitos. Sob o discurso de combate à pobreza e de proteção do capital humano, o BM intensifica a culpabilização dos sujeitos envolvidos no processo educacional, classificando aqueles que são pobres de aprendizagem. Além do apelo à educação para mitigar a pobreza, a própria educação se torna pobre de aprendizagem (Figueiredo; Sandri; Guerra, 2024, p. 19).

Segundo o Banco Mundial, as crianças que não adquirirem proficiência mínima exigida para a idade dos dez anos, encontrarão dificuldade no decorrer de sua vida escolar, não conseguindo avançar nas etapas superiores e, dessa forma, os sujeitos, nas palavras do Banco, comprometem

o capital humano de que precisam para impulsionar suas carreiras e economias depois de deixarem a escola, ou as habilidades que os ajudarão a se tornarem cidadãos engajados e nutrir famílias saudáveis e prósperas. Como um dos principais contribuintes para os déficits de capital humano, a crise de aprendizagem prejudica o crescimento sustentável e a redução da pobreza (Banco Mundial, 2021c).

Diante disso, o BM indica como necessária a redução da Privação de Escolaridade (PrE), trazendo as crianças que ainda se encontram fora da escola para os sistemas escolares, e, mediante o aumento do nível de proficiência das crianças que se encontram abaixo do considerado adequado aos dez anos, a Privação de Aprendizagem (PrA).

A partir desse princípio, o BM propala o discurso da necessidade de aumentar o nível de proficiência em leitura das crianças dos países periféricos. Para essa Organização, a criança alcançar o nível considerado mínimo em leitura “significa que ela consegue ler e entender uma pequena passagem de um material apropriado para a sua idade, seja uma história simples ou uma narrativa não ficcional de poucos parágrafos” (Banco Mundial, 2021a, p. 5).

Referente à definição do que seria proficiência mínima adequada para os dez anos, o Banco explica que participou, juntamente com o Instituto de Estatística da

UNESCO (IEU), em que define a proficiência de leitura exigida para finalizar o ensino primário,²¹ como aquela em que

Os alunos leem de forma independente e fluente textos narrativos e expositivos simples e curtos. Eles localizam informações explicitamente declaradas. Eles interpretam e dão algumas explicações sobre as ideias-chave desses textos. Eles fornecem opiniões ou julgamentos simples e pessoais sobre as informações, eventos e personagens de um texto (IEU; GAML, 2019) (Banco Mundial, 2021b, p. 5).

A partir da construção de uma definição de proficiência mínima exigida para terminar o ensino primário, a qual foi construída pelo Banco em parceria com o Instituto de Estatística da Unesco e com Aliança Global para o Monitoramento da Aprendizagem, o Banco propõe diretrizes para os países afetados pela “Pobreza de Aprendizagem”, trazendo orientações sobre como agir para alcançar essa meta.

No caso do Brasil, essa Organização expõe que

[...] usando dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB, Prova Brasil) e do Censo Escolar, conseguimos criar uma medida nacional de pobreza de aprendizagem que captura tanto a população fora da escola quanto a parcela de alunos do 5º ano que atingem o nível mínimo de proficiência brasileiro (definido na escala nacional de avaliação de aprendizagem). [...]. Como o SAEB é censitário e projetado para permitir comparabilidade temporal da aprendizagem, conseguimos avaliar a distribuição espacial da pobreza de aprendizagem no Brasil em dois pontos no tempo, o que permite uma análise de como a pobreza de aprendizagem nacional mudou tanto temporal quanto espacialmente. Uma região específica do Brasil se destaca: o estado do Ceará, que é um dos mais pobres do nordeste brasileiro, mas tem uma das menores taxas de pobreza de aprendizagem (Banco Mundial, 2021b, p. 33).

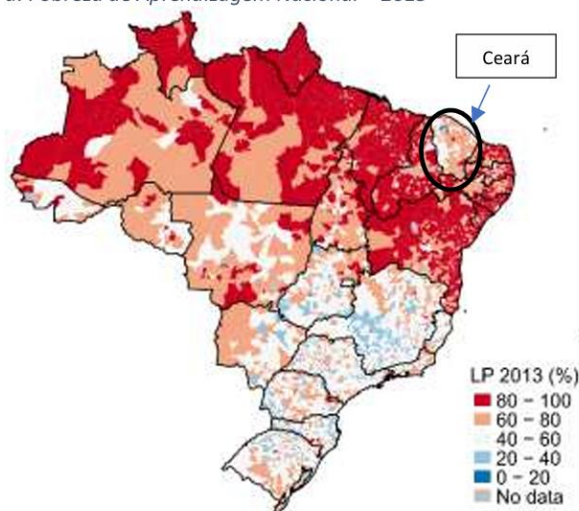
A seguir, apresentamos uma imagem que expõe a porcentagem de pobreza de aprendizagem nos municípios brasileiros, dos anos de 2013 e 2017, de acordo com o Banco Mundial:

²¹ Ensino primário é o termo usado no documento, no Brasil reporta-se ao Ensino Fundamental, anos Iniciais.

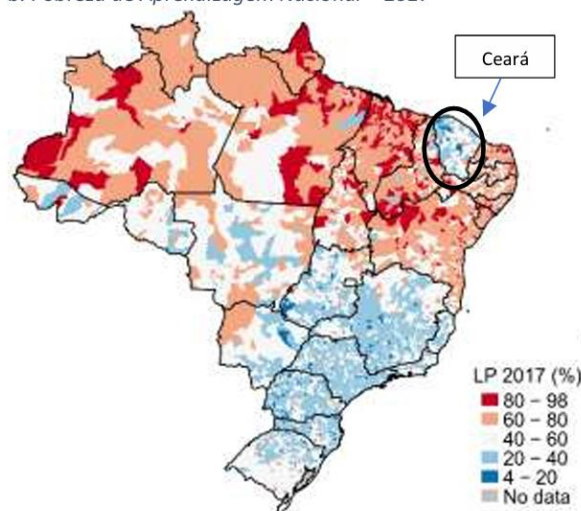
Figura 1 – Pobreza de aprendizagem em municípios brasileiros

Figura 1 Pobreza de Aprendizagem por Município Brasileiro (definição nacional)

a. Pobreza de Aprendizagem Nacional – 2013



b. Pobreza de Aprendizagem Nacional – 2017



Fonte: Cálculos dos autores utilizando dados do IBGE e do INEP/MEC.

Observações: O número de Pobreza de Aprendizado (LP na legenda) do Brasil é calculado a nível municipal utilizando microdados da Prova Brasil, Censo Escolar do INEP e estimativa populacional do IBGE. O limite de NPM nacional utilizado foi 200 pontos em português.

Fonte: Banco Mundial, 2021b.

De acordo com o Banco, essa sondagem referente às diferenças geográficas e temporais, no caso ilustrado, no intervalo de tempo entre 2013 e 2017, a pobreza de aprendizagem foi reduzida em várias regiões do Brasil. Tais dados são considerados importantes, pois tê-los

[...] permite o direcionamento espacial de pacotes de políticas específicas e, quando há comparações temporais disponíveis, possibilita a identificação de 'o que funciona' dentro de um sistema educacional. Isso, por sua vez, cria oportunidades de agregar, replicar e dimensionar essas boas práticas para reduzir a pobreza de aprendizagem (Banco Mundial, 2021b, p. 33).

A partir dessa premissa, essa Organização publica documentos divulgando o caso considerado de sucesso, Sobral-CE, na redução da pobreza de aprendizagem, trazendo orientações para os municípios, estados e países de como replicar esse modelo de êxito na educação, mediante a implementação da política de alfabetização desse município, conforme analisamos no decorrer desta dissertação.

Diante do exposto, identificamos que a categoria Pobreza de Aprendizagem torna-se referência central nos documentos do Banco Mundial. Por meio desse termo, essa Organização justifica seus estudos e ações, ao anunciar que o objetivo é ajudar

os países clientes a melhorar a aprendizagem de leitura na alfabetização, reduzindo a Pobreza de Aprendizagem até 2030.

De acordo com o Banco, após a pandemia do Covid-19, a Pobreza de Aprendizagem se aprofundou, resultando num problema que atinge a maioria das crianças dos países periféricos. Nesse sentido, o Banco Mundial alega urgência para o enfrentamento dessa situação e propala a necessidade de melhorar as políticas de alfabetização pelo viés da Pedagogia Estruturada.

Para compreender a essência da concepção pedagógica estruturada proposta pelo Banco Mundial, partimos da definição do que vem a ser concepção pedagógica. De acordo com Saviani (2005), concepções pedagógicas constituem ideias pedagógicas, essas podem ser denominadas de diversas configurações de acordo com a compreensão teórica e prática de educação.

De modo geral, identificamos, em diversos documentos do Banco Mundial, as bases teóricas da denominada “Pedagogia Estruturada”, isto é, as noções de Ciência da Leitura e Neurociência. Segundo o Banco Mundial, essas noções compõem um conjunto robusto de pesquisas em âmbito internacional referentes à comprovação do que funciona em educação. Neurocientistas teriam investigado com detalhes como o cérebro aprende a ler e, segundo o Banco Mundial, afirmam que as descobertas

de estudos sofisticados de neuroimagem nos permitem ver o cérebro da criança trabalhando durante a leitura. Os *insights* da neurociência são pertinentes para a educação, pois esclarecem muitos processos mentais que estão ocultos da consciência (Banco Mundial, 2022e, p. 12).

Ao se apropriar desses estudos da neurociência, o Banco Mundial anuncia que, mediante as revelações da Neurociência, é possível traçar um projeto para o ensino e aprendizagem da alfabetização de maneira eficaz. De acordo com a interpretação do BM, as descobertas referentes à aprendizagem da leitura evidenciam, portanto, que

[...] as palavras com um sistema alfabético não são aprendidas como sequências inteiras de letras, mas são mapeadas na memória pelas conexões entre os sons da fala e os símbolos alfabéticos que representam esses sons (Miles & Ehri, 2019). Em outras palavras, **o ensino explícito dos sons da fala (fonemas) e suas representações na escrita alfabética (fonética!)** É muito mais útil para os alunos do que métodos que enfatizam o reconhecimento de

palavras inteiras (Brady, 2020; Miles & Ehri, 2019; Kilpatrick, 2015; Petscher et al., 2020; Rayner et al., 2001) (Banco Mundial, 2022d, p. 12, grifos nossos).

Com base nos argumentos mencionados na citação anterior, delineia-se aspectos, considerados “úteis” para o processo de alfabetização a fim de combater a pobreza de aprendizagem. Assim, amparando-se em estudos da neurociência e em afirmações como as destacadas na citação do documento, o Banco Mundial alega que o processo de aprendizagem da leitura e da escrita dos sujeitos, interpretado mediante etapas, de forma sequencial, significa que “as crianças precisam aprender a ler antes de poderem ler para aprender” (Banco Mundial, 2021, p. 8). Pois as evidências indicam

a importância de ensinar explicitamente os sons que as letras fazem (fonética) nas fases iniciais do processo de alfabetização dos sistemas de escrita alfabética. Com uma base sólida sobre a fonética, as crianças podem progredir melhor no sentido de uma alfabetização de ordem mais elevada, como o reconhecimento das palavras fluentemente e a compreensão de texto (Banco Mundial, 2022a, p. 7).

Nessa perspectiva, para o Banco Mundial, a leitura se inicia pela linguagem oral a partir das unidades menores da escrita, pois considera a linguagem constituída por vários subsistemas em que cada um possui papel singular para aprendizagem da leitura e escrita da alfabetização.

Diante dessas considerações, é possível compreender que o Banco Mundial adota uma perspectiva de aprendizagem da leitura e da escrita, no processo de alfabetização, a partir de uma lógica estruturada, por etapas sequenciais de forma sistemática e cumulativa, pré-estabelecida organicamente no cérebro e reproduzida nos materiais didáticos a serem replicados em sala de aula, a partir da noção denominada de **ensino explícito**.

O termo **ensino explícito** configura-se a partir das seguintes características: instrução direta, clara, mediante modelos, padrões e muitas oportunidades para prática (Banco Mundial, 2022d).

Para efetivação do ensino explícito, portanto, da Alfabetização Estruturada, os principais recursos metodológicos citados pelos documentos do Banco Mundial são os materiais didáticos, atividades impressas que devem seguir uma sequência

estruturada do mais simples para o mais complexo num processo assíncrono, em que as partes são trabalhadas de forma isolada do todo (Banco Mundial, 2022d).

A partir das contribuições de Mortatti (2019), referentes à história da alfabetização no Brasil, identificamos que, apesar do Banco Mundial apresentar o ensino explícito como um modelo inovador, com bases científicas na neurociência, não passa do velho trasvestido em novo, pois trata do mesmo modo de ensinar outrora utilizado em nosso país, denominado de método de marcha sintética de alfabetização. A autora relata que, para o ensino da leitura e escrita da alfabetização utilizavam-se,

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. Dever-se-ia, assim, iniciar o ensino da leitura com a apresentação das letras e seus nomes (método da soletração/alfabético), **ou de seus sons (método fônico, “fonêmico” ou “fonemático”)**, ou das famílias silábicas (método da silabação), **sempre de acordo com certa ordem** crescente de dificuldade. Posteriormente, reunidas, conforme cada método, as letras ou os sons em sílabas, ou conhecidas as famílias silábicas, ensinavam-se a ler palavras formadas com essas letras e/ou sons e/ou sílabas e, por fim, ensinavam-se frases isoladas ou agrupadas. Quanto à escrita, esta se restringia à caligrafia e ortografia, e seu ensino, à cópia, ditados e formação de frases, enfatizando-se o desenho correto das letras (Mortatti, 2019, p. 33).

A retomada ao método fônico de alfabetização no contexto brasileiro apresenta-se nas propostas do Banco Mundial e dos APHs, como Instituto Ayrton Senna e Instituto Alfa e Beto, como uma inovação. Para tanto, são utilizadas descobertas da neurociência para associá-las à defesa de um velho método de alfabetização, agora, associado à ideia de uma Pedagogia Estruturada, responsável pelo “sucesso” educacional de cidades como Sobral-CE.

O documento do Banco Mundial, intitulado de “Planos de aula estruturados para instrução de alfabetização: um Compêndio de Recursos Globais”, de 2022, contém uma coleção de materiais de ensino e aprendizagem para as séries iniciais, traduzidos em mais de 40 idiomas, organizados e classificados por países, com vários *links* que direcionam para sites com diversos materiais. Tais materiais são guias para professores, planos de aulas, currículos, materiais de treinamento de professores, apostilas de alunos entre outros materiais de ensino que foram compilados pelo Banco Mundial, com o objetivo ajudar seus clientes a criarem materiais de ensino e aprendizagem de alta qualidade e servir como referência para programas de

alfabetização para se alinharem com a Ciência da Leitura. Esse documento, que compila ideias e materiais, foi elaborado em parceria com

uma variedade de partes interessadas, algumas das quais são governos (ou seja, Ministérios da Educação), enquanto outras incluem organizações e organizações sem fins lucrativos internacionais e locais. A grande maioria dos materiais foi produzida como parte de vários programas de leitura nas primeiras séries, geridos pelos próprios governos ou em colaboração com agências internacionais (Banco Mundial, 2022e, p. 6).

Na parte referente ao Brasil, encontram-se vários guias para professores, cadernos de práticas pedagógicas, livros do aluno, currículo e materiais de treinamento e formação em serviço. Três estados do Brasil aderiram ao material: o Paraná, São Paulo e o Ceará. Para o Paraná, encontra-se apenas a indicação do Referencial Curricular do Paraná.²² Para São Paulo e o Ceará há vários recursos disponíveis (Banco Mundial, 2022). Expomos, no quadro a seguir, o *link* de acesso das referências para os três estados brasileiros, apresentamos somente os links de acesso público.

Quadro 6 – Algumas legislações de pavimentação jurídica das relações público-privado na educação, a partir da reforma do Aparelho do Estado brasileiro

Paraná	http://www.referencialcurricular.doparana.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=4
São Paulo	https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wp-content/uploads/2021/01/Habilidades%20essenciais%20-%20Anos%20Iniciais_L%C3%ADngua%20Portuguesa%20-%20ALTERADO%20%2005%202021%20Viviane%20CEIAI.pdf?t=1614978133 https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wp-content/uploads/2022/01/EFAL-ANE-SP-1ANO-Miolo-CP-vol1.pdf https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wp-content/uploads/2022/01/EFAL-ANE-SP-2ANO-CP-Miolo-vol1.pdf https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wp-content/uploads/2022/01/C%C3%B3pia-de-EFAL-ANE-SP-2ANO-CE-Miolo-vol1.pdf https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wp-content/uploads/2022/01/00-EMAI-LP-Prof-3-ano-EF-V1-miolo.pdf https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wp-content/uploads/2022/01/C%C3%B3pia-de-00-3%C2%BA-Ano-LP-Soc-Nat-Vol-1-site.pdf https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wp-content/uploads/2022/01/00-EMAI-LP-Prof-4-ano-EF-V1-miolo.pdf https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wp-content/uploads/2022/01/C%C3%B3pia-de-00-4%C2%BA-Ano-LP-Soc-Nat-Vol-1-site.pdf https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wp-content/uploads/2022/01/00-EMAI-LP-Prof-5-ano-EF-V1-miolo.pdf https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wp-content/uploads/2022/01/C%C3%B3pia-de-00-5%C2%BA-Ano-LP-Soc-Nat-Vol-1-site.pdf
Ceará	https://esfapege.blogspot.com/p/blog-page.html https://esfapege.blogspot.com/p/educacao-infantil.html https://educacao.sobral.ce.gov.br/curriculos-escolares/curriculos-escolares

Fonte: Autoria própria a partir de fontes coletadas no documento do Banco Mundial, de 2022.

Das recomendações do BM, elencadas no compêndio, há um grande número para o estado do Ceará, sendo que o acesso público está bloqueado. Ao tentarmos acessar esses materiais, nos deparamos com mensagem “Não consigo chegar a esta página”. A seguir, apresentamos a quantidade de *links* que são dispostos pelo

²² O documento foi elaborado a partir da BNCC.

documento do Banco, para o Brasil, bem como o que foi possível acessar e ao que não conseguimos ter acesso.²³

Quadro 7 – Quantidade de links dispostos pelo compêndio do BM para os estados brasileiros

Estados	Total de links	Acesso permitido	Acesso negado
Paraná	1	1	0
São Paulo	11	11	0
Ceará	10	4	6

Fonte: Autoria própria.

Em um desses materiais de formação de Sobral-CE, de acesso público, é possível identificar o método de ensino trabalhado nas formações dos professores. Clicando no link disponibilizado (<https://esfapege.blogspot.com/p/blog-page.html>), o leitor é direcionado à página da prefeitura de Sobral-CE, para a Escola de Formação Permanente do Magistério e Gestão Educacional (ESFAPEGE).

No texto de formação de professores para o primeiro ano do ensino fundamental, identificamos a proposta de ensino com base no método fônico. Na fundamentação teórica, explica-se a importância de “ensinar os sons das letras e fonemas antes de, simplesmente, entregar o livro para uma criança ler. Quando alguns deles foram apreendidos, o próximo passo é combiná-los de forma a construir uma palavra” (Esfapege, 2018, p. 7).

Em outro documento, referente à qualidade do ensino, o Banco Mundial anuncia que

[...] o ensino da consciência fonêmica deveria se concentrar, em parte, na articulação, certificando-se de que os alunos pudessem ver a boca do professor e assim por diante. Essa é uma característica qualitativa do ensino que pode melhorar a eficiência ou eficácia quando alguém está ensinando consciência fonêmica (Banco Mundial, 2022c, p. 51).

Diante do exposto, é possível identificar que o método de ensino explícito corresponde ao método fônico de alfabetização.

²³ A consulta foi realizada no dia 16/12/2024, às 15h46min.

Referente à organização e didática da aula para desenvolver a aprendizagem, o Banco Mundial considera que

A estrutura da lição incorpora ensino explícito e sistemático e muitas oportunidades para a prática. O formato da aula inclui revisão do material ensinado anteriormente e introdução gradual de novos conceitos **para que uma habilidade seja construída sobre outra, como colocar tijolos em uma parede imaginária**. O ponto de referência para cada grafema ou padrão ortográfico aprendido é a linguagem oral – o(s) som(s) que as letras representam. Assim, a nova aula começa com a consciência dos fonemas para que os alunos possam separar as palavras e juntá-las, e para que entendam para que servem as letras. A prática guiada e as atividades práticas independentes oferecem aos alunos muitas oportunidades de usar novos padrões (Banco Mundial, 2022e, p. 25, grifos nossos).

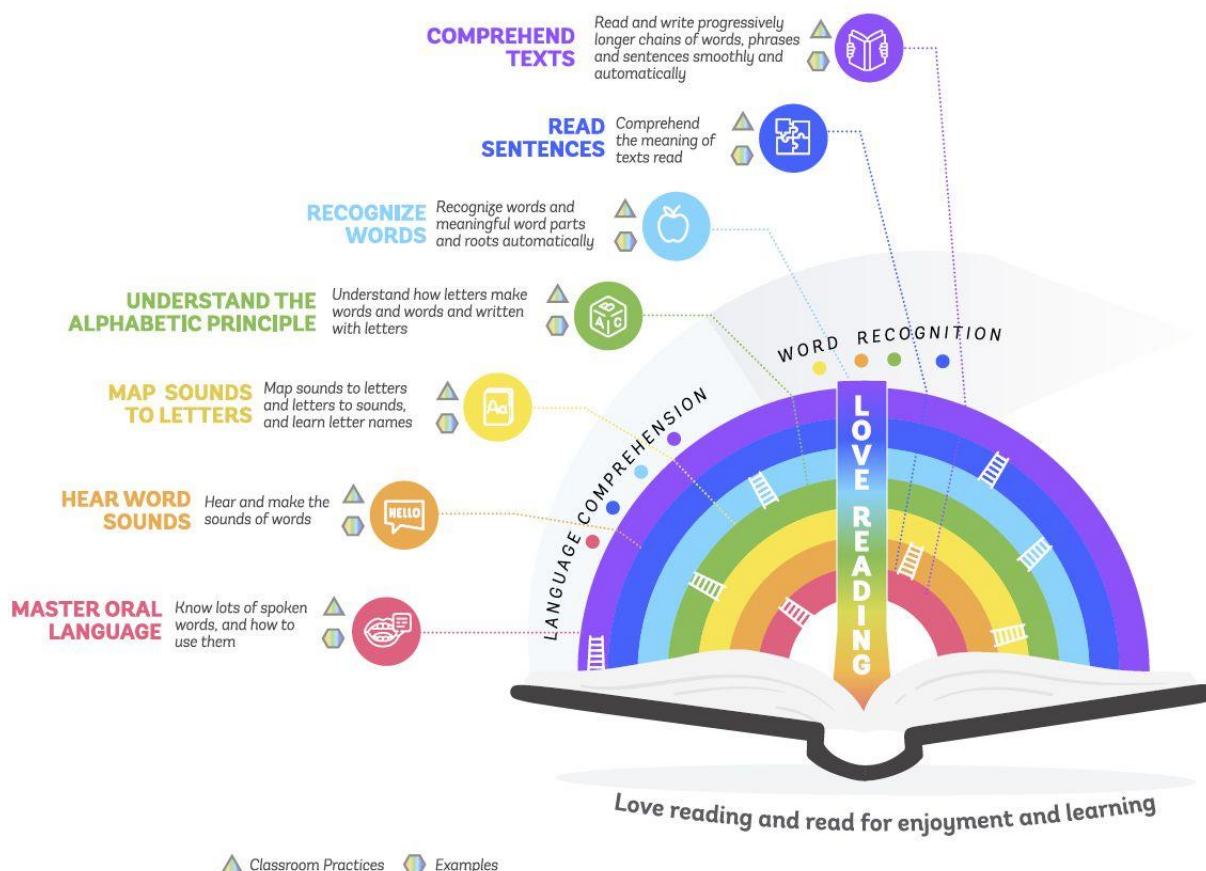
Identificamos, na citação, a explicação de que as habilidades são desenvolvidas numa progressão que segue uma escala, comparada pelo Banco como tijolos sobrepostos em parede, e que as atividades práticas devem ser independentes.

Para demonstrarmos a orientação do Banco, referente à progressão das habilidades, apresentamos uma imagem do documento Arco-íris da leitura, em que

[...] cada cor do arco-íris representa uma das oito principais habilidades que os alunos precisam dominar para se tornarem leitores independentes. [...] Cada habilidade deve ser um foco de instrução direta e explícita. Elas são melhores ensinadas em uma sequência solta que começa com a linguagem oral e culmina na instrução de compreensão de leitura (Banco Mundial, 2022b, p. 5).

A imagem apresenta, conforme a citação acima, as habilidades que devem ser ensinadas a partir de cada cor, numa sequência sobreposta:

Figura 2 – Arco-Íris da leitura



Fonte: Banco Mundial, 2022b.

Notamos, conforme exposto na Figura apresentada, que as sete cores se sobrepõem em camadas e que uma habilidade é disposta abaixo da capa do livro, a qual representa a leitura independente, o gosto pela leitura cuja tradução é “adoro ler e ler para se divertir e aprender” (tradução livre). Essa habilidade se refere à leitura independente do aluno, para sua aprendizagem e prazer.

Na parte aberta do livro, inicia-se com vermelho, que representa a linguagem oral (*master oral language*), que condiz com o conhecimento de muitas palavras faladas e de como usá-las (*know lots of spoken words, and how to use them*). A cor laranja diz respeito à capacidade de ouvir os sons (*hear word sounds*) e de ouvir e fazer os sons das palavras (*hear and make the sounds of words*). O item amarelo corresponde à identificação de sons em forma de letras (*map sounds to letters*) e remete ao mapeamento de sons em letras e letras em sons e aprender nomes de letras (*map sounds to letters and letters to sounds, and learn letter names*). A cor verde diz respeito ao entendimento do princípio alfabético (*understand the alphabetic principle*) por meio da compreensão de como as letras formam palavras e palavras são escritas com letras (*understand how letters make words and words written with*

letters). A parte azul clara do arco-íris trata do reconhecimento de palavras (*recognize words*) de forma automática, assim como nessa etapa, devem se reconhecer as partes significativas de palavras e suas raízes automaticamente (*recognize words and meaningful word parts and roots automatically*). O azul intenso remete à leitura de frases (*read sentences*) na direção de compreender o significado dos textos lidos (*comprehend the meaning of texts read*) e, por fim, o último arco, que contempla todas as etapas, a cor lilás representa a compreensão de textos (*comprehend texts*), podendo ser considerado como aluno alfabetizado, pois lê e escreve cadeias mais longas e progressivas de palavras, frases e sentenças de maneira suave e automática (*read and write progressively longer chains of words, phrases and sentences smoothly and automatically*).

Identificamos que a ideia de “gosto pela leitura” está posta na imagem, de forma a subtender-se a todo o processo representado pelas cores do arco-íris da leitura, pois, de acordo com essa ideia e representação, somente após os alunos adquirirem as habilidades descritas em cada cor, de maneira sequencial e assíncrona, será possível ler de verdade e ter prazer pelos livros (*love reading*), eixo central do arco-íris.

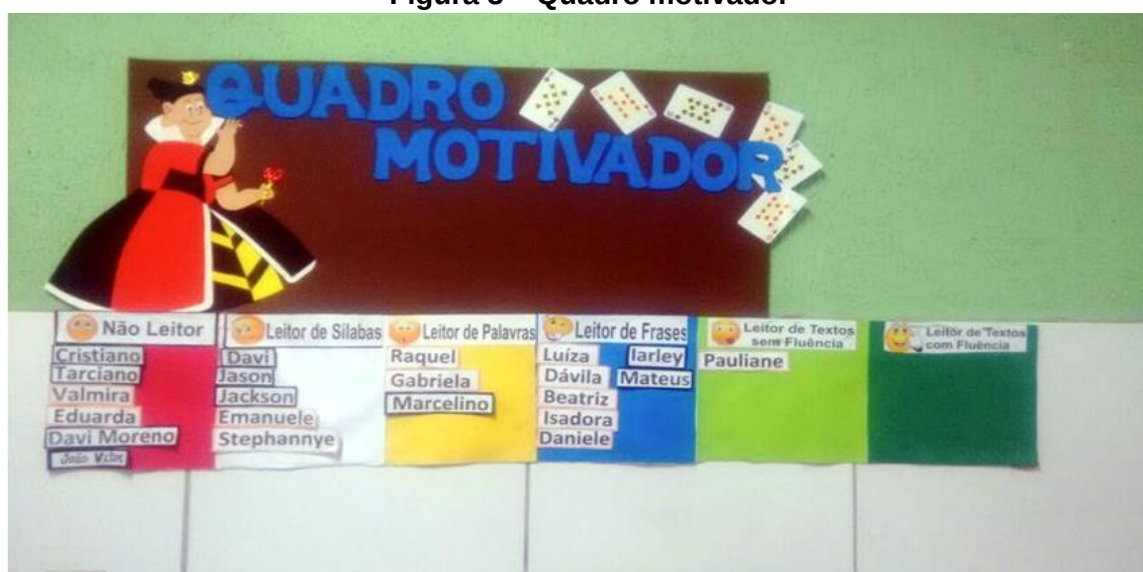
Problematizamos essa inversão da representação das cores na imagem do arco-íris, tendo como aporte a perspectiva bakhtiniana da análise dialógica do discurso. Entendemos, a partir do autor, que o signo enquanto apenas objeto por si só, não tem significado; contudo, nas relações sociais pode adquirir a função de signos ideológicos, criados para uma função, sendo

[...] que cada campo de criatividade ideológica tem seu próprio modo de orientação para a realidade e refrata a realidade à sua própria maneira [...] todo fenômeno que funciona como signo ideológico tem uma encarnação material, seja como som, como massa física, como cor, como movimento do corpo ou como outra coisa qualquer. Nesse sentido, a realidade do signo é totalmente objetiva e, portanto, passível de um estudo metodologicamente unitário e objetivo (Bakhtin, 2006, p. 31).

Entendemos que o processo de alfabetização representado na Figura 2, Arco-íris da leitura, têm uma intenção, ideologicamente elaborada, de transmitir um valor que não se encontra na cor em si, mas na mensagem carregada de significação para demonstrar que esse processo pode ser harmônico, “colorido” ao ponto de desenvolver o prazer pela leitura, desde que todos os passos sejam contemplados por meio do ensino explícito.

Nesse sentido, mediante a pesquisa de Araújo (2016; 2020), identificamos aproximações entre a Figura 2, apresentada no documento do Banco Mundial, com o uso da linguagem das cores em alguns municípios do estado do Ceará, como padrões estabelecidos para alfabetização. A autora constata, no município de Morrinhos-CE, a utilização de quadros motivadores, os quais são expostos nas salas de aula dos alunos do segundo ano do ensino fundamental, para demonstrar o desempenho em proficiência da leitura, em que o vermelho representa insuficiente, e o verde escuro suficiente, conforme demonstra Figura 3:

Figura 3 – Quadro motivador



Fonte: Araújo, 2020, p. 190.

Araújo (2020) atribui para essa escola o pseudônimo de Escola Vermelha, a qual é uma das escolas intituladas de Escolas nota 10 do estado do Ceará. Essa instituição trabalha com programas de prática de leitura e escrita do ensino e aprendizagem para o desempenho acadêmico da avaliação Spaece-Alfa.²⁴ Nesse sentido, algumas dessas escolas usam quadro de monitoramento do padrão de desempenho dos alunos, como é o caso de uma das escolas do Ceará, considerada exitosa devido aos índices alcançados na avaliação do estado (Araújo, 2020).

²⁴ A autora relata que as cores utilizadas na avaliação Spaece-Alfa do estado do Ceará descrevem as competências e habilidades em Língua Portuguesa e Matemática, em que os escores são representados por cores, sendo **vermelho, não alfabetizado**; **laranja**, alfabetização incompleta; **amarelo**, intermediário; **verde-claro**, suficiente; e **verde-escuro**, proficiência desejável. Ainda para o quinto ano, a cor vermelha sinaliza uma situação ainda mais crítica, pois “os intervalos equivalem a: **vermelho, muito crítico**; **amarelo**, crítico; **verde-claro**, intermediário; e **verde-escuro**, adequado (SEDUC, 2008)” (Araújo, 2020, p. 189, grifos nossos).

Araújo (2020) relata que muitas das crianças entrevistadas por ela mencionaram temer não atingir a cor verde escuro, considerada para estudante de excelência; logo, a autora identifica sentimentos de fracasso pelos alunos, acompanhado pelos signos e significado do quadro. Portanto, a realidade objetiva dessas escolas revela, de acordo com a análise da autora, que a subjetividade das crianças está sendo afetada pelas práticas de alfabetização meritocráticas.

Como exposto no cartaz, as cores representam uma mensagem texto, carregada de sentidos, numa lógica de padrões de classificação das crianças do segundo ano, em proficiência da leitura, do município de Morrinhos (CE).

Notamos no quadro motivador, Figura 3, congruência com a sugestão da imagem Arco-íris da leitura, apesar de as cores não seguirem a mesma ordem, mas a forma e o conteúdo da proposta de alfabetização, entre as Figuras 2 e 3, revelam semelhanças nos encaminhamentos para ensinar a ler.

No documento “Ciência da leitura na prática”, de 2022, o Banco relata que seus estudos em estados e municípios selecionados com os melhores índices no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) identificaram práticas das escolas brasileiras do Ceará que são semelhantes com o proposto no Arco-íris da leitura.

Araújo (2020) menciona que essa prática é realizada em outras escolas do referido estado, especialmente em Sobral, em que a avaliação do processo de letramento é feita nos padrões da Escola Vermelha, conforme mostra a Figura 4:

Figura 4 – Avaliação interna do processo de letramento em Sobral

25	THAYNNA EDUARDA TEIXEIRA FRANCA	TEXTO	57	01	1	1	0
26	VITÓRIA KETLEY NASCIMENTO DE PAULO	FRASE					
27	JOÃO PEDRO COSTA NEPOMUCENO	22	15	22	14	14	14
		81,4%	55,5%	81,4%	51,8%	51,8%	51,8%

SITUAÇÃO DE LEITURA		
TEXTO	22	81,4%
FRASE	01	3,7%
PALAVRA	-	-
SILABA	01	3,7%
Nº LEITOR	03	11,1%

FLUÊNCIA		
PROSÓDIA		
ENTONACÃO (0)	ENTONACÃO (1)	ENTONACÃO (2)
02	09	14
5,4%	33,3%	51,8%
RITMO (0)	RITMO (1)	RITMO (2)
02	09	14
5,4%	33,3%	51,8%

Fonte: Araújo, 2016.

De acordo com o exposto na Figura 4, referente à avaliação da leitura, identificamos uma ordem, uma escala de classificação de não leitor até leitor de textos, o que nos mostra semelhanças com a forma e o conteúdo descrito na imagem do arco-íris da leitura.

As semelhanças das imagens, da sequência e da classificação referente ao ensino e aprendizagem da leitura, na proposta do Banco Mundial e nas práticas das escolas pesquisadas por Araujo (2016), nos indicam que o Banco Mundial recomenda orientações universais a partir de práticas que geraram resultados em avaliações em larga escala, assim como induz os municípios e estados que pretendem manter ou aumentar os índices educacionais, a replicar tais práticas, consideradas exitosas.

Araújo (2016) revela como é feita a classificação com base nas etapas apresentadas nas Figuras 2, 3 e 4, nas escolas ditas nota 10, em Sobral-CE, isto é, em todas as salas de aula premiadas, os alunos têm seus nomes expostos em uma árvore, de acordo com o desenvolvimento da proficiência em leitura. Os alunos considerados excelentes ficam no topo, na copa da árvore e os classificados com um desempenho considerado insatisfatório são dispostos no chão, na raiz. Segundo Araújo (2020), o desenho da árvore “demarca os aprendizes aptos e os não aptos quanto às habilidades de leitura e de escrita. As crianças que não atendem a um padrão, mediante os resultados das proficiências desejáveis em alfabetização, ocupam uma posição de inferioridade” (Araújo, 2016, p. 127).

Figura 5 – Árvore de desempenho da proficiência em leitura em Sobral



Fonte: Araújo, 2016, p. 127.

Diante do exposto, notamos a cor vermelha, na inversão da imagem do arco-íris, a qual representa as primeiras habilidades que o aluno precisa dominar para passar para a outra cor, para o próximo degrau, até chegar ao topo, para ser considerado aluno alfabetizado (Araújo, 2016, 2020). Para os alunos que estão no vermelho, essa cor assume significado negativo, em que o sentido da mensagem transmitida é o de fracasso e de vergonha, conforme constatações da pesquisa de Araújo (2016; 2020).

O Banco Mundial (2022c) relata que realizaram pesquisas em estados brasileiros, os quais apresentam os melhores índices nas avaliações e, assim, informa que foi possível identificar que a maior parte dos governos municipais iniciam o processo de alfabetização na pré-escola, incluindo avaliações diagnósticas, o que demonstra eficácia no processo de leitura e escrita. O Banco argumenta que, mediante as comprovações das evidências da leitura, foi possível perceber que “para aprender a ler é necessário que os alunos tenham sensibilidade fonêmica suficiente.

O ensino explícito da consciência fonêmica pode garantir sua disponibilidade e acelerar seu crescimento” (Banco Mundial, 2022c, p. 17).

O Banco Mundial defende, portanto, que por meio do ensino explícito seria possível alcançar a aprendizagem da maioria das crianças e eliminar a Pobreza de Aprendizagem, indiferente de contextos econômicos, argumentando que

A maioria dos alunos aprende com uma combinação de ensino explícito de fonética e aprendizagem implícita que ocorre com muita exposição a material impresso. O professor explica cada uma das principais correspondências, passo a passo, e depois reforça e desenvolve a habilidade de decodificação, incentivando os alunos a tentarem pronunciar palavras durante a leitura (Banco Mundial, 2022d, p. 21).

O Banco Mundial propala que por meio do ensino explícito é possível aumentar a aprendizagem eficaz para a maioria das crianças, indiferente do contexto econômico, regional, social e cultural.

Sendo assim, essa Organização anuncia que existem comprovações, em países periféricos, de que a Pedagogia Estruturada é eficaz na melhoria da aprendizagem, citando um município brasileiro considerado pobre, Sobral-CE, que, mediante condução dos seus sistemas de ensino pelo viés da Pedagogia Estruturada, por meio do ensino explícito, conseguiu mudar o *ranking* nas avaliações do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e aumentar o IDEB.

Logo, alega-se que para ajudar os países clientes no desafio de garantir a alfabetização na idade certa, atingir ou aumentar o índice de alfabetização e reduzir a Pobreza de Aprendizagem até 2030, basta aplicar as práticas consideradas eficazes a partir das orientações da Pedagogia Estruturada, assim como da Ciência da Leitura, “[...] exemplos práticos de instrução de alfabetização baseada em evidências em países em desenvolvimento” (Banco Mundial, 2022a, p. 9.).

Para ressaltar os modelos eficazes de alfabetização, o Banco Mundial considerou dois estados, Ceará e São Paulo, e sete municípios brasileiros: Sobral (CE), Teresina (PI), Apucarana (PR), Paranavaí (PR), Coruripe (AL), Teotônio Vilela (AL) e Itatiba (SP). Os critérios para selecionar esses locais foram com base nos melhores resultado do IDEB de 2019 e a implementação de um programa estruturado de alfabetização, bem como serem locais com mais de 1.800 matrículas na primeira etapa do Ensino Fundamental.

De acordo com o Banco, essas redes de ensino analisadas trabalham na perspectiva da Pedagogia Estruturada e destacam-se nos resultados numéricos das avaliações e no IDEB, o que, segundo essa Organização, demonstra a comprovação na melhoria da aprendizagem. Logo, compreende-se que para o Banco os resultados dessa avaliação são tomados como critério para referenciar a melhoria da aprendizagem dos alunos. A concepção de aprendizagem, de acordo com as análises apresentadas nesse texto, diz respeito à concepção de leitura e escrita como codificação e decodificação, sem considerar os elementos culturais e sociais para o desenvolvimento do sujeito.

Contudo, o Banco diz que uma exigência fundamental para a Pedagogia Estruturada materializar-se é o alinhamento de recursos. Essa organização explicita que a eficácia da Pedagogia Estruturada é maior quando as intervenções são implementadas por meio do alinhamento entre currículo, ensino, materiais didáticos, formação de professores, tempo dedicado a cada atividade, avaliações e equipe técnica, gerenciando todos esses elementos, acompanhando o professor na sala de aula por meio de *feedbacks* do seu trabalho. O alinhamento pedagógico é outra categoria central da Pedagogia Estruturada, considerado elemento de eficiência educacional.

A partir dessas considerações, o Banco destaca que o sistema educacional do Brasil possui campo fértil para uma Pedagogia Estruturada, a qual corresponde a “um conjunto de práticas alinhadas e detalhadas que ajudam os professores a saber o que os alunos devem aprender, como ensinar essas habilidades, e como monitorar o aprendizado” (Banco Mundial, 2022a, p. 12).

Ainda, o Banco considera que a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) colabora expressivamente para programas de Pedagogia Estruturada no Brasil (Banco Mundial, 2022a). Consideramos que atual política curricular predominante, no Brasil, está condizente com a lógica de uma educação estruturada, passível de ser replicada. Trata-se, portanto, de uma educação padronizada e, de acordo com o Banco Mundial, a cidade de Sobral-CE é a referência de eficácia na implementação da Pedagogia Estruturada, e por isso obtém os melhores resultados nas avaliações em larga escala se comparada aos demais municípios brasileiros.

Segundo o Banco, essa cidade possui o melhor sistema educacional do Brasil, o qual resulta de um conjunto de ações estruturadas, em que a política educacional

do município, ao definir como objetivo a conclusão da alfabetização na idade certa e com aprendizagem apropriada, guiam o sistema de ensino rumo à Pedagogia Estruturada que alinha o

1. **Uso eficaz das avaliações**, com monitoramento regular do aprendizado dos alunos por meio de provas escritas e orais, e utilização dos resultados para reformular as práticas dos professores, estabelecer metas de aprendizado e recompensar professores, diretores e escolas; 2. **Currículo focado**, com uma sequência clara de aprendizagem e priorização de competências fundamentais, especialmente a alfabetização na idade certa, bem como um alinhamento completo do currículo a avaliações nacionais, estaduais e municipais, livros didáticos e formação de professores; 3. **Professores preparados e motivados**, com desenvolvimento profissional focado e prático para melhorar sua gestão da sala de aula, bem como uma rotina estruturada de aulas e observações para orientar as práticas letivas, além de incentivos financeiros para os professores proporcionais ao atingimento das metas de aprendizado dos alunos. O apoio ao professor também inclui materiais com roteiros e planos de aula para apoiar as atividades letivas e melhorar o uso do tempo na sala de aula; 4. **Gestão escolar autônoma e responsável**, com diretores nomeados por meio de um processo seletivo técnico e meritocrático, permitindo um alto nível de autonomia escolar associado à responsabilização com base em resultados. Também há incentivos financeiros para os diretores, com valores proporcionais ao cumprimento das metas de aprendizado dos alunos de sua escola e apoio substancial da Secretaria de Educação à gestão escolar (Banco Mundial, 2020a, p. 28, grifos nossos).

O alinhamento entre avaliação, currículo, formação de professores e gestão escolar a partir da lógica da Pedagogia Estruturada, conforme exposto anteriormente, é considerado uma fórmula eficaz para se obter êxito no processo educacional e aumentar os índices de desempenho acadêmico nas avaliações em larga escala.

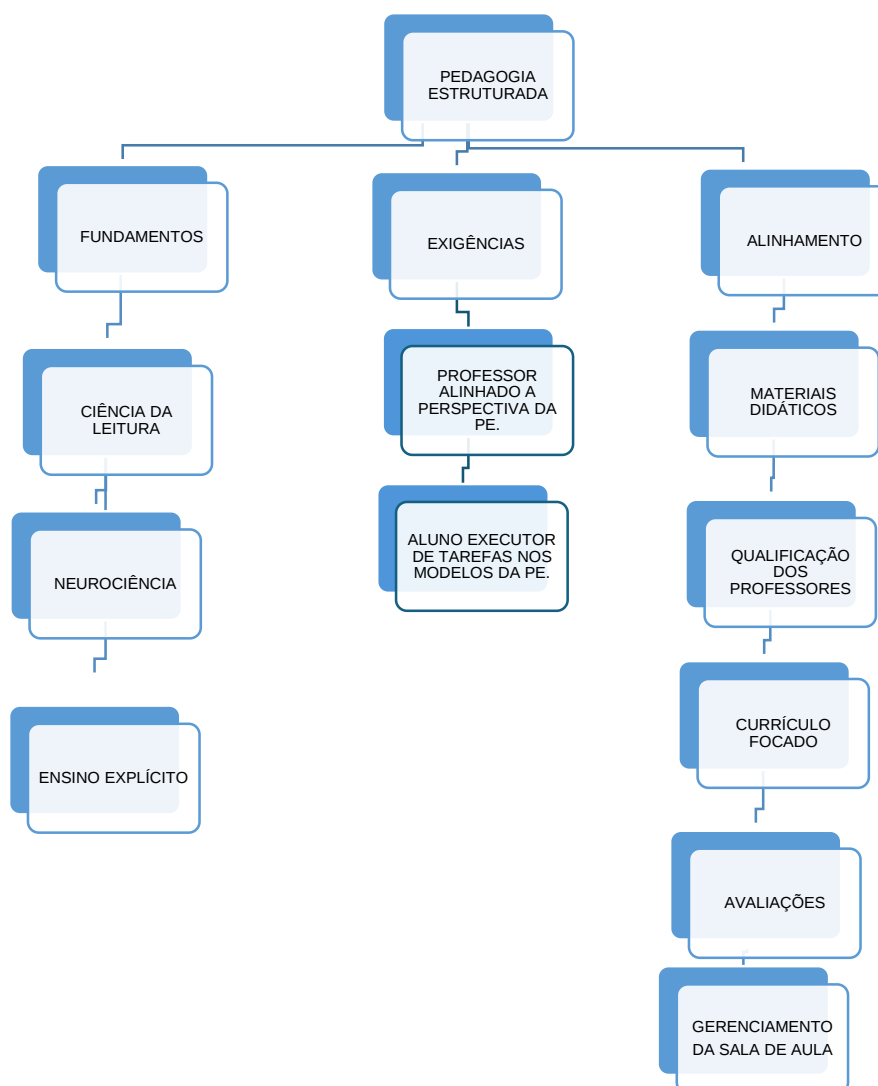
Nesse viés, o Banco publica documentos que divulgam como essa articulação se materializa nas escolas consideradas exitosas, no Brasil, assim como justifica que seus estudos possuem como objetivo ajudar outros estados e países que sofrem com a Pobreza de Aprendizagem a seguirem esses exemplos de sucesso no ensino e aprendizagem dos alunos, como é o caso de Sobral-CE (Banco Mundial, 2020a, 2020b, 2022a).

Para compreendermos como a Pedagogia Estruturada se materializa em Sobral-CE, analisamos alguns documentos dos Aparelhos Privados de Hegemonia que atuam no município com o ensino estruturado (ensino explícito), a exemplo do Instituto Alfa e Beto, conforme discutiremos no decorrer da dissertação.

Notamos, em linhas gerais, que a Pedagogia Estruturada coloca centralidade nos meios que conduzem o processo de ensino e aprendizagem, pois considera-se que esses podem compensar as deficiências dos professores. Desta forma, o professor assume papel secundário nesse processo e o aluno recebe um papel passivo, receptor de técnicas de leitura e escrita que são ensinadas gradativamente e devem ser reproduzidas automaticamente.

Diante do exposto, elaboramos uma primeira síntese das principais ideias da Pedagogia Estruturada: a concepção de educação e ensino alicerçado nas evidências da Ciência da Leitura e Neurociência, com a finalidade de apresentar resultados educacionais imediatos. Na sequência, apresentamos uma imagem que delinea esses requisitos e demonstra que, a partir deles, configura-se a exigência de um determinado perfil de professor e de aluno.

Figura 6 – Componentes da Pedagogia Estruturada



Fonte: Autoria própria.

Em síntese, a Pedagogia Estruturada representa o controle do que se ensina; como e para que se ensina; e o que e como deve ser aprendido no processo de alfabetização.

Observamos que, a partir da configuração da Pedagogia Estruturada, formula-se, como explicado no decorrer dessa seção, uma concepção de aprendizagem e ensino de acordo com um processo estruturado, passo a passo, camada por camada, degrau por degrau. Desta forma, a alfabetização segue num processo que chamaremos de “Alfabetização Estruturada”, a qual será analisada nas próximas seções desse trabalho.

2. CONCEPÇÃO DE ALFABETIZAÇÃO ESTRUTURADA: DESDOBRAMENTOS PARA O PROCESSO DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM

A presente seção tem como objetivo analisar a concepção de Alfabetização Estruturada nas dimensões do ensino e da aprendizagem. Para tanto, delineamos o texto em duas subseções.

A subseção 2.1 tem como propósito analisar os conceitos de linguagem, de leitura e escrita a partir da Pedagogia Estruturada, por serem elementos constituintes da definição de Alfabetização Estruturada.

Com base nessas concepções do Banco Mundial, analisamos as orientações para o ensino e aprendizagem da alfabetização na direção do que essa Organização denomina de processo “faseado”.

A subseção 2.2 objetiva identificar as orientações do Banco Mundial para um determinado perfil de professor, de acordo com a perspectiva da PE.

2.1. CONCEPÇÃO DE ALFABETIZAÇÃO ESTRUTURADA

Nesta subseção, partimos das concepções de linguagem, leitura e escrita na perspectiva da Pedagogia Estruturada, por serem elementos que definem a concepção de Alfabetização Estruturada, assim como o ensino e a aprendizagem referentes à alfabetização.

A análise dos documentos do Banco Mundial permite-nos identificar que essa organização propõe o desenvolvimento de aprendizagem da língua materna num processo linear, em que as habilidades da aprendizagem seguem uma sequência cumulativa, ou seja, o aluno precisa aprender em cada etapa determinadas habilidades e ser considerado apto nessas, para então poder obter sucesso nas subsequentes.

Destarte, a linguagem é apresentada pelo Banco Mundial como um sistema estruturado, em que a aprendizagem ocorre mediante a apropriação desse sistema. Assim, o Banco apresenta a linguagem como código, numa concepção que segue na direção dos estudos linguísticos do estruturalismo.

Geraldi (2011) aponta, sumariamente, três concepções de linguagem, que correspondem a três grandes correntes dos estudos linguísticos:

A linguagem é a expressão do pensamento: essa concepção ilumina, basicamente, os estudos tradicionais. Se concebemos a linguagem como tal, somos levados a afirmações correntes – de que pessoas que não conseguem se expressar não pensam. • **A linguagem é instrumento de comunicação: essa concepção está ligada à teoria da comunicação e vê a língua como código (conjunto de signos que se combinam segundo regras)** capaz de transmitir ao receptor certa mensagem. Em livros didáticos, é a concepção confessada nas instruções ao professor, nas introduções, nos títulos, embora em geral seja abandonada nos exercícios gramaticais. • A linguagem é uma forma de interação: mais do que possibilitar uma transmissão de informações de um emissor a um receptor, a linguagem é vista como um lugar de interação humana. Por meio dela, o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria levar a cabo, a não ser falando; com ela o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não preexistiam à fala. Grosso modo, essas três concepções correspondem às três grandes correntes dos estudos lingüísticos: • a gramática tradicional; • **o estruturalismo** e o transformacionalismo; • a lingüística da enunciação (Geraldi, 2011, p. 35, grifos nossos).

Referente à segunda concepção citada por Geraldi, destacada na citação anterior, a linguagem tem como base a comunicação, e a língua segue num processo de centralidade nos elementos do princípio alfabético, sem a preocupação com o uso social. Essa concepção corresponde ao estruturalismo.

Yaguello (2006) relata que o mais notável representante do que Bakhtin denominou “de objetivismo abstrato – e aos excessos do estruturalismo”, foi Ferdinand de Saussure (Bakhtin, 2006, p. 15).

Bakhtin apresenta dois grandes equívocos do objetivismo abstrato, com a separação da

[...] forma lingüística vazia de ideologia, só encontraremos sinais e não mais signos da linguagem. A separação da língua de seu conteúdo ideológico constitui um dos erros mais grosseiros do objetivismo abstrato [...] os diferentes contextos em que aparece uma palavra qualquer estão num único e mesmo plano. Esses contextos dão origem a uma série de enunciações fechadas que têm significado próprio e apontam todas para uma mesma direção (Bakhtin, 2006, p. 97-108).

Nessa concepção, as “formas lingüísticas separadas (fonética, morfologia, etc.) que se desenvolvem independentemente do sistema como um todo e sem qualquer referência à enunciação concreta” (Bakhtin, 2006, p. 107), resulta, segundo o autor, como possibilidade para o sujeito aprendiz da língua, uma compreensão que se torna

reduzida a resposta passiva de compreender unicamente o signo linguístico e, com isso, a língua se torna morta, pois não possibilita o diálogo entre os sujeitos (Bakhtin, 2006).

A partir do aporte teórico dos autores Bakhtin (2006) e Geraldi (1997; 2006; 2011; 2017; 2023), procuraremos demonstrar como as orientações do Banco Mundial, com base na concepção estruturalista de linguagem, resumem-na a um conjunto de símbolos e de combinação com regras eleitas como importantes para alfabetização. São elas:

Fonológico: reconhecer e produzir os sons da linguagem falada;
Ortográfico: aprenda e lembre-se dos símbolos da linguagem escrita;
Morfológico/semântico: processa significados de palavras e partes de palavras;
Sintático: entenda e ordene as palavras nas frases (Banco Mundial, 2022d, p. 13-14).

Cada uma dessas quatro funções é delineada pelos documentos do BM num processo em que as habilidades são apreendidas e ensinadas numa forma de escalas sobrepostas, que trataremos a seguir.

Mediante a concepção de linguagem adotada pelo Banco Mundial, notamos que o ensino, a metodologia e o próprio conteúdo são delineados num processo que segue essa ordem: primeiro “aprende-se a ler”, para depois “ler para aprender”, ou seja, primeiro as crianças devem aprender que os símbolos alfabéticos representam a fala, compreender a relação símbolo-som e vice-versa, e a decodificação. Posteriormente, a esse processo que o Banco denomina do “aprender a ler”, as crianças conseguem ler de verdade, frases e pequenos textos, sendo o “ler para aprender”.

Desse modo, aprender a ler, para o Banco Mundial, é ter domínio do código alfabético, realizar a decodificação, saber converter palavras orais em palavras escritas e reciprocamente, para então “ler para aprender”. Em geral, são os aspectos mensurados nas avaliações em larga escala e que definem o índice de alfabetização dos municípios brasileiros.

Notamos que, a partir dessa definição de leitura, o conteúdo da alfabetização centraliza nas seguintes etapas: linguagem oral, códigos alfabéticos, decodificação, leitura de palavras com automaticidade, e somente após essas fases considera-se, pelo Banco, ser possível o “ler para aprender”.

De acordo com o Banco Mundial, a compreensão da leitura depende do processo de subcompetências bem trabalhadas na etapa do aprender a ler. Ou seja,

A linguagem oral desenvolve primeiro, depois o conhecimento do nome das letras e dos sons, o reconhecimento de palavras, depois a leitura de textos conectados e, em seguida, a leitura cada vez mais fluente e automática, com compreensão (Banco Mundial, 2021a, p. 16).

Nesta citação, é possível identificar como o conteúdo de ensino é desenhado pelo Banco Mundial, numa sequência cumulativa e de centralidade ao princípio alfabético e decodificação, a qual identificamos mediante análise dos documentos, como sendo o “aprender a ler”. Na subsequência, a leitura com compreensão, sendo o “ler para aprender”.

Geraldi (2017) explicita que, no decorrer da história, diferentes caminhos para alfabetização foram sendo construídos, com métodos diferentes; todavia, tendo objetivos partilhados, em que muitos métodos seguem na direção de primeiramente aprender os símbolos alfabéticos para depois o significado.

Conforme o autor, outrora era exigido que os alunos decorassem o alfabeto, com o construtivismo defendido por Emília Ferreiro e Ana Teberosk. Nessa forma, os sentidos estão presentes, mas a base contínua sendo no alfabeto para depois ir além dele. Na perspectiva do letramento, “as questões do sentido estão sempre no horizonte, mas a base fonética-fonológica da alfabetização separadas dos sentidos está aí, e ela se resolveria pelo método porque se trata de uma questão técnico científico” (Geraldi, 2017, p. 178).

A concepção defendida pelo autor, a qual dialogamos no nosso trabalho, é da perspectiva discursiva no processo da alfabetização, que parte

do discurso e do texto para chegar à palavra e à letra. E também a produção escrita das crianças visa o discurso, o que demanda necessariamente um texto, e não a letra ou uma palavra (escrita graças a uma “consciência fonológica”) (Geraldi, 2017, p. 179).

Na perspectiva discursiva, portanto, os alunos têm a possibilidade de serem autores de seus textos, colocarem sua assinatura, falarem a sua palavra, desde o processo de alfabetização, e não apenas após terem aprendido os símbolos alfabéticos (Geraldi, 2017).

Bakhtin (2006) argumenta que

Enquanto uma forma lingüística for apenas um sinal e for percebida pelo receptor somente como tal, ela não terá para ele nenhum valor lingüístico. **A pura “sinalidade” não existe, mesmo nas primeiras fases da aquisição da linguagem. Até mesmo ali, a forma é orientada pelo contexto [...]** A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida. (Bakhtin, 2006, p. 95-96)

Em “Linhas tortas”, de Graciliano Ramos, na crônica “Um novo ABC”, o autor expõe sua aspiração pelo sentido das palavras, em consonância com o exposto na citação de Bakhtin. Conforme o prosador:

Aquela velha carta de ABC dava arrepios. Três faixas verticais borravam a capa, duras, antipáticas; e, fugindo a elas, encontrávamos num papel de embrulho o alfabeto, sílabas, frases soltas e afinal máximas sisudas. Suportávamos esses horrores como um castigo e inutilizávamos as folhas percorridas, esperando sempre que as coisas melhorassem. Engano: as letras eram pequeninas e feias; o exercício da soletração, cantado, embrutecia a gente; os provérbios, os graves conselhos morais ficavam impenetráveis, apesar dos esforços dos mestres arreliados, dos puxavantes de orelhas e da palmatória. [...] O que ofereciam, porém, à nossa curiosidade infantil eram conceitos idiotas: “Fala pouco e bem: ter-te-ão por alguém.” Ter-te-ão! Esse Terteão para mim era um homem, e nunca pude compreender o que ele fazia na última página do odioso folheto. Éramos realmente uns pirralhos bastante desgraçados (Ramos, 2015, p. 263-264).

Podemos identificar, mediante o relato do autor, que o método de alfabetização descrito na crônica era o sintético, em que os sentidos não estão presentes, o que torna o processo de aquisição da linguagem penoso para o aprendiz.

Tendo como aporte as contribuições dos autores citados, entendemos que o processo de ensino e aprendizagem na alfabetização precisa partir dos processos discursivos, da parte significativa, de forma a possibilitar aos alunos a compreensão da realidade em que vive.

Na contramão dessa perspectiva, referente à leitura, o Banco Mundial orienta que

Quando as crianças tiverem habilidades de decodificação suficientes para ler textos simples, **mude para a compreensão de leitura**. Na metade do primeiro ano, as crianças devem ter habilidades de decodificação suficientes para que possam começar a ler textos

simples. A partir deste ponto, as crianças receberão aulas de compreensão de leitura em oposição à compreensão auditiva (Banco Mundial, 2022c, p. 45, grifos nossos).

Ora, se a compreensão demanda que as crianças primeiramente sejam consideradas aptas à decodificação, parece não haver dúvida sobre a cisão sugerida pelo Banco Mundial, no processo de alfabetização das crianças, entre a técnica e a compreensão da linguagem.

Notamos, ainda, nos documentos analisados, a afirmação de que a partir do momento que as crianças adquirem as habilidades de decodificação, as aulas de compreensão de leitura devem se dar em contrapartida ao ensino auditivo (Banco Mundial, 2021a, 2022b, 2022c),

A partir da concepção estruturalista de linguagem e de leitura, o Banco considera o desenvolvimento do ensino e aprendizagem da língua materna num processo denominado de “faseado”, apresentado em dois modelos. Um com três fases e, outro, a partir da teoria de fases desenvolvida por Ehri,²⁵ com quatro fases. Ambos na direção de primeiramente aprender a ler, para na sequência ler para aprender. A seguir, apresentamos as principais orientações do Banco Mundial para cada uma das fases:

A primeira fase é denominada por um dos documentos de “fase de familiaridade com o idioma” (Banco Mundial, 2021a) e, em outro documento, de “fase pré-alfabética” (Banco Mundial, 2022d). Ambos explicam que a primeira fase de aprendizagem da leitura inicia-se quando a criança é pré-alfabetizada, por meio da linguagem oral.

Nessa fase inicial, o Banco relata esperar que as crianças compreendam a ideia de que os símbolos representam a fala, sendo de fundamental importância o ensino explícito para adquirir a consciência fonêmica.

Tal ensino corresponde ao uso do método fônico, em que o professor deve ensinar as relações grafema/fonema, num processo estruturado, seguindo etapas, da compreensão dos sons representarem a fala, da relação entre letra/som e decodificação.

²⁵ Linnea Carlson Ehri é psicóloga educacional americana e especialista no desenvolvimento de leitura. Ela desenvolve uma teoria de fases, em que, “o desenvolvimento da habilidade de reconhecer palavras se dá em quatro fases, cada uma delas caracterizada por um processo predominante, mas não exclusivo: pré-alfabética, parcialmente alfabética, alfabética plena e alfabética consolidada” (Brasil, 2019, p. 43).

Para o Banco Mundial (2022d), o processo de ensino e aprendizagem da linguagem deve iniciar pela língua em que os alunos falam e compreendem, ou seja, a materna. Para os alunos que chegam à escola falando outra língua, o Banco Mundial considera que o ensino explícito não deve ser adiado, pois esse auxilia no processo da leitura, sendo que essa fase pode ser iniciada antes da escolaridade formal,²⁶ aos cinco anos de idade, para evitar o atraso na leitura.

Logo, o BM afirma que crianças pequenas,²⁷ mediante o ensino explícito, têm a possibilidade de entender os sons da linguagem falada, e assim aumentar seu vocabulário, essencial para o avanço no ensino formal de leitura (Banco Mundial, 2022d), sendo que, para o Banco,

depois dos 5 anos não há vantagem em esperar; o ensino direto sobre sons e letras da fala ainda reduz o risco de atrasos na leitura, desde que esse ensino seja acompanhado de atividades que promovam a compreensão e o uso da linguagem oral (Banco Mundial, 2022d, p. 20).

Sendo assim, o Banco Mundial indica que a leitura precoce ocorre quando os alunos iniciam os primeiros passos de leitura, de sons e palavras simples, o que pode tornar-se realidade antes da escolaridade formal. Contudo, as crianças somente são consideradas leitores independentes à medida que alcançam a decodificação e a leitura com compreensão de textos, sem assistência do professor (Banco Mundial, 2021a).

De acordo com o BM, a criança precisa inicialmente expandir o seu vocabulário, construir um banco de palavras familiares e compreender o significado de uso na vida diária. Segundo o Banco, “É natural que uma criança grite “sim” quando lhe perguntam se quer comer alguma coisa, mas não é natural notar ou pensar nos sons das palavras que descrevem aquele alimento” (Banco Mundial, 2021a, p. 16).

²⁶ De acordo com o Banco “Os programas na pré-escola geralmente ensinam primeiro as letras maiúsculas e depois adicionam as letras minúsculas. No entanto, no ensino formal de leitura do Ano 1, é importante um ritmo mais rápido (Banco Mundial, 2022d, p. 27). Por escolaridade formal, pressupõe-se, a partir da interpretação dos documentos do Banco Mundial, que trata-se da escolaridade, no Brasil, a partir do Ensino Fundamental.

²⁷ Segundo o BM “Com alguma orientação ou instrução, as crianças pequenas podem perceber que as palavras são compostas de sons, mas isso não acontece automaticamente [...] “A instrução explícita, que às vezes pode começar antes do ingresso na escolaridade formal, ajuda as crianças a adquirirem a capacidade de perceber, compreender e manipular unidades distintas de sons na linguagem falada (Banco Mundial, 2022d, p. 16).

Na concepção do Banco, no que diz respeito à fala, o objetivo é que as crianças prestem atenção nos sons das palavras. As orientações seguem no propósito das crianças adquirirem a consciência fonêmica. Essa concepção está na contramão da ideia de que “a fala é um meio de relação entre as pessoas e se apresenta em sua função social, em seu papel social” (Vigotski, 2018, p. 91) e que a criança no processo de seu desenvolvimento “aprende a utilizá-la para servir a si própria, a seus processos internos. Então, além de meio de relação com as pessoas, a fala se torna também meio de pensamento interno da criança” (Vigotski, 2018, p. 92).

Na mesma direção dada por Vigotski, referente à importância do uso da linguagem para organização estrutural do pensamento, Bakhtin (2006, p. 114) expõe que “não é a atividade mental que organiza a expressão, mas, ao contrário, é a expressão que organiza a atividade mental, que a modela e determina sua orientação”. Assim concebe que a língua é compreendida em seus usos sociais, da fala comunicativa do diálogo praticado na interação entre os sujeitos, pois

Na realidade, toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. (Bakhtin, 2006, p. 115).

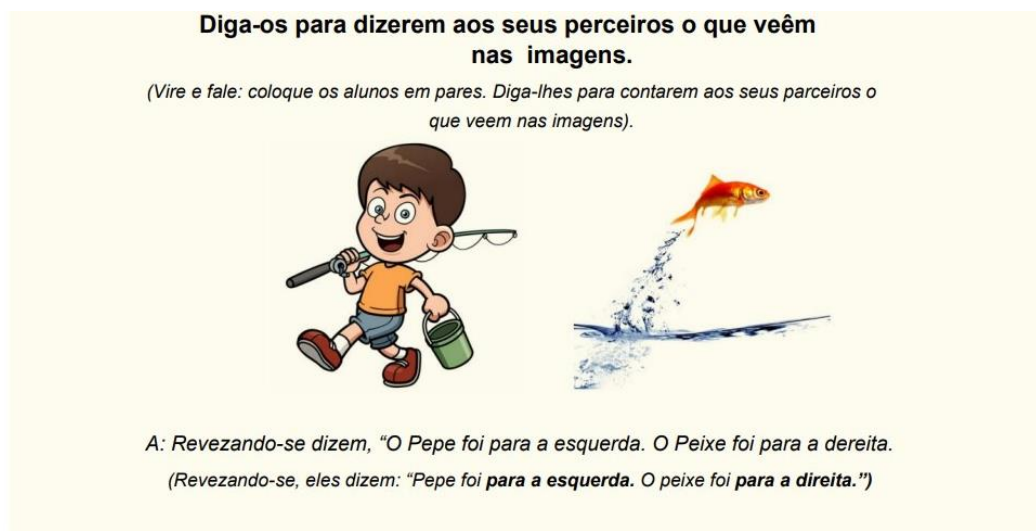
Nessa concepção, existe a possibilidade de a língua ser usada como interação comunicativa no diálogo reflexivo entre os sujeitos, em que um questiona o outro se quer comer um alimento, e este responde que sim. Essa noção de linguagem “implicará uma postura educacional diferenciada, uma vez que situa a linguagem como o lugar de constituição de relações sociais, onde os falantes se tornam sujeitos” (Geraldini, 2011, p. 34).

Compreendemos, então, mediante o discurso do Banco Mundial, que a linguagem é entendida como a apropriação de um sistema de códigos, seguindo regras, em que o diálogo, a significação e a reflexão são dispensados do processo de alfabetização.

Abaixo, apresentamos uma atividade recomendada pelo Banco Mundial, para os alunos praticarem a oralidade em sala de aula, com a finalidade de oportunizar que as crianças falem e ouçam. Contudo, o Banco propõe que essa fala seja regulada, pois recomenda que o docente proporcione modelos.

O exemplo demonstra uma atividade para os alunos praticarem o vocabulário das palavras, referente ao que foi aprendido na aula, nesse caso, as noções de esquerda e direita:

Figura 7 – Fornecendo dicas visuais para promover o desenvolvimento da linguagem em português



Fonte: Plano de aula produzido por funcionários do Banco Mundial para uso em países lusófonos

Fonte: Banco Mundial, 2022c.

O que chama a atenção nesse exemplo é que os alunos devem pronunciar palavras repetidamente para compreender noções de esquerda e direita, num processo mecânico, em que a fala segue um modelo proposto.

Sendo assim, a proposta da atividade é limitar o ensino e aprendizagem a partir da uma relação mecânica entre a fala e escuta, na direção da consciência fonêmica, de ampliar o vocabulário de palavras usuais e decodificação.

Ora, se a fala segue um modelo regido por regras, que deve obedecer às ordens do texto ou do professor, o processo discursivo torna-se controlado. Desta forma, impossibilita e/ou limita que o sujeito falante desenvolva o seu discurso, o seu pensamento, a sua reflexão, o direito de dizer sim e de dizer não. Trata-se de um modelo limítrofe do ponto de vista do desenvolvimento humano e da linguagem.

Geraldi (2006) relata que muitos linguistas analisaram que

[...] a criança não aprende sua língua por analogia, e muito menos por repetição do que ouve: aprende o funcionamento da língua, participando como parceira de processos interacionais, e deles extrai

regras ou regularidades com as quais construirá seus próprios enunciados, antes nunca ouvidos (Geraldi, 2006, p. 185).

A partir das contribuições de Vigotski (1991; 2018; 2021), Bakhtin (2006) e Geraldi (1997; 2006; 2011; 2017), entendemos que o processo de aquisição da linguagem precisa ser mediado pela significação que representa as palavras e não meramente no aprendizado dos símbolos alfabéticos de forma descontextualizada, que não fará sentido para os alunos.

Entendemos que atividades modelos que ditam o que os sujeitos devem fazer e falar são uma forma de controle sobre a sua reflexão no que se refere à realidade objetiva e sobre o seu desenvolvimento cognitivo.

Após as considerações e análises da denominada primeira fase da alfabetização, passamos para o que o Banco Mundial propõe para a **segunda fase**, denominada por um dos documentos de “Fase de quebra de código” (Banco Mundial, 2021a) e, em outro, referenciada como “fase alfabética parcial” (Banco Mundial, 2022d). Os dois documentos explicam que, a partir dessa etapa, as crianças continuam o processo de aperfeiçoamento das habilidades de compreender que os símbolos refletem a fala; contudo, iniciam o aprendizado da relação das letras com os sons, a decodificação de palavras escritas de acordo com um conjunto de regras (Banco Mundial, 2022d).

Apesar do BM argumentar que na segunda fase deve iniciar o aprendizado das relações grafema/fonema (letra/som) e da decodificação, em alguns excertos indica

O que as crianças na fase pré-alfabética precisam aprender? O primeiro objetivo da instrução é estabelecer o conhecimento de todos os nomes de letras, praticar a consciência básica dos fonemas, escrever as letras e construir conhecimento de algumas correspondências entre letras e sons para se misturar em palavras simples [...]. Na fase alfabética inicial, os alunos compreenderam a ideia de que os símbolos representam a fala (o princípio alfabético) (Banco Mundial, 2022d, p. 20).

Assim, notamos uma certa discrepância em algumas partes dos documentos referentes à primeira fase da alfabetização, pois ora menciona que o momento inicial não trataria especificamente do aprendizado do nome das letras e suas relações com os sons, ora o entendimento de que as palavras refletem a fala e que as letras compõem as palavras.

Todavia, em outros excertos, o BM sugere que pode ser iniciado o trabalho da segunda fase, no início da alfabetização, gerando certa divergência no direcionamento proposto nos documentos.

Na análise dessas fases, primeira e segunda, percebemos que o Banco Mundial considera que a base para a aprendizagem da leitura ocorre mediante a construção de um mapa mental da correspondência som-símbolo e símbolo-som.

Posteriormente, **na fase três**, denominada em um dos documentos (Banco Mundial, 2021a) de “Fase de fluência e significado mais profundo” e, em outro, nomeada como a “fase alfabética plena e alfabética consolidada”, sendo a terceira e a quarta fase (Banco Mundial, 2022d), nos dois documentos, consideradas pelo Banco Mundial como a fase do “amadurecimento das subcompetências”. O BM relata que, nas etapas anteriores, o trabalho de leitura era feito com muito esforço pelos alunos, e que nessa fase se torna automático, numa sequência em que

eles começam lendo e compreendendo palavras, depois frases, depois parágrafos e, por fim, discursos inteiros do tamanho de um livro. Durante esse processo, os alunos consolidam a capacidade de utilizar os textos e seu significado para realizar uma maior variedade de tarefas necessárias à escola, ao trabalho e à participação cívica (Banco Mundial, 2021a, p. 17).

Conforme exposto pelo Banco Mundial, os alunos nessa fase tornam-se competentes para atender às exigências da escola, do mercado de trabalho. Para o Banco Mundial, a apropriação da linguagem pelas crianças ocorre no modelo de fases que os alunos precisam percorrer para se tornarem leitores considerados independentes.

Com base nesse delineamento do Banco, a leitura e a escrita são definidas como um processo mecânico do ensino e aprendizagem da oralidade, dos códigos, letras-sons, palavras, frases, textos, compreensão, na qual notamos não ter espaço e tempo para reflexão.

A compreensão da linguagem estruturalista é entendida, pelo Banco, após as crianças aprenderem o sistema alfabético, a decodificação e a leitura automática com velocidade.

Sendo assim, notamos que a partir das concepções de linguagem, leitura e escrita expressas, o Banco orienta o processo do ensino e aprendizagem da alfabetização numa direção que doravante denominamos “Alfabetização Estruturada”,

a qual entendemos estar na contramão do conceito dialógico elaborado por Bakhtin (2006), em que a linguagem é vista como um fenômeno social, tornando-se a língua parte do curso da comunicação verbal.

No processo de alfabetização, na perspectiva do Banco Mundial, as crianças aprendem por etapas, partindo das unidades menores e somente após aprenderem essas habilidades são consideradas aptas para a compreensão do que leem.

Assim, inverte-se o processo de alfabetização com relação à perspectiva discursiva, para trabalhar de forma técnica, etapa por etapa, em que o todo e as partes não se articulam em um processo dialético, sendo assim, limita-se a possibilidade da aprendizagem da leitura e escrita com significação da realidade em que vive.

A partir disso, o Banco orienta o alinhamento do conteúdo da alfabetização para um processo estruturado, que precisa estar delineado nos materiais didáticos, bem como nas formações de professores, as quais devem ter como objetivo capacitar os docentes a trabalharem por meio desses materiais e do método fônico de alfabetização.

Notamos que essa concepção de alfabetização limita os professores e os alunos na tomada de decisões sobre os meios e processos do ato educativo pedagógico, pois, na concepção de Alfabetização Estruturada, o processo segue uma estrutura em que se define o que os professores e alunos devem fazer, num modelo de gerenciamento de como e quando deve ser feito.

Abaixo, apresentamos um quadro com os principais conceitos do Banco Mundial, como elementos constitutivos da concepção de Alfabetização Estruturada.

Quadro 8– Conceitos do Banco Mundial, constituintes da Alfabetização Estruturada

Conceitos	Banco Mundial
Linguagem	Parte da corrente linguística do estruturalismo.
Principal representante	Ferdinand de Saussure
Língua	Conjunto de signos, combinados de acordo com regras
Funções mais importantes para o processo de alfabetização	Fonológico, ortográfico, morfológico e sintático
Conteúdos	Centralidade no princípio alfabético, na decodificação.
Texto	Descontextualizado, tendo como função desenvolver a consciência fonêmica, fonológica
Processo do ensino e aprendizagem	Separação entre a técnica e a compreensão
Ensino-Aprendizagem	Fases: um modelo com três fases e outro com quatro.

Modelo de três fases	Fase de familiaridade com o idioma, fase de quebra de código e fase de fluência do significado mais profundo
Modelo de quatro fases, teoria de Ehri	Pré-alfabética; parcialmente alfabética; alfabética plena e alfabética consolidada
Ambos os modelos	Direção, primeiro aprende a técnica para depois a compreensão
Primeira fase	Ambos os modelos: compreender a ideia que os símbolos representam as palavras
Segunda fase	Nos dois moldes: aprender a relação: grafema/fonema e a decodificação
Terceira fase	Ambos os padrões: compreensão, leitura com velocidade, sem preocupação com os sentidos reais do contexto do aluno.
Quarta fase, teoria de Ehri	Compreensão, leitura com velocidade, sem preocupação com os sentidos reais do contexto do aluno.
Método	Fônico
Leitura	Sílabas, palavras e textos com velocidade, sem relação com os sentidos.
Escrita	Base fonética e fonológica, escrever de forma legível as letras, palavras, frases e pequenos textos.
Compreensão	Ideias básicas do texto, sem relação com os sentidos, com a compreensão da realidade em que se vive.

Fonte: Banco Mundial (2021a, 2021b, 2022b, 2022c, 2022d). Elaborado pela autora, 2024.

A partir dos fundamentos da Pedagogia Estruturada, da qual decorre uma concepção de alfabetização, o Banco Mundial orienta os elementos que configuram um determinado perfil de professor para trabalhar nessa perspectiva, sendo que esses profissionais se tornam necessários para a materialização dessas ideias, conforme analisamos na subseção a seguir.

2.2. PERFIL DE PROFESSOR NA PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA ESTRUTURADA

O Banco Mundial responsabiliza, em grande medida, os professores pelo sucesso ou fracasso do processo de ensino e aprendizagem da alfabetização. Segundo o Banco, quando esses profissionais não compreendem o que, como e em que sequência devem ensinar, tornam-se empecilhos para que os alunos aprendam (Banco Mundial, 2015, 2019). De acordo com o documento “Um Ajuste Justo: uma análise do gasto público no Brasil”, “A baixa qualidade dos professores é o principal fator restringindo a qualidade da educação” (Banco Mundial, 2017, p. 127). A partir dessa premissa, essa organização financeira orienta os elementos necessários para

a formação de um determinado perfil de professor alfabetizador, denominado de “professor eficaz”, conforme discorreremos nessa subseção.

Primeiramente, há de se destacar o argumento do Banco referente à necessidade de “professores eficazes”, que aparece como a ideia de que esse determinado perfil de profissional se torna importante para treinar, na infância, valores e adaptações necessárias ao mundo do trabalho, conforme podemos observar na afirmação do BM:

Professores eficazes preparam os alunos para um mundo onde eles devem interagir com os outros, adaptar-se rapidamente às mudanças e onde o sucesso dependerá do conhecimento, bem como das atitudes e do comportamento” (Banco Mundial, 2019, p. 1).

Uma outra ideia que aparece é a orientação de que os professores “moldam as atitudes dos alunos” (Banco Mundial, 2019, p. 1). Para isso, faz-se necessário capacitar os profissionais de forma a atender o molde do projeto delineado por essa Organização Financeira, na direção apontada por Zanardini (2008):

Na perspectiva neoliberal, a escola é imprescindível ao bom funcionamento do mercado, mas não da forma em que se encontra, ou seja, é preciso que a escola qualifique-se a fim de preparar o homem nos aspectos atitudinais e comportamentais requeridos pela globalização e pelo mercado “moderno”. (Zanardini, 2008, p. 139)

A partir da justificativa da necessidade de profissionais responsáveis por moldar, nos alunos, atitudes necessárias às mudanças do século XXI, o Banco Mundial traz as principais recomendações para as políticas de alfabetização dos países periféricos, que tratam dos componentes para se obter “professores eficazes”, uma vez que determinadas características compõem um perfil de profissional ajustado às ideias da Pedagogia Estruturada. Essa organização financeira elege que “O elemento vital é um professor com todas as ferramentas e apoio necessários, e com a clara compreensão de que cada aluno deve aprender” (Banco Mundial, 2023, s.p.).

De acordo com Jaime Saavedra, diretor de Desenvolvimento Humano para a América Latina e o Caribe do Banco Mundial e Ana Teresa Del Toro Mijares, consultora do Grupo do BM,

Programas de Pedagogia Estruturada equipam os professores com ferramentas comprovadas. Uma das abordagens mais eficazes para incrementar a eficiência do ensino é um pacote de intervenções frequentemente conhecido como Pedagogia Estruturada, que consiste em componentes bem organizados que trabalham juntos para equipar os professores com objetivos de aprendizagem claros e alcançáveis que cada aluno deve alcançar, métodos e recursos pedagógicos provados baseados em evidências e formação prática para fortalecer o seu ensino na sala de aula (Saavedra; Mijares, 2023).

Conforme matéria publicada no *blog* “Education for Global Development”, do Banco Mundial, em junho de 2023, os componentes essenciais dos Programas de Pedagogia Estruturada que configuram o perfil de ‘professor eficaz’ para os países periféricos, correspondem a :

- * guias com planos de aula estruturados;
- * método baseado nas evidências;
- * desenhar o passo-a-passo do que ensinar, como ensinar;
- * fornecer orientações contínuas para os professores utilizarem da melhor forma possível o material estruturado (Saavedra; Mijares, 2023).

Na perspectiva do Banco, esses componentes devem interagir de forma a construir um processo único para dar forma ao perfil de professor, em que, a tecnologia é citada como um suporte que

pode auxiliar com a educação pré-serviço e em serviço, fornecendo aos professores exemplos claros de aulas bem ensinadas e permitindo que os mentores incentivem os professores e respondam às suas perguntas de forma efetiva” (Banco Mundial, 2019, p. 36).

Sob aparente simplicidade dessa formulação, esconde-se um projeto de formação para a alfabetização para os países periféricos, como o Brasil, a partir da construção de uma concepção hegemônica. Para isso, uma das estratégias do Banco é a construção do consenso social, de que a única solução para os países que sofrem de pobreza de aprendizagem é a implementação de Programas de Pedagogia Estruturada. De acordo com o Banco, programas estruturados são

úteis sempre que a capacidade do professor for baixa, porque permitem que um currículo bem elaborado e materiais de apoio, tais como manuais do professor e livros de exercícios do aluno, forneçam um “sistema de andaimes” que compensem os pontos fracos no domínio do conteúdo e aptidões de ensino dos professores (Banco Mundial, 2015, p. 205).

Notamos, diante da análise dos documentos, que o ensino explícito, conforme já tratado na subseção anterior, deve estar delineado nos materiais didáticos e no currículo de forma a configurar-se num processo de ensino estruturado, sequencialmente, do mais simples para o mais complexo, de forma padronizada, sistemática e cumulativa.

Tal ensino é considerado uma referência para a formação de professores com “capacidade baixa”, pois fornece um “sistema de andaimes”, com o objetivo de compensar os conteúdos que o professor não domina e possíveis dificuldades no processo de ensino. Por isso, os professores devem adequar-se a seguir os materiais elaborados pelos especialistas sobre ensino explícito e receber formação para trabalhar na concepção de educação baseada em evidências.

Para efetivar essa concepção de alfabetização e o modelo de ensino explícito, o Banco apropria-se de experiências exitosas, consideradas referências de qualidade, no que diz respeito ao aumento nos índices das avaliações em larga escala. Diante de tais experiências, o Banco elabora documentos que contêm orientações para os países periféricos, sob justificativa de que

As intervenções mais eficazes para melhorar a aprendizagem dos alunos **dependem de professores**. Por exemplo, em uma revisão das intervenções nos países de baixa e média renda, **intervenções orientadas para professores como os programas de Pedagogia Estruturada elevaram as pontuações dos alunos** em termos de linguagem em 0,23 desvios-padrão e em matemática em 0,14 desvios-padrão. Isso corresponde a aproximadamente nove meses e seis meses de aprendizagem, respectivamente. **Tais programas incluem Planos de aula e formação para ajudar os professores a fornecer novos conteúdos e materiais aos alunos e, por vezes, incluir orientação e *feedback*** (Banco Mundial, 2019, p. 4, grifos nossos).

Na visão do Banco, as experiências exitosas, referentes ao aumento dos índices de avaliação em larga escala, demonstram evidências de qualidade do processo de ensino e aprendizagem; com isso, são considerados modelos para os demais países periféricos guiarem suas políticas de alfabetização. Conforme o excerto do documento abaixo:

A evidência mais recente da Libéria, de Honduras e do Ceará é encorajante, pois sugere que fornecer aos professores materiais de aprendizagem em módulos bem elaborados e capacitação em “tempo

real” que oferece orientação detalhada sobre o que ensinar diariamente pode melhorar significativamente a aprendizagem dos estudantes em contextos nos quais poucas outras abordagens funcionaram (Banco Mundial, 2015, p. 204-205).

Diante dessas evidências, para essa Organização Financeira, a Pedagogia Estruturada se configura como um tipo de instrução pedagógica estruturada, que demanda intervenções que incorporam o ensino de forma detalhada e guiada sobre o que deve ser ensinado, quando e como ensinar, pois, de acordo com a perspectiva do Banco, com base nesse modelo, as crianças aprenderão a ler significativamente.

Apresentamos, abaixo, um quadro, sobre as orientações do Banco Mundial para professores alfabetizadores eficazes e a materialização desse perfil de profissional no município de Sobral-CE, considerado modelo de sucesso educacional, segundo o Banco Mundial.

Quadro 9 – Perfil de professor alfabetizador

Orientações do Banco Mundial para o perfil de professor eficaz	Professor alfabetizador em Sobral-CE, de acordo com os estudos do Banco
Uso de material estruturado	Recebem planos de aula estruturados
Modelo de ensino, delineado no material estruturado, com o passo-a-passo do que ensinar e como ensinar	Recebem materiais de aprendizagem estruturados, com claras rotinas de ensino, e que priorizam habilidades essenciais, especialmente a alfabetização nos primeiros anos
Orientações contínuas, formação para aplicar melhor as tarefas dos materiais estruturados, bem como o método de ensino contido nesses materiais	Os professores recebem formação sobre o uso desses materiais de aprendizagem estruturados, inclusive na forma de observações em sala de aula com devolutiva.
Bônus para os professores conforme os resultados dos alunos nas avaliações	Recebem bônus com base no desempenho de suas turmas e da escola como um todo
Formação por pares	Professores excelentes são homenageados em cerimônias e assumem papéis de liderança na seleção de novos professores.

Fonte: Banco Mundial, 2015; 2017; 2019; 2020a; 2020b.

Mediante a análise dos documentos, constatamos que as recomendações planejadas pelo Banco Mundial, para os países periféricos, referentes à configuração de um perfil de professor eficaz, têm sido seguidas à risca pelo município de Sobral-CE, assim como esse perfil de professor e as políticas de alfabetização se tornam referência nos documentos do BM.

Com base na análise dos documentos do Banco Mundial, compreendemos que o perfil de professor eficaz, na perspectiva da Pedagogia Estruturada, requer um

profissional que se adapte ao “novo”, aplique as tarefas e o método delineado nos materiais estruturados, bem como siga as orientações técnicas para desenvolver da melhor forma possível os exercícios do ensino explícito com os alunos, ou seja, um sujeito que segue um modelo de ensino. Desta forma, esse perfil de professor torna-se uma exigência para o cumprimento do projeto do Banco Mundial para as políticas de alfabetização dos países periféricos. Portanto, essa Organização Financeira busca converter os professores em agentes da implementação das ideias do processo de alfabetização na perspectiva da Pedagogia Estruturada, em que os materiais de ensino passam a regular o que esses profissionais podem e devem ensinar.

De acordo com Freitas, na perspectiva neoliberal, a:

[...] consequente padronização dos currículos da educação básica – BNCC – e da formação de professores – BNC da Formação -, são necessários para melhor controlar o que se ensina, como se ensina, avaliar de forma censitária todos os sujeitos – estudantes e os professores, as escolas e os sistemas (Freitas, 2020, p. 100).

Segundo o autor, a concretização desse controle significa a privatização da educação, em que, ao materializar os objetivos da BNCC, cumpre-se o papel de padronização dos currículos e, com isso, indica as escolas consideradas ineficazes de acordo com os dados das avaliações.

A autonomia didática-pedagógica e a formação científica dos professores não são consideradas; pelo contrário, nessa perspectiva anula-se toda atividade de ensino do professor e da aprendizagem significativa da linguagem escrita pela criança, atividade aqui compreendida na abordagem de Vigotski (1991),²⁸ da teoria histórico-cultural.

De acordo com o autor, o homem é um ser social e para que ocorra o seu desenvolvimento psíquico, faz-se necessário que na interação social o sujeito aproprie-se da cultura historicamente construída pela humanidade. Assim, considera os elementos culturais e sociais como essenciais ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Este conceito elaborado por Vigotski refere-se ao desenvolvimento psicológico tipicamente humano, como atenção voluntária, a

²⁸ De forma modesta, procuramos trazer algumas concepções do autor, para contrapor o que a P.E chama de atividade, bem como do processo de ensino e aprendizagem da linguagem escrita. Tendo consciência da riqueza de contribuições que Vigotski oferece, indicamos que outros estudos possam aprofundar o que não foi possível nesse texto.

memória mediada, o pensamento abstrato, a linguagem, ação consciente, os quais “surtem inicialmente como formas de comportamento coletivo da criança, como formas de colaboração com outras pessoas. Somente depois elas se tornam funções internas individuais da criança” (Vigotski, 2018, p. 91).

Para o autor, “o domínio da linguagem escrita significa para a criança dominar um sistema de signos simbólicos extremamente complexo” (Vigotski, 2021, p. 183). Para isso,

[...] o ensino tem de ser organizado de forma que a leitura e a escrita se tornem necessárias às crianças. Se forem usadas apenas para escrever congratulações oficiais para os membros da diretoria da escola ou para qualquer pessoa que o professor julgar interessante (**e sugerir claramente para as crianças**) então o exercício da escrita passará **a ser puramente mecânico** e logo poderá entediar as crianças; **suas atividades não se expressarão em sua escrita e suas personalidades não desabrocharão** (Vigotski, 1991, p. 79, grifos nossos).

A partir do autor, compreendemos que a atividade de ensino da linguagem escrita deve representar significado e sentido para as crianças. Com aporte em Vigotski (2002), entendemos que esses conceitos não são sinônimos, pois

[...] é essencial, é a preponderância do sentido das palavras sobre o seu significado, distinção que devemos a Paulhan. Segundo este autor, o sentido de uma palavra é a soma de todos os acontecimentos psicológicos que essa palavra desperta na nossa consciência. É um todo complexo, fluido, dinâmico que tem várias zonas de estabilidade desigual. O significado não é mais do que uma das zonas do sentido, a zona mais estável e precisa. **Uma palavra extrai o seu sentido do contexto em que surge; quando o contexto muda o seu sentido muda também. O significado mantém-se estável através de todas as mudanças de sentido.** O significado de uma palavra tal como surge no dicionário não passa de uma pedra do edifício do sentido, não é mais do que uma potencialidade que tem diversas realizações no discurso (Vigotski, 2002, p. 102, grifos nossos).

Para exemplificar essa distinção, o autor reporta-se à fábula “A Cigarra e a Formiga”, com sendo

[...] uma boa ilustração da diferença entre sentido e significado. As palavras: “Pois agora dança” têm um significado fixo e definido, mas no contexto da fábula adquirem um sentido intelectual e afetivo mais vasto. Passam a significar simultaneamente: “Diverte-te” e “Perece!”. Este enriquecimento das palavras pelo sentido que adquirem nos diferentes contextos é a lei fundamental da dinâmica dos significados das palavras. Num determinado contexto, uma palavra significa

simultaneamente mais ou menos do que a mesma palavra tomada isoladamente; significa mais, porque adquire um novo contexto; significa menos, porque o seu significado é limitado e estreitado pelo mesmo contexto.

Com aporte da psicologia histórico-cultural, entendemos que o conteúdo e o ensino da linguagem escrita significativa e com sentido precisa ser mediado de forma a considerar como referência a categoria de atividade-guia,²⁹ de cada período da vida dos sujeitos, para que a criança tenha a possibilidade de aprender e se desenvolver em suas máximas potencialidades.

Nesta direção, compreendemos que o currículo para alfabetização, fundamentado na psicologia histórico-cultural, contribui para contemplar as peculiaridades do desenvolvimento psíquico da criança, as necessidades diferentes de cada período da vida dos indivíduos, para que o ensino possa incidir sobre as atividades-guias, as quais possuem papel essencial para desenvolver a formação de novas capacidades psíquicas, ou seja, algo novo no desenvolvimento do indivíduo.

É importante destacar que na teoria histórico-cultural, a periodização do desenvolvimento dos sujeitos considera os determinantes histórico-sociais, diferentemente das teorias maturacionistas, sendo que Vigotski concebe a linearidade e a idade cronológica, mas não são elas que determinam o desenvolvimento, pois

[...] **o ritmo do desenvolvimento**, a sequência das etapas que a criança percorre, os prazos que são necessários para que ela passe cada etapa não coincidem com o ritmo do tempo, **não coincidem com a contagem cronológica do tempo** [...] do ponto de vista da astronomia, do tempo cronológico, um mês é sempre igual a outro, um ano é sempre igual a outro. Entretanto, do ponto de vista do desenvolvimento, o valor de cada mês de cada ano é medido **pelo lugar que esse mês ocupa no ciclo do desenvolvimento** (Vigotski, 2018, p. 18, grifos do autor).

Ou seja, o autor não desconsidera o fator biológico; contudo, não o considera como fator único para determinar o desenvolvimento psíquico, pois este depende das vivências proporcionadas no meio em que vivem. Contudo,

²⁹ O termo atividade-guia, utilizado pela Psicologia Histórico-Cultural, refere-se àquelas que possuem maior importância ao desenvolvimento psíquico da criança em determinado período. No primeiro ano de vida, a atividade-guia se refere à atividade de comunicação emocional direta do bebê com o adulto. Nos segundo e terceiro anos de vida, é a atividade objetual manipulatória. Já para etapa seguinte, no quarto e no quinto ano, a atividade-guia é a brincadeira de papéis sociais. Em seguida, para o ensino fundamental, a atividade de estudo corresponde à atividade-guia.

Se no meio não existe a forma ideal correspondente e se o desenvolvimento da criança, por força de quaisquer circunstâncias, transcorre fora dessas condições específicas [...] ou seja, fora da relação com a forma final, então a forma correspondente não irá se desenvolver por completo na criança (Vigotski, 2018, p. 87).

Compreendemos, a partir do autor, que se o meio não proporcionar o processo de ensino e aprendizagem da linguagem escrita de forma significativa à criança, poderá impactar no desenvolvimento das novas qualidades psíquicas dos indivíduos, dado o seu “enorme papel no processo de desenvolvimento cultural da criança”, essenciais para o processo de sua humanização.

Assim, consideramos ser de suma importância entender o processo da pré-história da linguagem escrita infantil, a partir da análise de Vigotski, para que a atividade de ensino do professor possa possibilitar à criança o desenvolvimento dessas funções complexas. De acordo com o autor,

[...] o domínio da fala escrita, por mais que seja um momento decisivo, não é determinada de fora para dentro pelo treinamento escolar, na realidade, ele é produto de longo desenvolvimento de funções complexas do comportamento da criança (Vigotski, 2021, p. 105).

Assim, de acordo com Vigotski, qualquer função psicológica superior aparece primeiro em nível social (interpsicológico) e depois em nível individual (intrapsicológico). Ou seja, a aquisição da linguagem escrita se dá na relação inter e intrapsíquica, em que o desenvolvimento cognitivo da criança ocorre inicialmente nas interações sociais e, posteriormente, é internalizado e se torna parte de sua própria estrutura psicológica.

O desenvolvimento da história da fala escrita das crianças é explicitada por Vigotski (2021, p. 206) “não como uma linha reta nem conserva, em continuidade direta, seja qual for, uma sucessão de formas. Na história do desenvolvimento da fala escrita da criança, encontramos as metamorfoses mais inesperadas”. Ou seja, o autor explica que é um processo de evolução e involução, o que significa considerar segundo o autor rupturas em que

[...] juntamente com os processos de desenvolvimento, de movimento para frente e de origens de novas formas, a cada passo, constata

processos de retrocessos, de extinção, de desenvolvimento reversos de processos velhos (Vigotski, 2021, p. 106).

Procuramos expor, em linhas gerais, o processo que Vigotski (2021) estudou referente ao desenvolvimento da fala escrita infantil. O autor relata que se inicia com os signos visuais e que o gesto, quando feito intencionalmente é o primeiro signo visual na criança, o qual contém o futuro da escrita da criança. O gesto, segundo o autor, é como se fosse a escrita no ar: assim, seus traços, as garatujas, o desenho, a fala, as brincadeiras (do faz-de-conta) com aporte no gesto, no movimento da criança, constituem-se como uma etapa anterior que proporciona à criança a escrita, construindo-se assim diversas formas da criança expressar, o que lhe é significativo.

Assim, elementos como o gesto, a fala, o desenhar, as brincadeiras (do faz-de-conta) são essenciais para o desenvolvimento da fala escrita das crianças, levando-as para a descoberta que além de desenhar objetos é possível desenhar a fala. Aqui, temos uma concepção de leitura e escrita que está muito além do codificar e decodificar, conforme proposto pela Pedagogia e Alfabetização Estruturada, pois trata-se da significação, dos sentidos, de uma leitura e escrita que possibilita ao sujeito expressar e escrever as suas ideias. Para isso, apresenta uma exigência contrária às ideias da Pedagogia Estruturada, “à exigência de ensinar a fala escrita e não a escrita das letras para as crianças” (Vigotski, 2021, p. 138).

Essa abordagem do autor vai na contramão das “atividades” do ensino explícito, as quais consideram que o processo de ensino e aprendizagem da alfabetização ocorre mediante a realização de tarefas delineadas numa sequência do mais simples para o mais complexo, de forma cumulativa.

Nas palavras do Banco Mundial, como já dito anteriormente, “como se fossem tijolos construídos em camadas sobrepostas” em que primeiramente aprende-se a técnica, os símbolos alfabéticos, a codificar e decodificar, para posteriormente a compreensão. Ao contrário, de acordo com Vigotski, “Funções psicológicas superiores não se encontram superpostas, como um andar superior, sobre os processos elementares; elas representam novos sistemas psicológicos” (Vigotski, 1991, p. 82).

Assim, o pensamento de Vigotski se contrapõe às ideias de uma educação padronizada, baseada em modelos prontos, pois é uma perspectiva que não considera as diferenças sociais, culturais e econômicas entre os sujeitos de uma sociedade desigual.

Para o referido autor, a educação deve proporcionar um processo de ensino e aprendizagem que promova realmente o desenvolvimento do sujeito em suas máximas potencialidades, uma vez que, ao aprender, esse sujeito se desenvolve e se humaniza.

De acordo com o Banco Mundial, com base na Pedagogia Estruturada, todos aprendem a ler e a escrever ao final do primeiro ano, mediante ao ensino explícito e com um perfil de “professor eficaz”, o qual aplica as tarefas e segue o método fônico.

Entendemos que, se ocorre aprendizagem na perspectiva da Alfabetização Estruturada, é na direção de codificar e decodificar, mas não na perspectiva da significação, dos sentidos, de expressar e expor as suas ideias a partir da possibilidade de “que a fala escrita da humanidade se transforme em fala escrita da própria criança” (Vigotski, 2021, p. 107).

Diante do exposto, entendemos que materiais e atividades seguem um processo unilateral, em que ocorre a cisão entre a técnica e a compreensão do que se ensina e do que se aprende. De acordo com Geraldi, Vigotski apresenta uma perspectiva que se opõe a toda forma de separação “entre corpo e mente, entre cognição e emoção, entre físico e espírito, entre ações exteriores” (Geraldi, 2006, p. 20).

A partir dos autores citados, entendemos por atividade do processo de ensino e aprendizagem da alfabetização aquelas que possibilitam a formação do sujeito omnilateral,³⁰ na qual “a escrita, deve ter significado para as crianças, de que uma necessidade intrínseca deve ser despertada nelas e a escrita deve ser incorporada a uma tarefa necessária e relevante para a vida” (Vigotski, 1991, p. 79).

Passamos a chamar de tarefas aquilo que é proposto pela PE, para diferir do que compreendemos por atividade, de acordo com a perspectiva da psicologia histórico-cultural.

As tarefas elaboradas pelos intelectuais do ensino explícito, proposto pelo BM, são dadas aos professores de forma a ditar o que ensinar, quando e como. Desta

³⁰ De acordo com (Frigotto, 2012, p. 267), “Omnilateral é um termo que vem do latim e cuja tradução literal significa “todos os lados ou dimensões”. Educação omnilateral significa, assim, a concepção de educação ou de formação humana que busca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para seu pleno desenvolvimento histórico. Essas dimensões envolvem sua vida corpórea material e seu desenvolvimento intelectual, cultural, educacional, psicossocial, afetivo, estético e lúdico. Em síntese, educação omnilateral abrange a educação e a emancipação de todos os sentidos humanos”.

forma, descaracteriza o papel desse profissional como mediador do processo de ensino e aprendizagem, como intelectual. Por conseguinte, separa-se quem elabora as tarefas (intelectuais do ensino explícito) de quem aplica (os professores), como forma de controlar e regular as ações desses profissionais. Todavia, “Não há atividade humana da qual se possa excluir toda intervenção intelectual, não se pode separar o *homo faber* do *homo sapiens*” (Gramsci, 2004, p. 53), pois

[...] todo homem, fora de sua profissão, desenvolve uma atividade qualquer, ou seja, é um “filósofo, um artista, um homem de gosto”, participa de uma concepção de mundo, possui uma linha consciente de conduta moral, contribui assim para manter ou para modificar uma concepção do mundo, isto é, para suscitar novas maneiras de pensar (Gramsci, 2004, p. 53).

Um outro aspecto que problematizamos, com base nas contribuições de Vigotski, é sobre os fundamentos elencados pelo Banco Mundial, de que a Neurociência possibilita elaborar um modelo para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem da alfabetização mediante a observação de imagens do funcionamento do cérebro da criança, no momento da leitura. Com isso, reduz-se processos complexos da aquisição da leitura e escrita à forma fechada do funcionamento cerebral. A partir disso, o Banco Mundial considera o processo de ensino e aprendizagem da alfabetização dos sujeitos como algo externo, em que a criança de forma passiva assimila e aprende, por meio das tarefas da PE. Com isso, compreendemos que as tarefas da Pedagogia Estruturada construídas nos alicerces dos fundamentos da Neurociência não consideram os elementos sociais e culturais nesse processo.

Na contramão dessas ideias, Vigotski (2018) relata que teorias, ao não considerarem a influência do meio, como se tudo já estivesse dado na criança, como as que veem tudo de importante no meio e nada de significativo na criança, levam ao mesmo resultado, isto é, à negação do desenvolvimento cognitivo na perspectiva das máximas possibilidades.

Desta forma, problematizamos as tarefas desenhadas nos materiais estruturados com um modelo de ensino e aprendizagem para as políticas de alfabetização dos países periféricos. Compreendemos que essas seguem de forma a atender “à visão unidimensional das necessidades do mercado” (Frigotto, 2012, p. 271). De acordo com esse autor

Ao longo do século XX, assumem papel central os herdeiros dos economistas filantropos a que se refere Marx, para os quais o significado da educação é adaptar a formação dos trabalhadores às mudanças na divisão do trabalho: uma formação fragmentada e plurifuncional ou polivalente, fundada numa concepção de conhecimento que analisa a realidade humana de forma atomizada e que a reduz ao aparente mascarado como a mesma se produz (Frigotto, 2012, p. 271).

Diante do exposto, entendemos que o Banco apresenta as diretrizes dos fundamentos para educação do processo de ensino e aprendizagem da alfabetização, o perfil de professor alfabetizador e aponta o setor privado, Aparelhos Privados de Hegemonia, como parceiros do Estado, na elaboração dos materiais estruturados e, com isso orienta práticas para a efetivação da privatização na educação.

No discurso do Banco Mundial, os alunos precisam de uma grande quantidade e variedade de materiais impressos de qualidade, sendo que a falta desses afeta o desempenho acadêmico dos estudantes. Essa Organização Financeira alega que disponibilizará materiais de qualidade para os alunos e, para isso, informa que trabalhará com parcerias, “colaborando mais estreitamente com editores educacionais privados e sem fins lucrativos e fornecedores de alfabetização” (Banco Mundial, 2022d, p. 40).

Com base em um dos estudos do Banco, em estados e municípios brasileiros, afirma-se que os materiais estruturados somente cumprirão com o seu objetivo se “guiarem os professores a planejar as habilidades que serão ensinadas em cada aula e a escolher atividades que abordem essas habilidades” (Banco Mundial, 2022a, p. 26).

De forma estratégica, notamos que o estudo aponta os estados e municípios que trabalham com material altamente estruturado, bem como os fornecedores desses materiais, para induzir os governos de outros estados e municípios a aderirem a essas políticas de alfabetização, assim como a comprarem esses materiais. Segundo o documento, “o material do Instituto Alfa e Beto (IAB) apresenta passo a passo o que os professores devem fazer em sala de aula e o que devem perguntar aos alunos (Banco Mundial, 2022a, p. 30).

Após indicar o nome do Instituto Alfa e Beto, considerado nesse trabalho, com base em Gramsci, como um Aparelho Privado de Hegemonia, fornecedor de um material altamente estruturado, pois “Pesquisas do Banco Mundial indicam que

orientações detalhadas aos professores ajudam as crianças a aprender, aumentando o tempo dos alunos nas tarefas e elevando os resultados de aprendizagem” (Banco Mundial, 2022a, p. 30).

A seguir, apresentamos duas tabelas extraídas do documento “A Ciência da leitura na prática. Uma análise de Materiais didáticos para a alfabetização em Estados e Municípios selecionados no Brasil” (2022a), que demonstra a aquisição do material estruturado pelos estados e municípios selecionados na amostra do Banco e identifica o grau de estrutura, bem como a fonte de aquisição dos governos.

Figura 8 – Medida de estrutura, fonte e editora dos materiais estruturados adquiridos pelos governos, de acordo com a amostra do Banco em estados brasileiros

Governo	Grau de estrutura	Fonte			
		Federal ¹	Estadual ²	Municipal ³	Privado ⁴
Ceará (estado)	Alta		X		
Sobral (município)	Alta	X	X	X	X
Teresina (município)	Alta	X		X	X
São Paulo (estado)	Médio		X		
Itatiba (município)	Médio	X	X	X	
Paranavaí (município)	Médio	X			
Teotônio Vilela (município)	Médio	X			
Apucarana (município)	Médio	X		X	X
Coruripe (município)	Não identificado	X			X

¹ Federal = Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)

² Estadual = Desenhado e distribuído pelo governo do estado

³ Municipal = Desenhado pelo governo municipal

⁴ Privado = Município adquire direto com editoras

Fonte	Ano	Título da coleção	Editora	Governos que adotam o material	Foi possível acessá-lo?
Federal	1-2	Buriti Mais Português	Moderna	Sobral (2º ano), Itatiba	Sim
	1-2	Ápis	Atica & Scipione	Teresina, Paranavaí e Apucarana	Sim
	1-2	Vem Voar	Atica & Scipione	Teotônio Vilela	Sim
Estadual	1	Vamos Passear na Escrita	Governo do estado do Ceará	Escolas municipais do estado do Ceará	Sim
	2	Pé de imaginação	Governo do estado do Ceará	Escolas municipais do estado do Ceará	Sim
	1-2	Ler e Escrever	Governo do estado de São Paulo	Estado de São Paulo, Itatiba	Sim
Privado	1	Aprender a Ler	Instituto Alfa e Beto	Sobral, Teresina	Sim
	1	Caligrafia*	Instituto Alfa e Beto	Sobral, Teresina	Sim
	1-2	Lendo Você Fica Sabendo	Aprender	Sobral (grade 2), Teotônio Vilela	Não
	2	Caminhos e Vivências*	OPET	Sobral	Não
	1-2	Aprimorando Saber	Espiral	Coruripe	Não
	1-2	Alfabetização com Boquinhos	Boquinhos	Apucarana	Não

Fonte: Banco Mundial, 2022a.

Como se vê, na coluna das editoras, a presença do setor privado, por meio de editoras tradicionais na produção de livros didáticos, assim como do instituto Alfa e

Beto, demonstram a materialização da venda dos materiais estruturados para municípios eleitos, pelo Banco, como modelos a serem seguidos nas políticas de alfabetização. Essas fontes revelam as orientações do Banco para a privatização da educação, apontado nomes de APHs, para efetuação de contratos de compra e venda de materiais didáticos. O *Global Education Evidence Advisory Panel* (GEEAP, por sua sigla em inglês) reconhece

‘Pedagogia Estruturada’ e ‘ensino no nível certo’ como **‘Compras Inteligentes’** – ou seja, intervenções que são apoiadas por um forte corpo de evidências e também são altamente custo-efetivas (Saavedra; Mijares, 2023).

A aquisição de pacotes e modelos elaborados por institutos colabora para os processos de privatização da educação e para a efetuação de contratos do Estado estrito com a sociedade civil, conforme demonstramos na subseção 3.4, em que o governo de Sobral-CE realiza contratos de compra do modelo de ensino estruturado ofertado pelo Instituto Alfa e Beto.

Entretanto, apesar do recebimento dos livros do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), selecionado pelos governos estaduais e municipais do estado e do município, em Sobral-CE, defende-se a necessidade de comprar outros materiais do Instituto Alfa e Beto, conforme veremos mais adiante. A justificativa dada pelo município de Sobral-CE, por exemplo, para a aquisição de outros materiais é para completar as lacunas do PNLD; contudo, não aponta quais seriam essas falhas.

Dito isso, passamos à análise das orientações dos Aparelhos Privados de Hegemonia, a exemplo do Instituto Alfa e Beto, que segue na mesma direção da Alfabetização Estruturada, perspectiva defendida pelo Banco Mundial. Com isso, passamos à análise do consentimento do Estado, sociedade política, para com a sociedade civil, num processo de parcerias entre público e privado, na busca pelo consenso da concepção de Alfabetização Estruturada.

3. ATUAÇÃO DOS APARELHOS PRIVADOS DE HEGEMONIA NA ELABORAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DA ALFABETIZAÇÃO ESTRUTURADA NO BRASIL

Esta seção objetiva relacionar os fundamentos da Pedagogia Estruturada e sua concepção de alfabetização com os programas de alfabetização implementados pelos Aparelhos Privados de Hegemonia no contexto brasileiro. Para isso, analisamos como os Institutos Alfa e Beto e Ayrton Senna atuam na indução da política de alfabetização no Brasil. Além disso, explicitamos como esses grupos dominantes materializam suas perspectivas vinculadas a seus interesses políticos e econômicos e garantem espaço no Estado estrito e, com isso, incumbem-se de atuar em uma das formas de privatização do setor público via parceria público-privada.

Com aporte em Adrião (2022), identificamos e analisamos em quais dimensões da privatização no campo da alfabetização esses APHs têm atuado, especialmente no município de Sobral-CE. Para isso, estruturamos a seção em quatro subseções.

Na subseção 3.1, analisamos as relações de congruência entre as concepções identificadas a partir da Pedagogia Estruturada com as propostas dos APHs, em especial o Instituto Alfa e Beto.

Na subseção 3.2, identificamos e analisamos as origens das ideias da Alfabetização Estruturada, no Brasil, isto é, os primeiros elementos que deram forma para a concepção da Pedagogia Estruturada.

Na subseção 3.3, analisamos o consentimento do Estado *stricto sensu*, na adesão em parte das ideias da Alfabetização Estruturada, conforme exposto no documento “Grupo de Trabalho Alfabetização Infantil: Os Novos Caminhos: relatório encomendado pela Câmara dos Deputados” a um grupo de especialistas em Alfabetização Infantil, em que o coordenador do trabalho é o fundador do Instituto Alfa e Beto. Outra forma de concessão do Estado *stricto sensu*, na direção de uma concepção hegemônica de alfabetização, encontra-se na Política Nacional de Alfabetização (PNA), de 2019, a qual adere e compromete-se em divulgar a perspectiva estruturada de alfabetização, bem como indicaremos alguns pontos de dissenso com relação à Alfabetização Estruturada, a partir da perspectiva discursiva.

Na subseção 3.4, procuramos relacionar os elementos que configuram a PE, identificados tanto nas diretrizes do BM, a partir de documentos dos Institutos Alfa e Beto e Ayrton Senna, como expressões da efetivação das políticas de alfabetização

no Brasil. Para isso, analisamos, do município de Sobral-CE, os contratos de compra do modelo de alfabetização delineado na perspectiva da Pedagogia Estruturada.

3.1. AS RELAÇÕES ENTRE O BANCO MUNDIAL E O INSTITUTO ALFA E BETO NA CONCEPÇÃO DE ALFABETIZAÇÃO ESTRUTURADA

Nesta subseção, analisamos as relações de congruência entre as concepções do Banco Mundial e do Instituto Alfa e Beto, referentes aos elementos que definem a Alfabetização Estruturada. Para isso, consideramos os documentos do referido Instituto, livros publicados por João Batista Araújo e Oliveira, fundador do instituto e seu administrador por 20 anos. A partir de outubro de 2024, delegou a função para Mário Ghio Junior,³¹ que passa a exercer a função de atual presidente do IAB. Ainda, examinamos os documentos do portal de transparência de Sobral-CE, bem como um documento coordenado por João Batista Araújo e Oliveira, a pedido da Câmara dos Deputados, em conjunto com outros autores, e conteúdos extraídos diretamente do site do Instituto Alfa e Beto.

No relatório intitulado “Impactos das Intervenções do Instituto Alfa e Beto”, de 2004, encontramos a apresentação do Instituto como sendo uma organização não-governamental, sem fins lucrativos, fundado em 2006, com a missão de contribuir na produção e na apresentação de evidências sobre o que tem funcionalidade em termos educacionais. Ainda referente à questão social do Instituto Alfa e Beto, o artigo 4º do Estatuto Social do referido Instituto afirma que este

tem por finalidade social promover políticas e práticas educacionais baseadas em evidências científicas, com ênfase na Primeira Infância, Alfabetização, Séries iniciais do Ensino Fundamental, bem como as políticas e práticas relacionadas com a formação profissional e do capital humano **em todos os níveis, incluindo a formação dos professores** (Sobral, 2023, p. 1, grifos nossos).

Identificamos o objetivo de atuação do Instituto Alfa e Beto, que sob intencionalidade privada, no contexto da educação pública, esfumaça suas ações na privatização do ensino e na apropriação de recursos públicos por meio do comércio dos seus produtos, conforme exposição apresentada no decorrer do texto.

³¹É empresário, presidente da Abraspe (Associação Brasileira de Plataformas de Ensino) e do Conselho da Fundação Pitágoras, bem como conselheiro de várias Organizações Não-Governamentais (ONGs), que propalam serem dedicadas à melhoria da educação pública.

Referente à data de fundação do Instituto Alfa e Beto, identificamos uma divergência, pois, em publicações no site do Alfa e Beto, ora relata-se a data de 2006, ora 2003. Esta última data é propalada como sendo a inauguração do Programa Alfa e Beto de Alfabetização, materializado nas escolas de Sobral-CE, como aponta a nota de rodapé do documento “Como é a educação em Sobral: o que aconteceu no longo prazo: o que acontece no dia a dia”. Nessa nota, anuncia-se que “Esse programa começou a ser implementado em Sobral a partir de 2003 e lá continua desde então” (Brasil, 2023, p. 36).

No entanto, o Estatuto social do Instituto Alfa e Beto, em seu artigo primeiro, registra que “O Instituto Alfa e Beto foi constituído em 16/10/2006 como uma Associação Civil sem fins econômicos” (Sobral-CE, 2023, p. 1), e apresenta o registro no Cadastro Nacional de Pessoa Jurídica, conforme Anexo 1.

O fundador do Instituto Alfa e Beto, João Batista Araújo e Oliveira, principal intelectual do IAB, é psicólogo, formado pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (1969), possui mestrado em Psicologia pela *Tulane University* dos Estados Unidos (1972), e doutorado em Pesquisa Educacional – *Florida State University* (1973), Estados Unidos. Dentre as áreas que atuou, citamos a de professor público, secretário executivo do Ministério de Educação (MEC), Brasil, Banco Mundial e atualmente lidera o Instituto Alfa e Beto.

Autor de várias publicações, dentre as quais mencionamos o “ABC do alfabetizador”, com a primeira versão publicada em 2003 e a oitava edição em 2008; “Manual de Orientação”, de 2013; “A Pedagogia do Sucesso”, de 2005; e “Reforma da Educação: por onde começar”, 2006.

No decorrer de sua trajetória, Oliveira (2008) relata que se relacionou com sujeitos que considera como os mais importantes no âmbito da alfabetização mundial, citando Roger Bead, da Inglaterra, Jean-Emile Gombert, da França, Marilyn Jaeger Adams, dos Estados Unidos e José Morais que trabalha na França, bem como os brasileiros que ele chama de ilustres, Fernando Capovilla e Claudia Cardoso-Martins. Esse conjunto de profissionais participaram do grupo de trabalho coordenado por Oliveira, a pedido da Câmara dos Deputados, sendo que esse grupo, segundo o autor, apresentou as evidências científicas mais atualizadas referente ao tema da alfabetização (Oliveira, 2008).

As ideias discutidas nesse grupo são congruentes com as publicações do IAB que dispõem de diversos materiais para educação infantil e alfabetização. Os produtos

incluem desde livros para os alunos, como manuais para professores, para a escola e para a Secretaria de Educação, conforme demonstra o quadro:

Figura 9 – Materiais do Instituto Alfa e Beto para alfabetização

Quadro 1 - Materiais do programa Alfa e Beto de alfabetização

Material para o aluno	· Aprender a ler (Livro de alfabetização) · Grafismo e Caligrafia: letras cursivas · Matemática 1º ano (vol. 1 e vol. 2) · Ciências 1º ano · Letras móveis (um saquinho por aluno)
Material para a classe	· Minilivros (1 volume com 110 títulos para cada 5 alunos) · Bonecos Alfa e Beto (um par por classe) · Cartazes (conjunto com 5 cartazes por classe) · Cartelas (um conjunto por classe) · Leia Comigo - Livro Gigante (um por classe) · Leia Comigo – Livro reduzido (10 exemplares para cada classe)
Material para o professor	· Agenda do Professor · Manual de Orientação do Programa Alfa e Beto de Alfabetização · Manual do Professor – Leia Comigo · Manual do Professor – Aprender a Ler · Manual de Orientação de Ciências · Manual de Orientação de Matemática · Matemática para Pais e Professores das Séries Iniciais · Manual da Consciência Fonêmica · ABC do Alfabetizador · Alfabetização de Crianças e Adultos, os Novos Parâmetros · Aprender e Ensinar
Material para a Escola	· Manual da Escola · Testes (um conjunto de 4 testes por classe)
Material para a Secretaria de Educação	· Manual da Secretaria · DVDs de Demonstração (um conjunto por município)

Fonte: Instituto Alfa e Beto, 2013.

Segundo Oliveira (2013), o livro “Aprender a Ler” (livro de alfabetização) “é o carro chefe do programa Alfa e Beto, o qual apresenta vinte lições; a partir da terceira lição, os alunos devem ler os minilivros que correspondem a cada lição do “Aprender a Ler” (Oliveira, 2013, p. 33).

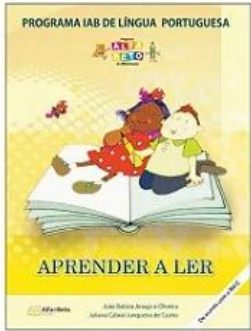
Esses minilivros estão disponíveis na loja *on-line* do Instituto Alfa e Beto, bem como o livro “Aprender a ler”. Apresentamos algumas atividades retiradas do minilivro, opção oferecida na loja desse Instituto, conforme imagens abaixo:

Figura 10 – Preços e atividades de alguns dos produtos Alfa e Beto de alfabetização

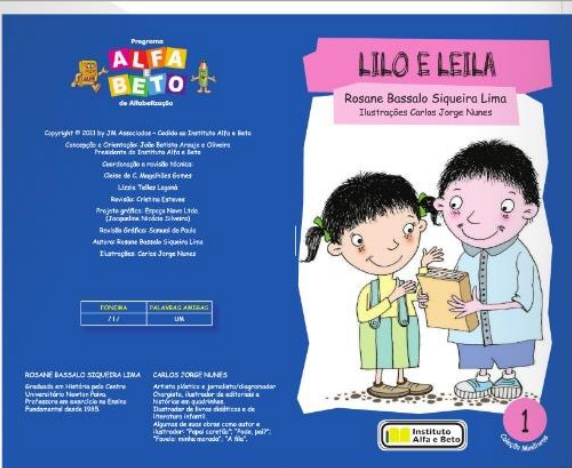


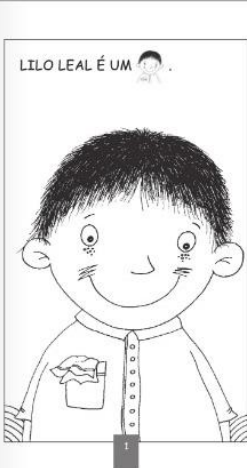
Minilivros

5x de R\$ 57,05
R\$ 252,00
ou R\$ 239,40 via Pix



5x de R\$ 33,96
R\$ 150,00
ou R\$ 142,50 via Pix













Fonte: Organizado pela autora com base no site do Instituto Alfa e Beto

Observamos, na Figura 10, referente aos materiais oferecidos pelo Instituto, bem como no site do Alfa e Beto, que para os alunos terem sucesso no processo de ensino e aprendizagem, de acordo com o IAB, é importante adquirir o conjunto de materiais oferecidos para a realização desse processo. Dessa forma, notamos o interesse mercadológico do Instituto, apesar de apresentar-se como uma organização sem fins lucrativos.

Tanto nas obras assinadas por João Batista Araújo e Oliveira quanto nas do Instituto Alfa e Beto,³² parte-se da justificativa da ineficiência do ensino público brasileiro em cumprir com sua função de ensinar as crianças a lerem e escreverem, o que, segundo Oliveira (2006;2014), pode ser comprovado pelos dados das avaliações em larga escala.

A partir dessa primeira premissa, de que a escola pública não está conseguindo cumprir seu papel em alfabetizar, Oliveira (2006; 2014) e o IAB tecem críticas às políticas públicas do Brasil, à formação dos professores e às orientações inadequadas encontradas nos documentos curriculares, como nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), de 1997, e no Plano Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Segundo o Instituto Alfa e Beto, essas políticas

[...] refletem vieses fortemente ideológicos e preferências por determinadas correntes linguísticas, cuja eficácia não foi comprovada[...]. De modo especial, o descaso com a alfabetização das crianças no 1º ano do ensino fundamental, a ausência do ensino da caligrafia e da fluência de leitura, **associada à ênfase excessiva nos ‘usos sociais da língua’, em detrimento do estudo da ‘estrutura’, e o desprezo pela gramática e seu ensino também podem ser corresponsáveis pela situação corrente do ensino da língua** (Instituto Alfa e Beto, 2015b, p. 8-9, grifos nossos).

Assim, o IAB e o então presidente, contrapõem-se às perspectivas que defendem a apropriação da linguagem, mediante as relações sociais, culturais e históricas, como a concepção discursiva defendida por Geraldi (1997), que compreende a linguagem como forma de interação.

Para Geraldi (2006) a significação e os sentidos estão presentes no processo inicial da alfabetização e não somente como horizonte futuro, após as crianças terem sido treinadas à aquisição dos sons e letras. Segundo Geraldi, “a construção social

³² Importante fazer essa diferenciação, pois apesar do Instituto ter sido fundado por Oliveira e gerido por ele até o final de 2024, algumas obras são assinadas em conjunto com outros autores; portanto, quando nos reportarmos ao IAB, não estamos nos referindo apenas à assinatura de seu criador.

dos alfabetos sempre se deu na relação com a alteridade, também sua apropriação demanda a mediação do outro” (Geraldi, 2023, p. 8714).

Para Oliveira (2014),

O erro consiste em associar o processo da alfabetização – identificar o que está escrito – com o seu objetivo – compreender o sentido do que se lê. Consiste em confundir uma habilidade – que precisa ser ensinada e aprendida – com uma capacidade que pode ser desenvolvida mesmo sem a habilidade de leitura[...] A ideologia predominante no Brasil, responsável em grande parte pelo nosso atraso no ensino da leitura e escrita, afirma que a criança deve descobrir por si só a chave do código. Argumenta-se que a criança possui uma inteligência ativa, que constrói hipóteses e que pode descobrir, sem ou com pouca ajuda do professor, o segredo do código – as regras que ligam a fala com a escrita. Essas ideias, inicialmente disseminadas por Emília Ferreiro, tornaram-se dogmas ensinados como tal pela maioria das universidades brasileiras e por programas oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais para a Alfabetização, o Pró-letramento, desenvolvido pelo Centro de Alfabetização, leitura e Escrita da Faculdade de Educação (Ceale) da Universidade Federal de Minas Gerais e o Programa nacional de Alfabetização na Idade Certa (Pnaic) do Ministério da Educação. O mesmo ocorre com a proposta de direitos de aprendizagem elaborada pelo Ministério da Educação e encaminhada ao Conselho nacional de Educação em 2013, que virtualmente **ignora a necessidade do ensino explícito e sistemático do princípio alfabético, ou seja, do princípio da correspondência entre grafemas e fonemas** (Oliveira, 2014, p. 23-24, grifos nossos).

Sendo assim, Oliveira (2014; 2015b) e o Instituto Alfa e Beto partem do discurso das causas do fracasso da alfabetização no Brasil, que, em grande medida, de acordo com o Instituto, são relacionadas com as orientações curriculares ineficientes e com a falta de uma fundamentação teórica baseada nas evidências científicas. Tecem críticas às teorias na perspectiva da função social da escrita, bem como ao construtivismo.

Seguindo nessa lógica, o Instituto Alfa e Beto e o presidente da gestão de 2003 a 2024 alegam ser necessário seguir a Ciência, não modismos e achismos, sendo que “não existem teorias educacionais eternas, elas são continuamente superadas ou atualizadas pelas evidências” (Instituto Alfa e Beto, 2015a, p. 9).

A partir do discurso de que o Instituto Alfa e Beto fundamenta-se na ciência, no que existe de mais atualizado no campo da alfabetização mundial, essa instituição apresenta uma concepção de alfabetização como sendo salvacionista para os problemas educacionais das crianças brasileiras.

Segundo Oliveira (2006), no Brasil, ocorreu a universalização do ensino; contudo, a escola não tem conseguido cumprir com a tarefa de alfabetizar e, portanto, o Instituto tece uma alegação semelhante à do Banco Mundial, quando trata da crise da escola, da crise de aprendizagem e da pobreza de aprendizagem, conforme indicamos na seção anterior. Nesse sentido, o autor explica que se faz necessário “passar da agenda da expansão para a agenda da qualidade” (Oliveira, 2006).

A partir dessa segunda premissa, do discurso da qualidade, esse intelectual do Instituto Alfa e Beto explica que nas últimas três décadas houve avanços científicos na área da teoria e prática de alfabetização, que demonstram eficácia na qualidade do processo de ensino e aprendizagem. Trata-se, segundo o autor, da Ciência Cognitiva da Leitura, a qual, de acordo com Oliveira (2008), trouxe avanços para compreender como os sujeitos aprendem a ler e como deve ser o ensino no processo da alfabetização.

Tal abordagem é mencionada pelo BM (2021a, 2022a, 2022b, 2022c, 2022d), que a nomeia como Ciência da Leitura. Tanto a Ciência Cognitiva da leitura quanto a Ciência da Leitura partem das descobertas da neurociência para explicar como os sujeitos aprendem e como deve ser ensinado.

A partir dos fundamentos adotados pelo IAB, considera-se como os sujeitos aprendem a ler e como deve ser o ensino para alcançar êxito no processo de aprendizagem das crianças, delineando-se como ensinar para desenvolver a aprendizagem, pois

Diante das novas competências e habilidades exigidas para se viver plenamente no século XXI, importa saber como preparar melhor crianças e jovens para viver, trabalhar e agir como cidadãos plenos. **Importa saber que pedagogias são mais eficazes que outras para determinar o sucesso dos alunos.** O sucesso escolar é medido em testes internacionais, como o TIMMS e o PISA, e também nacionais, como a Prova Brasil, em nosso país (Instituto Alfa e Beto, 2015, p. 188, grifos nossos).

Assim, o IAB explicita a necessidade de identificar a pedagogia mais eficiente para conduzir o sucesso dos alunos, sucesso esse conforme definido anteriormente, como sendo o resultado obtido pelos sujeitos nas avaliações em larga escala.

Dessa forma, Oliveira (2015) anuncia que pesquisadores revelaram uma perspectiva pedagógica eficaz e capaz de elevar os resultados mensurados pelas avaliações. Trata-se do “ensino estruturado” que

[...] tanto pode se referir a uma aula, um conjunto de diretrizes para ministrá-la ou um de materiais, mais ou menos detalhados, que seguem um determinado conjunto de diretrizes. Em comum, essas abordagens compartilham a ideia de que o professor está no comando da atividade de ensino e preparado **para apresentar as informações, determinar o que deve ser feito pelos alunos**, interagir e dando feedback. O grau de rigor ou flexibilidade depende de cada proposta específica, mas a natureza e forma de ensino caminham na mesma direção (Instituto Alfa e Beto, 2015, p. 190).

Observamos que tal ensino é congruente com o ensino explícito apresentado pelo Banco Mundial, bem como a função do professor e do aluno, em que o aluno assume papel passivo e o professor passa a executar um trabalho que não é pensado por ele; assim, os meios, técnicas e materiais, ganham centralidade no processo de ensino e aprendizagem,

O Instituto Alfa e Beto destaca como essencial no ensino estruturado, alinhar o material do aluno e a formação docente ao ensino estruturado. Desse modo, identificamos mais uma vez, o consenso entre o IAB com o apregoado pelo BM, referente ao alinhamento dos recursos didáticos e pedagógicos sob o argumento de condição para a eficácia e a materialização do ensino na perspectiva da Pedagogia Estruturada.

De acordo com Oliveira (2006), no Brasil, mais de 90% das escolas, segundo dados da Prova Brasil, demonstram baixo rendimento acadêmico dos estudantes. Para solucionar o problema, especialmente devido à precariedade da formação de professores, o autor indica a implementação de “programas estruturados de ensino”.

Segundo o autor, é fundamental a formação dos professores, que precisam de preparação para trabalhar com o material estruturado. De acordo com Oliveira (2006, p. 44), “Programas estruturados podem variar numa escala de mais para menos estrutura e que pode ir desde aprender os conteúdos e a usar o livro didático escolhido até a programação mais rigorosa e detalhada de cada aula”. Ainda indica que “Talvez o caminho mais consequente para inovação curricular seja definir competências que o alfabetizador deve ter, em vez de delinear disciplinas teóricas e abstratas que todos os cursos devem ensinar” (Oliveira, 2008, p. 469).

De acordo com Freitas,

Do conjunto de propostas apresentadas desde 2017 pelo MEC – tanto a Política Nacional de Formação quanto a Proposta de Base Nacional

Comum de Formação de Professores para a Educação Básica, encaminhada ao CNE em outubro de 2018, além da Resolução recém aprovada, evidenciam o retorno a uma concepção aligeirada de formação de professores, propondo currículo mínimo obrigatório, prescritivo, para uma formação inicial de caráter técnico-instrumental. **E uma formação continuada entregue às organizações sociais (OS) e Fundações, como Alfa e Beto, Lemann, entre outras**, sem a participação das Universidades nesse processo (Freitas, 2020, p. 103).

Para o autor, a formação de professores tem sido alvo estratégico do capital, no controle ideológico do que se ensina e de como se ensina nas escolas públicas. Assim, a partir dos resultados obtidos pelos alunos nas avaliações externas, passa-se a considerar as escolas como “improdutivas”, caso não atinjam os resultados esperados. Com isso, abre-se a entrada para a privatização da educação (Freitas, 2020).

Referente ao método de ensino, Oliveira (2008) menciona que nas últimas três décadas, as evidências científicas comprovam que o método fônico é o mais eficaz, pois “é todo aquele que ensina, de forma explícita, a relação grafema e fonemas. Esse ensino permite à criança descobrir o princípio alfabético e, progressivamente, dominar o conhecimento ortográfico de sua língua” (Oliveira, 2008, p. 38).

Segundo Oliveira (2008), as evidências científicas reunidas nos últimos 30 anos comprovam a superioridade do método fônico sobre os demais métodos e que a maior parte dos países desenvolvidos recomendam o seu uso (Oliveira, 2008).

Ainda de acordo com o referido autor, esse método diferencia-se do primeiro, o método alfabético, criado por volta de 2.500 anos a.C., ou seja, seria o mais antigo método de alfabetização, o qual apresenta “uma compreensão imperfeita do princípio alfabético”, pois

Supõe que o aluno aprende a fazer a fusão $bê+a=ba$. Mas não basta saber o nome da letra, ou de seus sons, para aprender a ler. A função de uma letra não é representar um som, mas um fonema. Ora, fonemas são unidades abstratas – que permitem distinguir quando falamos mala e tala, por exemplo. A rigor, o fonema correspondente às consoantes não é pronunciável sozinho, sem uma vogal – e por isso não constitui um som (Oliveira, 2008, p. 37).

Seguindo nessa lógica, Oliveira (2008) informa que, em 2001, os autores Alessandra e Fernando Capovilla apresentaram concepções atualizadas referentes às práticas de alfabetização, no livro “Alfabetização: Método Fônico”. Conforme

mencionamos no início da subseção, o autor anunciou o privilégio de aprender muito com Capovilla, um dos autores do grupo de estudos que resultou no relatório encomendado pela Comissão de Educação da Câmara dos Deputados.

Sendo assim, o método fônico é apresentado pelo Instituto Alfa e Beto e por Oliveira, então presidente desse instituto, como um método novo, inovador e salvacionista dos problemas da alfabetização, pois considera que “na nova Ciência Cognitiva da Leitura, o princípio de que a consciência fonológica é o mais preditor de sucesso em leitura possui a força equivalente à do conceito de gravitação física” (Oliveira, 2008, p. 516).

Para entendermos aspectos sobre os métodos de alfabetização, buscamos aporte em Mortatti (2009;2019), pesquisadora da história da alfabetização no Brasil, estudiosa que revela os equívocos dos defensores do método fônico. A autora faz uma análise rigorosa do documento produzido por Alessandra e Fernando Capovilla, “Alfabetização: Método Fônico”, em suas quatro edições. De acordo com Mortatti (2009), esse método não é novidade, ao contrário

o método fônico não é neto do método alfabético-silábico, mas seu irmão caçula, para permanecermos na metáfora parental; o método fônico, portanto, não é um novo método de alfabetização, não está anos-luz à frente do método alfabético-silábico do passado e as semelhanças entre eles são muito maiores do que a mera ênfase no som da fala; – as 130 atividades diárias apresentadas pelos autores [Alessandra e Fernando] para implementação do método fônico não apresentam diferenças significativas em relação ao padrão histórico das tradicionais cartilhas de alfabetização que se baseiam em métodos sintéticos; – a (re-)apresentação desse método e de atividades para sua implementação como algo novo representa, de um ponto de vista histórico, um anacronismo; – **a revisão de toda a bibliografia publicada sobre alfabetização nos últimos 80 anos não demonstra a clara superioridade do método fônico** (Mortatti, 2009, p. 105-106).

A autora traz uma síntese na qual expõe que, a partir dos anos 1980, tem-se, no Brasil, características da desmetodização da alfabetização. Todavia, na atualidade busca-se reintroduzir o método fônico, tendo como fundamento a Neurociência.

Além de referenciar a eficácia do método fônico, Oliveira (2008, p. 40) explica que “o método metafônico é um termo associado ao Programa Alfa e Beto de alfabetização”, o qual foi desenvolvido pelo próprio autor, com o objetivo de destacar “a ênfase no ensino das relações entre os sons e letras e na metacognição” (Oliveira, 2008, p. 40).

O termo metacognição é exposto como sendo o processo de aprendizagem, em que

O aluno deve aprender a aprender, refletir e tomar consciência sobre o processo de aprendizagem para tornar-se um aprendiz autônomo. O processo de tornar consciente os sons das palavras, a relação entre sons e letras (fonemas e grafemas), o sentido implícito e explícito de um texto e a estrutura subjacente a diferentes gêneros literários desenvolve a metacognição e contribui para o aprendiz a controlar cada vez melhor o seu processo de aprendizagem. (Instituto Alfa e Beto, 2013, p. 18).

Ou seja, os alunos por meio do processo de aprendizagem no princípio da metacognição, devem adquirir competência para refletir e controlar o próprio processo de aprendizagem. Oliveira (2008) cita algumas estratégias de metacognição que o aluno deve aprender, como: saber se está usando o lápis de forma correta, se sua postura está certa, a direção e a forma apropriada para aprender a forma das letras, etc.

Outro exemplo de atividade de metacognição, segundo o então presidente do Instituto Alfa e Beto, é a metalinguagem, em que a criança deve usar a linguagem e o vocabulário adequado para falar e refletir sobre a língua. O autor menciona como exemplos, conhecer palavras, sílabas, termos utilizados para falar sobre ortografia, sintaxe etc (Oliveira, 2013).

Em um sentido geral, o método metafônico atribui maior importância ao aspecto da consciência fonêmica e na reflexão sobre termos de análise gramatical, descontextualizados das relações sociais. Ademais, acrescenta os termos metacognição e metalinguagem como ideias de levar os alunos a refletirem sobre o seu processo de aprendizagem. Todavia, essa reflexão se refere à retomada dos exercícios sobre a consciência dos sons e letras (fonemas e grafemas), termos gramaticais, bem como, uma forma do sujeito ser responsável em controlar seu processo de aprendizagem, no viés do aluno ser autônomo, sem considerar as relações sociais, históricas e culturais.

Com isso, o método metafônico centraliza-se nos elementos da consciência fonêmica e nos termos gramaticais para aquisição da língua pelo sujeito. Assim, compreendemos que ao desconsiderar os usos sociais da leitura e da escrita, em que delega-se a plano secundário, a linguagem torna-se em um sistema fechado, autônomo e restringe a consciência ao individual. Em contrapartida, para Bakhtin:

É impossível reduzir o funcionamento da consciência a alguns processos que se desenvolvem no interior do campo fechado de um organismo vivo. Os processos que, no essencial, determinam o conteúdo do psiquismo, **desenvolvem-se não no organismo, mas fora dele, ainda que o organismo individual participe deles** (Bakhtin, 2006, 47, grifos nossos).

Considerando que,

Tudo o que me diz respeito, a começar por meu nome, e que penetra em minha consciência, vem-me do mundo exterior, da boca dos outros (da mãe, etc.), e me é dado com a entonação, com o tom emotivo dos valores deles. **Tomo consciência de mim, originalmente, através dos outros: deles recebo a palavra, a forma e o tom que servirão para a formação original da representação que terei de mim mesmo** (Bakhtin, 1997, p. 378, grifos nossos).

Sendo assim, a consciência é constituinte da formação do sujeito, a qual é de natureza social, na interação com o outro. A consciência é produzida pela realidade externa e a linguagem, o signo carregado de sentidos e significados torna-se o conteúdo da consciência para poder se expressar, sendo que a

consciência adquire forma e existência nos signos criados por um grupo organizado no curso de suas relações sociais. Os signos são o alimento da consciência individual, a matéria de seu desenvolvimento, e ela reflete sua lógica e suas leis. A lógica da consciência é a lógica da comunicação ideológica, da interação semiótica de um grupo social. Se privarmos a consciência de seu conteúdo semiótico e ideológico, não sobra nada (Bakhtin, 2006, p. 34).

Afinal,

Os signos só emergem, decididamente, do processo de interação entre uma consciência individual e uma outra. E a própria consciência individual está repleta de signos. A consciência só se torna consciência quando se impregna de conteúdo ideológico (semiótico) e, conseqüentemente, somente no processo de interação social (Bakhtin, 2006, p. 32).

Com isso, compreendemos que a consciência não pode desenvolver-se de forma isolada, individualmente, mas mediante as relações sociais, as quais são estabelecidas por meio de uma linguagem significativa e não-fechada, autônoma e sem vínculo ao aspecto social.

Para Geraldi (2011, p. 61), “[...] parece essencial na prática de análise linguística é a substituição do trabalho com metalinguagem pelo trabalho produtivo de correção e autocorreção de textos produzidos pelos próprios alunos”, pois, para o

autor, ao privilegiar atividades de metalinguagem secundariza-se a língua como discurso de enunciação.

Diante do exposto, notamos que, a partir da Ciência Cognitiva da Leitura e da Neurociência, o Instituto Alfa e Beto apresenta o ensino e o método do Programa Alfa e Beto para o processo de ensino e aprendizagem da alfabetização, partindo da justificativa de que “aprender a ler é diferente de ler para aprender”. “O processo de alfabetização refere-se ao momento de aprender a ler. O restante da escolaridade, e da vida, refere-se aos momentos de ler para aprender” (Oliveira, 2008, p. 20).

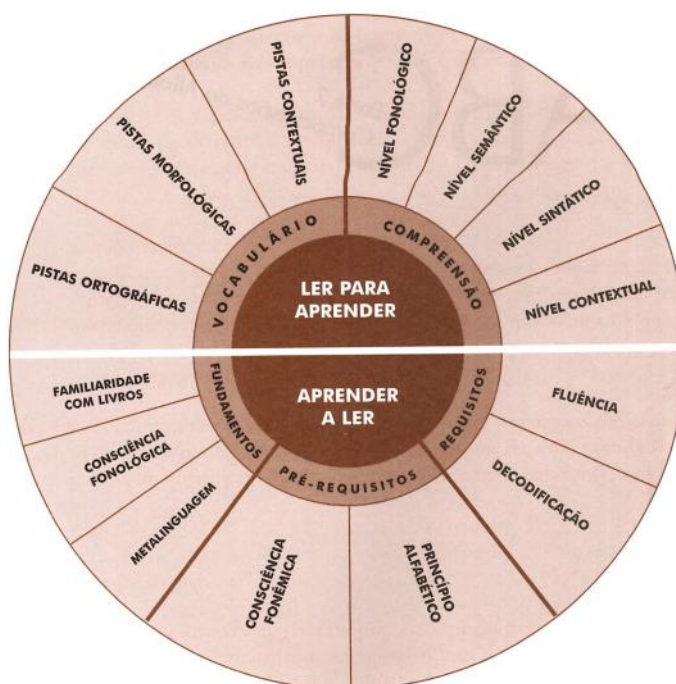
Oliveira (2008) considera que, na etapa do “aprender a ler”, o foco deve concentrar-se no ensino de como “quebrar, decifrar o código alfabeto”, ou seja, nessa fase inicial, o autor descreve que o aluno precisa apropriar-se do código alfabético, da decodificação, para na sequência, na próxima etapa, após o aluno conseguir ler palavras, iniciar o “ler para aprender”, a compressão do significado das palavras.

Contudo, o autor explica que isso não significa que, na etapa do aprender a ler, a compreensão não esteja presente; todavia, é o objetivo final.

Apesar do autor acentuar que a compreensão possa estar presente na fase inicial da alfabetização, denominada por Oliveira (2008) como aprender a ler, notamos que a compreensão é secundária nesse processo, sendo o objetivo final.

Nessa perspectiva, o aluno precisa aprender as habilidades do aprender a ler para ter sucesso na fase subsequente da compreensão, sendo o ler para aprender. O autor apresenta uma imagem em que podemos observar a cisão feita entre essas duas fases (Oliveira, 2008).

Figura 11 – Cisão entre ler para aprender e aprender a ler



Fonte: Instituto Alfa e Beto, 2008.

A divisão entre a técnica e a compreensão no processo de ensino e aprendizagem da alfabetização do Programa Alfa e Beto ficam evidentes na imagem da Figura 11.

Os sentidos são secundarizados na perspectiva do Instituto Alfa e Beto, numa abordagem que centraliza primeiramente o processo de aquisição da língua no código alfabético. Com isso, priva-se o sujeito na fase inicial de sua alfabetização, da significação do mundo material, em prol de treinar a consciência fonêmica. Com aporte em Bakhtin (2006), entendemos que a aquisição da linguagem precisa ocorrer mediante a compreensão dos sentidos presentes nos signos, independente da fase em que se encontra o alfabetizando, pois, ao separar a forma linguística de seu conteúdo ideológico, esta torna-se vazia, uma vez que não teremos mais signos da linguagem, mas apenas sinais.

Como expusemos até aqui, as concepções do Banco Mundial e do IAB apresentam relações congruentes. Dessa forma, expomos, em um quadro, as principais ideias da alfabetização identificadas nos documentos, a fim de ilustrar o consenso entre ambos.

Quadro 10 – Relações de consenso nas concepções da alfabetização do Banco Mundial e do Instituto Alfa e Beto

Concepções	Banco Mundial	Instituto Alfa e Beto
Fundamentos/Educação	Evidências científicas – Ciência da leitura/Neurociência	Evidências científicas – Ciência cognitiva da leitura/Neurociência
Oral/fala	Regulada com o propósito de as crianças adquirirem a consciência fonêmica.	Regulada com o propósito de as crianças adquirirem a consciência fonêmica.
Escuta	Atenção nos sons das palavras, com o objetivo de desenvolver a consciência fonêmica.	Atenção nos sons das palavras, com o objetivo de desenvolver a consciência fonêmica
Vocabulário	Construção de banco de palavras usuais na memória.	Expandir o vocabulário da língua padrão, de palavras com conceitos básicos e de comandos da escola.
Linguagem	Apropriação do princípio alfabético	Apropriação do princípio alfabético
Leitura (na fase do aprender a ler)	Domínio do código alfabético, realizar a decodificação.	Domínio do código alfabético, realizar a decodificação.
Escrita (na fase do aprender a ler)	Saber converter palavras orais em palavras escritas e reciprocamente.	Saber converter palavras orais em palavras escritas e reciprocamente.
Aprendizagem	Em etapas, sequência cumulativa do mais simples para o mais complexo	Em etapas, sequência cumulativa do mais simples para o mais complexo
Ensino	Ensino explícito	Ensino estruturado ou ensino explícito
Leitura automática	Ler fluentemente com grande velocidade.	Ler fluentemente com grande velocidade.
Alfabetizar	Domínio do código alfabético, da decodificação, saber converter palavras orais em palavras escritas e reciprocamente.	“Ensinar a descobrir e usar as regras do código alfabético para identificar palavras” (Oliveira, 2008, p. 14)
Ordem	Do mais simples para o mais complexo.	Do mais simples para o mais complexo.
Aprender a ler	Idem alfabetizar	Idem alfabetizar
Ler para compreender	Segunda etapa da alfabetização, em que o texto passa a adquirir a função de estudo.	Segunda etapa da alfabetização, em que o texto passa a adquirir a função de estudo.
Compreensão	Objetivo final da alfabetização, em que os alunos	Objetivo final da alfabetização, “[...] identificar mensagens explícitas e implícitas” (Oliveira, 2008, p. 214).
Fases a partir da teoria de Ehri	Pré-alfabética; parcialmente alfabética; alfabética plena e alfabética consolidada	Pré-alfabética; parcialmente alfabética; alfabética plena e alfabética consolidada
Método	método fônico	método fônico e método metafônico
Alinhamento	ensino explícito, materiais didáticos, formação de	Ensino estruturado/explicito, materiais didáticos, formação

	professores, currículo focado, avaliações, gerenciamento da sala de aula	de professores, currículo focado, avaliações, gerenciamento da sala de aula
Avaliações	Critério de qualidade, a partir dos resultados do IDEB	Critério de qualidade, a partir dos resultados do IDEB

Fonte: Banco Mundial (2021a, 2022a, 2022b, 2022c, 2022d); Instituto Alfa e Beto (2006, 2008, 2015, 2013). Elaborado pela autora, 2024

Em linhas gerais, notamos que tanto o Banco Mundial quanto o Instituto Alfa e Beto norteiam-se pela concepção de educação alicerçada na Ciência da Leitura e Neurociência quando se trata de alfabetização.

A partir dessa fundamentação teórica, apresentam o ensino explícito ou estruturado e os métodos de ensino, fônico e metafônico, como a solução para os problemas da alfabetização das crianças atingidas pela denominada Pobreza de Aprendizagem, de acordo com o Banco Mundial.

Com isso, as perspectivas indicadas pelo Banco Mundial e IAB desenham um modelo da forma de ensinar e aprender no processo de alfabetização, que parte do mais simples para o mais complexo, seguindo uma sequência cumulativa, em que se separa a técnica (aprender a ler) da compreensão (ler para aprender). Esse modelo configura-se em uma Alfabetização Estruturada, em que as habilidades são aprendidas num processo de etapas estruturadas, em camadas e justapostas.

Referente a essa cisão no processo de alfabetização, Geraldi (2017, p. 178) ressalta que “Defensores do processo ‘fonético-fonológico’”, que não atentam para os sentidos da linguagem, estão muito próximos daqueles que mandavam, no passado, decorar o ABC.

Notamos que, tanto na perspectiva do Banco Mundial quanto na do Instituto Alfa e Beto, o sujeito do processo de alfabetização deve seguir as regras ditadas no processo da Alfabetização Estruturada, em que não há espaço para reflexão, para a compreensão da realidade social, econômica, cultural e ideológica em que se vive.

Constatamos que o arcabouço científico da neurociência é apropriado pelos Aparelhos Privados de Hegemonia, a exemplo do Instituto Alfa e Beto e organismos internacionais, como o Banco Mundial, com a finalidade de embasar um método tradicional de alfabetização com uma roupagem nova. Portanto, utilizam-se de conhecimentos atuais, da neurociência, para endossar práticas tradicionais e tecnicistas de alfabetização.

Assim, o ensino estruturado e/ou explícito é apresentado nos materiais didáticos produzidos pelos APHs, os quais são vendidos aos municípios que aderem aos programas de Alfabetização Estruturada, a exemplo de Sobral-CE, como solução eficaz e inovadora para o sucesso no processo de alfabetização e nas avaliações em larga escala.

Ainda, os materiais da Alfabetização Estruturada apresentam o desenho de como os professores devem ser qualificados para adquirir competência a fim de aplicarem o método fônico e metafônico, assim como apresentarem os conteúdos da alfabetização em etapas sequenciais.

Identificamos que a perspectiva de alfabetização do Banco e do Instituto Alfa e Beto segue na direção da prioridade do ensino e aprendizagem, dos símbolos do alfabeto, de forma descontextualizada da realidade dos alunos, em que o discurso e a significação da realidade não são considerados e não fazem parte do processo.

Referente à compreensão no processo de alfabetização, tanto o Banco Mundial quanto o Instituto Alfa e Beto demonstram consenso de que o aluno deve entender ideias mínimas, proficiência mínima de leitura, para ser considerado alfabetizado.

Problematizamos esse processo de ensino e aprendizagem da alfabetização, no qual não percebemos potencialidades e alternativas para os sujeitos desenvolverem o pensamento crítico, a compreensão da realidade em que vivem, as contradições da sociedade em que vivem.

Notamos que esse modelo delineado pelo BM e APHs, busca o consenso de uma concepção hegemônica de alfabetização e a ocultação do dissenso sobre outras possibilidades de formação humana por meio do processo de alfabetização, como forma de controle e regulação do que os sujeitos podem aprender e ensinar, bem como devem aprender, e ensinar. Sendo assim, o aprendizado da linguagem no processo discursivo, em que a significação vai além da codificação e decodificação, torna-se regulada, controlada e limitada quando perspectivas estruturadas predominam como forma e conteúdo das políticas e ações de alfabetização de abrangência nacional.

3.2 A ELABORAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DA ALFABETIZAÇÃO ESTRUTURADA NO BRASIL: INTERFERÊNCIAS DOS APARELHOS PRIVADOS DE HEGEMONIA

Consideramos, para a análise, o município de Sobral-CE³³ como exemplo de efetivação da Pedagogia e Alfabetização Estruturada, por meio da base documental que considera esse município como referência em alfabetização, com destaque aos apontamentos do Banco Mundial, ao divulgar que esse município conduziu o sistema de ensino pelo viés da Pedagogia Estruturada. Elementos dessa Pedagogia também são observados nos documentos do Instituto Alfa e Beto que atua nesse município.

No entanto, antes do Instituto Alfa e Beto, por volta de 1997, com os programas de correção de fluxo: “Acelera Brasil” e “Se Liga”, é possível identificar alguns dos elementos que deram forma à Pedagogia Estruturada nos termos do BM. Nos anos subsequentes, outros programas foram criados e novos elementos dispostos, o que procuraremos expor na sequência.

Essas relações entre programas propostos pelos APH, como Alfa e Beto e Instituto Ayrton Senna, com as orientações do Banco Mundial, desde o primeiro marco que localizamos, a partir do documento do IAS, de 1997, apresentam uma linha tênue entre quem propõe e quem executa, pois, em alguns documentos do Banco, observamos que as suas proposições são decorrentes de experiências existentes, consideradas exitosas e que correspondem às perspectivas educacionais de interesse de grupos econômicos dominantes e hegemônicos. Tais práticas são incorporadas nos documentos do Banco Mundial como modelo a ser replicado pelos países, por meio dos municípios e estados. Portanto, em locais que ainda não desenvolveram as denominadas experiências exitosas, as diretrizes presentes nos documentos do Banco Mundial são compreendidos como orientações a serem implementadas.

As análises dos documentos indicam, assim como demonstrado no quadro 10, que há um consenso em torno da concepção e dos encaminhamentos para a alfabetização e, ainda, um projeto de alfabetização hegemônico a partir dos interesses internacionais e nacionais do setor privado.

³³ Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o município, no último censo de (2022), possuía 203.023 habitantes. O número de estabelecimentos de ensino fundamental (2023) era de 75 escolas. Dados disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ce/sobral/panorama>.

Os primeiros programas de alfabetização, com características da Pedagogia Estruturada, foram patrocinados e gerenciados pelo Instituto Ayrton Senna (IAS),³⁴ o qual divulgou que o objetivo era responder à demanda da sociedade para combater o sério problema educacional da defasagem idade-série originado, segundo o Instituto Ayrton Senna, mediante a repetência, o abandono e a evasão escolar.

Nos anos de 1990, o Instituto Ayrton Senna mapeou as cidades do Brasil e mencionou que a maioria das redes de ensino se encontrava em um estado delicado, em que “O vírus da má qualidade do ensino provocava um baixo nível de aprendizado e como consequência um alto índice de repetência, de defasagem e de abandono” (Instituto Ayrton Senna, 2020, p. 15).

Sob essa perspectiva, compreende-se que como as camadas de um *iceberg*, na primeira camada se encontrava a não alfabetização, sendo que nas cidades mapeadas, sessenta por cento das crianças em defasagem eram analfabetas. Na segunda camada, encontra-se a falta de gestão, pois o desenvolvimento da aprendizagem não ocorria por não haver gestão da aprendizagem, e pela falta de compreensão tanto dos gestores como dos professores em entender como e se os alunos estavam aprendendo ou não, bem como se estariam na velocidade certa (Instituto Ayrton Senna, 2020).

Dessa forma, o Instituto Ayrton Senna anunciou, nos anos de 1990, os programas Escola Campeã, Circuito Campeão e Gestão Nota 10, os quais orientavam políticas de gestão e de formação dos professores para desenvolverem a aprendizagem dos alunos na “velocidade certa”. O documento destaca a parceria com

Sobral, cidade emblema da alfabetização, não só fez acontecer esta gestão que desenhamos em conjunto na rede municipal – e com todo o acompanhamento de aprendizagem nos anos subsequentes – como a levou para o estado cearense, que também se transformou em referência em educação. Em 2017, o município tornou-se o primeiro do pódio, com nota 9 no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) (Instituto Ayrton Senna, 2020, p. 15-16).

O Instituto Ayrton Senna propalou o delineamento, juntamente com o município de Sobral-CE, da condução do processo de ensino e aprendizagem da Alfabetização Estruturada, o qual se disseminou pelo estado do Ceará a partir dos anos de 1990.

³⁴ Para conhecer como esse Instituto foi criado, bem com seu desenvolvimento, indicamos os estudos de Peroni (2009).

Identificamos, nesses programas, elementos que o Banco Mundial nomeia como alinhamento de recursos, como: formação de professores e gestão do ensino, essenciais para a eficácia do processo de ensino e aprendizagem na perspectiva da Pedagogia Estruturada.

O Instituto Ayrton Senna relata como ocorreu a “mágica da alfabetização” de Sobral-CE e de outros municípios e estados que atuavam em parceria com o Instituto, por meio dos referidos programas. Isto é,

A primeira ação de onde partiram estas ‘substâncias químicas’ que provocavam transformação foram o Se Liga e o Acelera Brasil. Os programas eram como uma vacina, literalmente. Há um vírus que ataca a população, impede que as crianças se desenvolvam, paralisando o progresso em etapas muito primárias a ponto de elas nem sequer aprenderem a ler e escrever. O vírus e sua atuação são estudados; desenvolve-se os componentes para combater o mal; eles são aplicados em uma vacina e ela é distribuída onde o problema está se apresentando. O ‘remédio’ tinha um efeito gigante – em Goiás, 100% das crianças atendidas na rede estadual ‘sararam’; em Tocantins, foram 99,9%; e em Pernambuco, 98%, 250 mil crianças, que não é pouca coisa (Instituto Ayrton Senna, 2020, p. 16).

O Instituto Ayrton Senna parte da justificativa da má qualidade do ensino público e da incapacidade dos sistemas de ensino, o que gerou um “vírus” da não alfabetização na idade certa.

A partir desse pressuposto, procuram a vacina para o vírus, e o remédio foi por meio dos programas: Acelera Brasil, Se Liga, Escola Campeã, Circuito Campeão e Gestão Nota 10, apresentados como a cura da ineficiência do ensino e, desta forma, responsáveis pelo aumento dos índices das avaliações, tomadas como critério de qualidade do ensino pelo Instituto.

Na contramão dessas ideias, Paulo Freire expõe que a

[...] concepção crítica, o analfabetismo nem é uma “chaga”, nem uma “erva daninha” a ser erradicada, nem tampouco uma enfermidade, mas uma das expressões concretas de uma realidade social injusta. Não é um problema estritamente linguístico nem exclusivamente pedagógico, metodológico, mas político, como a alfabetização por meio da qual se pretende superá-lo (Freire, 1981, p. 13).

Na mesma linha de pensamento Geraldi, expõe

Não se pode atribuir à existência do alfabeto a clivagem entre dois grupos – alfabetizados e analfabetos. Seria atribuir ao artefato ou a qualquer produto material ou imaterial o que é de natureza social. Não é o alfabeto que produziu a clivagem, a separação; foram as diferentes estruturas sociais que a produziram (Geraldi, 2023, p. 8713).

Assim, os autores compreendem os problemas do analfabetismo não como uma enfermidade, mas como expressão da desigualdade social, como uma questão política.

De acordo com Geraldi (2017), a escola pública vive um tempo de imposições no viés de uma formação “de agentes para o mercado da produção e consumo” (Geraldi, 2017, p. 180). Com isso, cada vez mais se tem o ataque para fazer recuar a perspectiva discursiva no processo de alfabetização, no intuito de negar a formação crítica aos sujeitos.

Para Saviani (2003, p. 75), “A escola tem o papel de possibilitar o acesso das novas gerações ao mundo do saber sistematizado, do saber metódico, científico”. Caso contrário, “se a escola não permite o acesso a esses instrumentos, os trabalhadores ficam bloqueados e impedidos de ascender ao nível da elaboração do saber” (2003, p. 77).

Evidentemente, uma alfabetização destituída da significação, dos sentidos da realidade objetiva, não proporciona para os alfabetizandos a reflexão crítica da realidade em que se vive e, nesse sentido, legitima o *status quo*, pois não possibilita uma formação no sentido da transformação.

Diante do exposto, a partir dos documentos do Instituto Ayrton Senna, identificamos os fundamentos da concepção de educação, ensino e aprendizagem desse Instituto. Atualmente, essa instituição menciona que trabalha com

[...] evidência. A empírica, do que funciona; e a científica, de conhecimentos construídos, disponíveis pela humanidade e pelas ciências e que não são utilizados muitas vezes na área da educação. Por exemplo: como o cérebro aprende; como as habilidades socioemocionais são vitais para o aprendizado (Instituto Ayrton Senna, 2020, p. 17).

Na citação, percebemos elementos da concepção de educação do Instituto Ayrton Senna, em consonância com a Pedagogia Estruturada nos termos do BM e do Instituto Alfa e Beto, como evidência do que funciona na educação e de como o cérebro aprende a ler. Novamente, percebemos as aproximações dessas instituições

no que diz respeito à constituição de ideias e orientações hegemônicas para a alfabetização no Brasil.

Para apreendermos melhor os fundamentos da concepção de educação do Instituto Ayrton Senna, analisamos o documento denominado: “Como é a educação em Sobral: o que aconteceu no longo prazo: o que acontece no dia a dia”, de 2023. Esse documento foi encomendado pelo então secretário de educação de Sobral-CE, Herbert Lima Vasconcelos, ao professor João Batista de Oliveira, o qual traz um relato do contexto histórico de alfabetização do município sob influência inicialmente do IAS e, posteriormente, do IAB.

Além do Instituto Ayrton Senna, que tem uma trajetória histórica de atuação no Ceará, o Instituto Alfa e Beto atua em parceria com o município de Sobral-CE desde 2003, data em que a instituição foi criada.³⁵

O fundador do Instituto Alfa e Beto, João Batista de Oliveira, iniciou sua trajetória com Sobral-CE antes mesmo da existência desse Instituto, conforme exposição abaixo.

Ao nos referimos ao documento “Como é a educação em Sobral: o que aconteceu no longo prazo: o que acontece no dia a dia” (2023), apesar de este não estar catalogado pelo Instituto Alfa e Beto, foi considerado para a análise, pois foi produzido por alguns autores que têm vínculo com o referido Instituto

O então secretário de Sobral-CE, Herbert Lima, justifica o pedido do documento, tendo como objetivo divulgar a trajetória histórica de sucesso do município de Sobral-CE, no processo de ensino e aprendizagem da alfabetização, como forma de disseminar a experiência para outros municípios e estados que pretendem alcançar êxito na educação.

Segundo os autores do referido documento, o desafio do estudo é demonstrar de forma transparente os conceitos e mecanismos no processo de Sobral para contribuir de forma que qualquer sistema de ensino que siga esse processo possa obter sucesso na aprendizagem da alfabetização dos alunos (Brasil, 2019).

Os autores do documento mencionado explicam que este foi elaborado com base em documentações e depoimentos em forma de entrevistas dadas por atuais e ex-dirigentes da Secretaria de Sobral-CE.

³⁵ Referente à data de fundação do Instituto, conforme descrito anteriormente, existe uma discrepância de informações, todavia no documento descrito a data consta como 2003.

Mediante a análise do referido documento, é possível identificar as bases da concepção de educação presente nesses Aparelhos Privados de Hegemonia materializadas na política de alfabetização do município de Sobral-CE.

O estudo apresentado no documento “Como é a educação em Sobral: o que aconteceu no longo prazo: o que acontece no dia a dia” indica os pilares que orientaram e sustentam o desenvolvimento educacional de Sobral-CE, iniciado por volta de 1997 e fundamentados “no que funciona em educação”.

O primeiro pilar descrito no estudo foi o programa Acelera Brasil, com o objetivo de correção de fluxo. Referente aos princípios do programa

“ensino estruturado”: (1) gestão da sala de aula com base em dados, (2) planos estruturados de ensino baseados em materiais robustos e implementados com supervisão e rigor, (3) avaliação e correção de rumos em função dos resultados. E, de outro, mobilizava de maneira operacional, instrumentos para promover o que hoje se conhece como “habilidades socioemocionais” – e que, no contexto de um programa voltado para alunos multi-repetentes, era essencial para resgatar e promover a autoestima dos alunos (Alves, et al., 2023, p. 9).

A ex-secretária do município, Ada Pimentel explicita que

Sobral foi contemplada com essa parceria (com o Instituto Ayrton Senna). Com esse financiamento. Então, para mim, esse fato, ele foi determinante. Ela chegou com uma assessoria do Professor João Batista, um educador, um profissional com larga experiência nacional e Internacional. A área técnica era desenvolvida pelo CETEB, aquele centro de Brasília... (Alves et al., 2023, p. 9).

É possível identificar dois Aparelhos Privados de Hegemonia na entrevista com a ex-secretária Ada Pimentel, o Instituto Ayrton Senna e o Instituto Alfa e Beto, como os patrocinadores, gerenciadores e viabilizadores do programa em uma dezena de municípios, inclusive em Sobral-CE.

O criador do Instituto Alfa e Beto, professor João Batista de Oliveira, inicialmente trabalhava com o Instituto Ayrton Senna e posteriormente criou o seu Instituto, Alfa e Beto, onde atuou por 20 anos e deixou esse cargo no final de 2024. Além disso, ainda é citado, por Alves et al. (2023), o Centro de Educação Técnica de Brasília (CETEB), serviço contratado pelo Instituto Ayrton Senna para capacitação dos professores.

De acordo com o levantamento de fontes primárias, a nossa empiria indica que os elementos da Pedagogia Estruturada, portanto, começam a ser desenhados em 1997, no Brasil, com a concepção de educação alicerçada nas evidências do que funciona na educação e de como o cérebro aprende.

Conforme expusemos na primeira seção, a partir dessa concepção, o processo de aprendizagem é entendido em sequências, em etapas do mais simples para o mais complexo.

Com base nessa compreensão de aprendizagem, especialistas dos Aparelhos Privados de Hegemonia, inicialmente com o Instituto Ayrton Senna e na sequência com o Instituto Alfa e Beto, apresentam o ensino estruturado como essencial para o desenvolvimento da aprendizagem de forma eficiente e acelerada.

Nesse viés, o Banco Mundial também traz propostas para a alfabetização, a partir dessas evidências, as quais são classificadas como experiências exitosas por apresentarem resultados nas avaliações em larga escala. Com isso, notamos que diretrizes internacionais também podem decorrer de tarefas bem executadas, de acordo com a perspectiva de educação que o Banco Mundial defende e vice-versa, pois os executores das orientações internacionais, sociedade política e/ou civil, valem-se do reconhecimento do Banco Mundial para sustentar o seu projeto de educação como hegemônico no contexto das políticas educacionais brasileiras.

Conforme exposto no documento “Como é a educação em Sobral: o que aconteceu no longo prazo: o que acontece no dia a dia”

O conceito de “ensino estruturado” tem sido objeto de pesquisas acadêmicas há pelo menos seis décadas. No sentido mais estrito, o termo “ensino estruturado” é usado na acepção usual de “direct teaching”, a forma de ensino conduzida pelo professor, e que também poderia ser chamada de “ensino centrado no professor”. Esse termo é usado para se diferenciar do “ensino centrado no aluno”. No ensino estruturado ou ensino direto, o professor é responsável por definir e transmitir aos alunos um conjunto de conhecimentos/habilidades e pela direção do processo (Alves et al., 2023, p. 30).

Os autores do estudo mencionam, conforme descrito anteriormente na citação, que, no ensino estruturado, a forma de ensino é conduzida pelo professor, o qual teria a responsabilidade de definir e transmitir os conhecimentos. Contudo, no decorrer do documento é possível analisar que existe uma discrepância, em parte, com o descrito, pois notamos que esse ensino é centrado nos meios e recursos: o professor não

define os conhecimentos, ele transmite e conduz o processo de ensino e aprendizagem da alfabetização, que é definido por especialistas do ensino estruturado. Desta forma, o docente assume papel secundário nesse processo; no entanto, ele é importante para a execução desse projeto de educação e para ser responsabilizado pelos resultados do desempenho acadêmico nas avaliações em larga escala. Isso ocorre uma vez que

O conceito de ensino estruturado ou “ensino direto” se refere sobretudo à **condução do processo de ensino na sala de aula**. Mas isso não ocorre espontaneamente, especialmente em sistemas de ensino em que a maioria dos professores possui fragilidades estruturais graves em sua formação. Não se trata de titulação formal – nesse quesito os professores brasileiros encontram-se bem situados (Alves, et al., 2023, p. 30).

De acordo com esta citação, o ensino estruturado refere-se à forma como o processo de ensino é conduzido na sala de aula e considera que os professores brasileiros não possuem formação adequada para realizarem essa condução.

Sendo assim, indica-se que

Em países em que a esmagadora maioria dos professores não possui formação adequada, como é o caso do Brasil, **os princípios do ensino estruturado geralmente são implementados por meio de materiais de ensino e instrumentos de gerenciamento e supervisão voltados para tirar o máximo proveito do trabalho do professor**. Para surtir efeito, esses princípios requerem uma articulação bastante próxima entre as atividades de gerenciamento e gestão na sala de aula, na escola e no seu entorno (Alves, et al., 2023, p. 30, grifos nossos).

O professor se torna um sujeito que executa os meios que não são pensados e planejados por ele nesse processo, uma vez que é considerado incapaz de elaborar a sua aula, ainda que seja importante para aplicar os meios elaborados por aqueles considerados especialistas no ensino estruturado.

Essas características retomam elementos da concepção da Pedagogia Tecnicista, na qual “o elemento principal passou a ser a organização racional dos meios, ocupando o professor e o aluno posição secundária” (Saviani, 2005, p. 34). Com isso, “A organização do processo converteu-se na garantia da eficiência, compensando e corrigindo as deficiências do professor e maximizando os efeitos de sua intervenção (Saviani, 2005, p. 34).

A partir dessa premissa, identificamos que o projeto para a política de alfabetização dos países periféricos que parte do diagnóstico da ‘pobreza de aprendizagem’, nas proposições da sociedade civil, de organismos internacionais e da sociedade política, para um determinado perfil de trabalhador da educação básica, mantém aspectos da concepção da época taylorista-fordista, de uma

[...] educação puramente parcelar, hierarquizada e perpetuadora da nefasta divisão social entre trabalho intelectual e trabalho manual. Quem a elabora? A gerência capitalista, que se autodenomina “científica”. Toda a concepção é da administração das empresas, onde estão os/as que “pensam” e “elaboram”. [...] A execução é responsabilidade dos/as trabalhadores/as. Separa-se, como se nisso houvesse alguma “ciência”, um grupo de pessoas como *homo sapiens* e outro como *homo faber* (Antunes, 2017, p. 3).

Além dos elementos das ideias da era taylorista-fordista, articulam-se os componentes da nova fase do capital, de bases neoliberais, em que a “educação requisitada atualmente pelo capital deve ser “ágil”, “flexível” e “enxuta”, como são as empresas flexíveis” (Antunes, 2017, p. 11). Esta é a base que se desenha para as políticas atuais de alfabetização decorrentes da proposta da PE, para os docentes e alunos, numa perspectiva pragmática e de controle referente ao saber sistematizado.

Assim, evidenciamos que existe uma interface que resulta dessas ideias presentes em dois momentos históricos, as quais respaldam-se nos interesses do mercado, a do pragmatismo e do controle ao saber sistematizado. Com isso, consideramos que, “a educação desenhada pelo capital sustentou-se e consolidou-se a partir do fortalecimento da divisão perversa entre trabalho intelectual e manual, entre *homo sapiens* e *homo faber*” (Antunes, 2017, p. 13).

No documento “Como é a educação em Sobral: o que aconteceu no longo prazo: o que acontece no dia a dia”, de 2023, menciona-se a Escola de Formação de professores do município de Sobral-CE. A respeito disso, o professor Amaury, diretor-presidente da Escola de Formação, relata:

Não sei se o termo é padronização. Unificação da metodologia. O que eu quero dizer com isso? Que se você entrar em uma escola em Sobral do primeiro ano na sede e depois você entrar numa sala de aula numa escola do primeiro ano no distrito, na zona rural, você vai perceber que segue um mesmo padrão, entendeu?... Ela segue um padrão **que nós elaboramos, a rotina semanal do professor em sala de aula...** O professor em Sobral recebe uma rotina. Vamos pegar o primeiro ano. Primeiro você divide o programa nos dias da semana.

Você coloca horários, **para que ele possa seguir** aquele pré planejamento. Claro que ele (o professor) vai planejar, obviamente, mas ele recebe uma rotina, já com sugestões. Por exemplo, de 7 às 7:05 – Acolhida... 7:05 às 7 e 40 **é livro tal do conteúdo do Instituto Alfa e Beto – está lá para ele trabalhar**. Depois disso, leitura e a indicação de leitura. Depois disso, atividade tal.... Eu estou falando mas não necessariamente nessa ordem... Mas... sobra espaço para uma criatividade para uma aula diferenciada, mesmo tendo todo esse ordenamento e esse padrão (Alves, et al., 2023, p. 29, grifos nossos).

Apesar de receber esse nome de escola de formação, o que é realizado lá refere-se à capacitação dos professores para trabalharem de acordo com o ensino estruturado, elaborado pelos especialistas. O professor recebe o material elaborado com uma rotina e, se após realizar as atividades prescritas, sobrar tempo, pode ter uma certa autonomia para realizar uma atividade criada por ele. Assim, podemos identificar novamente aspectos da permanência da era do taylorismo, no qual “[...] o saber dos trabalhadores é desapropriado e apropriado pelos setores dominantes” (Saviani, 2003, p. 77).

Os autores do documento explicam o sucesso da aprendizagem dos alunos no município de Sobral-CE, ou seja,

Nisto reside o segredo de Sobral: **a implementação rigorosa dos princípios do ensino estruturado, envolvendo a articulação entre pedagogia e gestão**. O modelo de ensino estruturado foi sendo implementado ao longo do tempo. Inicialmente com intervenções específicas via projetos como o Acelera Brasil, Se Liga e Escola Campeã, que já possuíam essas características. Posteriormente essas ideias foram incorporadas nas iniciativas locais de alfabetização e consolidadas, a partir de 2003 com a implementação do Programa Alfa e Beto de Alfabetização. E depois vieram os programas de incentivo associados a resultados (Alves, et al., 2023, p. 36).

Sendo assim, identificamos a consonância da concepção de educação, alfabetização, ensino, aprendizagem, papel do professor e do aluno nesse processo, entre a PE do BM com a dos APHs, bem como o alinhamento de recursos para que a Alfabetização Estruturada possa materializar-se, numa forma de controle do que deve ser ensinado, como e para quê.

Em linhas gerais, constatamos que as ideias da Alfabetização Estruturada tiveram suas origens, no Brasil, a partir dos programas Acelera Brasil e Se Liga, elaborados pelo Instituto Ayrton Senna em 1997, juntamente com João Batista Araújo e Oliveira, sendo um dos sujeitos de grande influência da época, juntamente com o

IAS. A partir desses programas começaram a se desenhar e se materializar essas ideias no município de Sobral-CE.

Posteriormente, em 2003, Sobral-CE adere ao Programa Alfa e Beto de Alfabetização, na mesma data de publicação da primeira versão do “ABC do alfabetizador” e a primeira versão do documento “Alfabetização Infantil: Os novos caminhos”.

No relatório descrito “Como é a educação em Sobral: o que aconteceu no longo prazo: o que acontece no dia a dia” (2023), os autores fundamentam-se na Psicologia Cognitiva, sendo que dois deles são autores de métodos fônicos de alfabetização.

Em 2008, na oitava edição do ABC do alfabetizador, Oliveira (2008) reivindica da sociedade política e de organismos internacionais, a exemplo do Banco Mundial, a divulgação das concepções de alfabetização contida no referido documento “Alfabetização Infantil: novos caminhos” (2003), coordenado pelo então presidente do Instituto Alfa e Beto. Conforme indicamos anteriormente, os APH buscam que seus projetos e programas sejam validados pelo BM como uma prática a ser replicada. Além do reconhecimento como diretriz internacional, os APH podem ampliar o nicho de mercado com a venda dos materiais sobre alfabetização e formação de professores, entre outros.

A partir de 2015, no documento intitulado “Educação baseada em evidências: como saber o que funciona em educação”, produzido pelo Instituto Alfa e Beto, identificamos a explicação de que o BM está contribuindo para a divulgação das ideias da alfabetização baseada em evidências científicas.

Sendo assim, a sociedade civil (Instituto Alfa e Beto) procura produzir consenso, no contexto da sociedade política, da sociedade civil e de organismos internacionais, sobre a concepção de alfabetização propalada como salvacionista para os problemas da alfabetização dos países periféricos, como um antídoto, nos termos do Banco Mundial, à pobreza de aprendizagem.

Dessa forma, notamos que o Banco Mundial concede e passa a divulgar essas ideias, a partir da concepção de Pedagogia Estruturada.

Os fundamentos desta Pedagogia, os elementos que configuram tal concepção, começaram a ser desenhados pelos Aparelhos Privados de Hegemonia, os quais buscam pelo consenso social e, no campo da sociedade política, disputam espaços no contexto de elaboração e de efetivação de políticas educacionais. Assim

como os APHs, buscam a validação dos seus projetos em âmbito internacional, por exemplo, via Banco Mundial.

O Plano Nacional de Alfabetização, de 2019, política de alfabetização, foi considerado, nesse trabalho, como um exemplo de adesão à concepção de Alfabetização Estruturada, no contexto da política educacional, conforme apresentaremos na próxima subseção.

3.3. A CONCEPÇÃO DE ALFABETIZAÇÃO ESTRUTURADA E O SEU DISSENSO A PARTIR DA PERSPECTIVA DISCURSIVA

Nessa subseção, demonstramos que a concepção de Alfabetização Estruturada, consensual entre Banco Mundial e o Instituto Alfa e Beto, é apropriada pela Política Nacional de Alfabetização (PNA),³⁶ de 2019, instituída pelo Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019, e, indicada pela Comissão de Educação da Câmara dos Deputados, de 2019, na busca pelo convencimento de que a Alfabetização Estruturada é a única concepção eficaz para o processo de ensino e aprendizagem das crianças brasileiras.

Consideramos essa política como referência, na tentativa de transformar a Alfabetização Estruturada, numa recomendação nacional, saindo, portanto, dos limites das consideradas experiências exitosas dos municípios que implementaram esse modelo de alfabetização.

Para retomar alguns contrapontos mencionados no decorrer desse texto, também procuramos apresentar o dissenso dessa concepção, a partir da perspectiva discursiva.

Importante destacar que não é nossa intenção fazer uma análise detalhada da PNA,³⁷ mas sim mostrar a consonância, em grande medida, dos conceitos expostos neste documento, com as concepções do BM e do IAB que apresentamos até o momento. Com isso, temos o intuito de demonstrar como essas ideias vão se tornando consenso social e tomando a materialidade de política pública para a alfabetização de abrangência nacional.

De acordo com o que mencionamos em outro momento do texto, Oliveira (2008) relata que teve a possibilidade de estudar com os intelectuais mais importantes

³⁶ Ao nos referirmos à Política Nacional de Alfabetização, utilizaremos também a sigla PNA.

³⁷ Para aprofundar os estudos desse documento, indicamos o texto de Mortatti (2019).

do campo da alfabetização, de diversas regiões do globo e, com esse grupo de sujeitos, conjuntamente produziram um relatório, a pedido da Comissão de Educação da Câmara dos Deputados, denominado “Alfabetização Infantil: Os novos caminhos”, o qual teve sua primeira edição publicada em 2003, a segunda em 2007, e a terceira em 2019. Esse documento foi encomendado pelo Brasil, a esse grupo de sujeitos renomeados como referência na alfabetização mundial, dentre os quais o então presidente do IAB é o coordenador do relatório.

A justificativa pelo pedido do documento, ao grupo de especialistas, conforme o deputado Gastão Oliveira, era atualizar o Brasil quanto às teorias e práticas de alfabetização e apresentar propostas para melhorar as políticas de alfabetização. Com esse discurso, o referido deputado explica que é preciso abrir espaço democrático para debater as questões da alfabetização no parlamento.

Nas palavras do deputado Gastão Oliveira (2019):

A Comissão de Educação convida os responsáveis pela Educação nos vários níveis da Federação, o Ministério Público, as agências públicas e organizações não-governamentais e outros indivíduos e grupos envolvidos na defesa e promoção dos direitos da criança, a comunidade acadêmica, os organismos internacionais sediados no Brasil e, especialmente, PNUD, UNESCO, UNICEF, Banco Mundial e Banco Interamericano de Desenvolvimento, a debaterem as ideias contidas neste relatório e darem resposta e sequência às propostas nele apresentadas (Brasil, 2019, p. 8).

Sendo assim, amplia-se o espaço para o debate da pauta da alfabetização, numa parceria que envolve uma grande diversidade de sujeitos, de diferentes searas, os quais são convidados a juntar-se com a sociedade política, para discutir a direção das políticas de alfabetização. Esses diferentes sujeitos atuarão tanto dentro quanto fora do Estado *stricto*, buscando transformar e fortalecer a Alfabetização Estruturada como consenso social e diretriz das políticas de alfabetização.

Destacamos o Banco Mundial, que é um dos convidados pela Comissão de Educação, para o debate das concepções contidas no relatório.

Entendemos que o Banco Mundial atende ao pedido, sendo que elaborou vários documentos sobre o tema da alfabetização, na perspectiva da Pedagogia Estruturada, a qual segue na direção das ideias contidas no relatório da Câmara de Deputados.

Nesse cenário, notamos que a linguagem referente às ideias da Alfabetização Estruturada, introduzidas pelos APHs, no Brasil, difundiu-se, independentemente do

governo eleito e do partido que os representa, pois em 2003 e 2007, data da primeira e da segunda edição do documento citado, o representante do Poder Executivo era o presidente Luiz Inácio Lula da Silva, do Partido dos Trabalhadores (PT), já na versão de 2019, o presidente era Jair Messias Bolsonaro, do partido Social Liberal (PSL).

A Alfabetização Estruturada, portanto, aparece como uma ideia que atravessa o tempo e os diferentes governos, sendo uma concepção hegemônica e consensual de alfabetização. A predominância dessa concepção nas ações locais ou nacionais de alfabetização, em partes, pode ser explicada pela relação direta entre aprender a ler e escrever e os resultados nas avaliações em larga escala.

Diante do exposto, nossa análise identifica a fundamentação teórica adotada por João Batista Araújo e Oliveira em suas obras, na direção do Instituto Alfa e Beto, que presidiu por duas décadas. As ideias sobre alfabetização, portanto, defendidas pelo referido autor, têm alcançado o consenso e a adesão no campo das políticas de alfabetização, como é o caso do município de Sobral-CE, que adere ao Programa do Alfa e Beto de Alfabetização desde sua criação e de vários outros municípios brasileiros que também passaram a aderir.

A Política Nacional de Alfabetização (PNA), de 2019, cita o referido autor como referência da alfabetização e assume parte das concepções formuladas pelo grupo de trabalho coordenado pelo então presidente do IAB, no contexto da Câmara dos Deputados.

Conforme descreve o próprio relatório

No momento em que esta 3ª. versão está sendo revista e reeditada, em Agosto de 2019, **o Ministério da Educação e Cultura acaba de publicar um documento sobre o tema da alfabetização, documento este que cita e incorpora as recomendações do Grupo de Trabalho** que deu origem ao presente relatório bem como do relatório apresentado pela Academia Brasileira de Ciências (Brasil, 2019, p. 206, grifos nossos).

A seguir, apresentamos um quadro com alguns desses conceitos em que observamos relações na PNA de 2019, com os conceitos que apresentamos na seção anterior sobre as relações de congruência entre o IAB e o BM. Para proporcionar maior transparência da adesão das concepções elaboradas pelos intelectuais do BM e do IAB, pela Política Nacional de Alfabetização, de 2019, expomos de forma conjunta e resumidamente, os conceitos que foram expostos no Quadro 7, e apresentamos ao lado os excertos do próprio documento da PNA, de forma que o leitor possa identificar

com maior clareza o entrecruzamento dessas ideias entre documentos do Banco Mundial, do Instituto Alfa e Beto e do PNA.

Quadro 11 – Orientações do Banco Mundial e do IAB para as políticas de alfabetização: incorporação dessas ideias no documento da PNA, de 2019

Orientações do Banco Mundial e do IAB para as políticas de alfabetização dos países periféricos		Incorporação da Alfabetização Estruturada, no PNA, de 2019 (excertos do documento)
Fundamentos	Ciência Cognitiva da Leitura, Neurociência	A PNA pretende inserir o Brasil no rol de países que escolheram a ciência como fundamento na elaboração de suas políticas públicas de alfabetização, levando para a sala de aula os achados das ciências cognitivas (Brasil, 2019, s.p.). As novas tecnologias de imagens cerebrais permitiram a exploração de campos de pesquisa até então desconhecidos. Surgem com isso as chamadas ciências cognitivas, como a neurociência cognitiva, que desvenda o funcionamento do cérebro, incluindo o que nele acontece durante a aprendizagem da leitura e da escrita, e ajudam a perceber como é possível facilitar a aprendizagem por meio de um ensino mais apropriado (Brasil, 2019, p. 20).
Ensino	Explícito ou estruturado (Em etapas, sequência cumulativa, do mais simples para o mais complexo).	A leitura e a escrita precisam ser ensinadas de modo explícito e sistemático (Brasil, 2019, p. 20, grifos nossos). [...] deve ser ensinado de forma explícita e sistemática, numa ordem que deriva do mais simples para o mais complexo (Brasil, 2019, p. 20).
Método	Fônico	O ensino do conhecimento fônico se mostra eficaz quando é explícito e sistemático (Brasil, 2019, p. 20).
Linguagem	Princípio alfabético	A PNA, com base na ciência cognitiva da leitura, define alfabetização como o ensino das habilidades de leitura e de escrita em um sistema alfabético (Brasil, 2019, p. 18, grifos nossos).
Leitura e escrita	Primeiro aprender a técnica “aprender a ler” para depois a significação “ler para compreender”	Convém aqui explicar o que vem a ser ler e escrever com autonomia. É conhecer o código alfabético e as correspondências grafofonêmicas [...] A compreensão de textos , por sua vez, consiste num ato diverso do da leitura. É o objetivo final, que depende primeiro da aprendizagem da decodificação e, posteriormente, da identificação automática de palavras e da fluência em leitura oral (Brasil, 2019, p. 19, grifos nossos).

Fases a partir da teoria de Ehri	pré-alfabética; parcialmente alfabética; alfabética plena e alfabética consolidada	A teoria de fases do desenvolvimento da leitura e da escrita em sistemas alfabéticos, formulada por Linnea Ehri (2013, 2014), descreve a progressão na aprendizagem da leitura e da escrita em sistemas alfabéticos, como é o caso do português. [...] os leitores iniciantes , para serem bem-sucedidos, devem aprender de início como funciona o sistema alfabético de escrita . Eles precisam aprender as formas, os sons e o nome das letras , como as letras representam sons separados nas palavras e como dividir as palavras faladas nos menores sons representados pelas letras (Brasil, 2019, p. 26, grifos nossos).
----------------------------------	--	---

Fonte: Banco Mundial (2021a, 2022a, 2022b, 2022c, 2022d); Instituto Alfa e Beto (2006, 2008, 2015, 2013); PNA, 2019. Elaborado pela autora, 2024

Como se vê, as ideias do Banco Mundial e do Instituto Alfa e Beto são incorporadas na proposta que tem norteado as políticas de alfabetização no Brasil, inclusive atravessando diferentes governos. Como dito anteriormente, o documento da PNA, de 2019, incorpora vários conceitos do documento “Alfabetização Infantil: os novos caminhos”. Logo, sujeitos renomeados como referências na construção do ensino estruturado passam a fazer parte do texto da PNA, a qual destaca alguns nomes, como João Batista Araújo e Oliveira, à época presidente do IAB, Linnea Ehri, referência tanto do Banco quanto do IAB, sobre a teoria das fases da alfabetização, Roger Beard e Jean-Émile Gombert, Cláudia Cardoso-Martins, membros do grupo de trabalho “Alfabetização infantil: os novos caminhos”, Luiz Carlos Faria da Silva, responsável pela atualização dos capítulos 4 e 5 do referido documento de 2019. Esses sujeitos recebem o reconhecimento do Secretário de Alfabetização, Carlos Francisco de Paula Nadalim,³⁸ do Ministério da Educação (MEC), em 2019. Conforme suas palavras

Agradecemos a colaboração de pesquisadores brasileiros e estrangeiros, especialistas em diversas áreas relacionadas à alfabetização, que aceitaram generosamente o convite para escrever neste caderno algumas breves palavras sobre **o que dizem as pesquisas mais atuais em seus diferentes campos de expertise** (Brasil, 2019, s.p.).

³⁸ Há que salientar que o referido Secretário de Educação do MEC, de 2019, é autor do livro “Maravilhamento”, em coautoria com Fernando Capovilla.

Do ponto de vista do MEC, para se obter a qualidade da alfabetização das crianças brasileiras, é preciso seguir as competências de elementos fundamentados na Ciência Cognitiva da Leitura. Com base nisso, apresenta centralidade em seis componentes que considera essenciais para uma alfabetização de qualidade:

[...] consciência fonêmica, instrução fônica sistemática, fluência em leitura oral, desenvolvimento de vocabulário, compreensão de textos e produção de escrita – e a adoção de referenciais de políticas públicas exitosas, tanto nacionais quanto estrangeiras (Brasil, 2019, p. 40).

Assim, busca-se o convencimento de que somente será possível a qualidade na educação da alfabetização das crianças brasileiras, mediante adoção de uma única concepção eficaz de alfabetização, a qual encontra-se fundamentada na Ciência Cognitiva e na Neurociência, consideradas com base em evidências científicas mais atualizadas, conforme demonstramos no decorrer dessa dissertação. A esse conceito denominamos Alfabetização Estruturada, decorrente da Pedagogia Estruturada que pressupõe o alinhamento entre o currículo, os materiais didáticos, a formação de professores e avaliações. Com isso, busca-se ocultar o dissenso de teorias em detrimento dessas ideias.

De acordo com Geraldi (2017, p. 177):

[...] todos queremos uma educação com melhor qualidade; todos queremos que as crianças aprendam a ler e escrever nos primeiros anos de sua escolaridade regular. Mas nem todos concordamos com os caminhos a serem percorridos nem definimos do mesmo modo o que seja “qualidade” (Geraldi, 2017, p. 177).

Com aporte no autor, entendemos que a qualidade para o processo de ensino e aprendizagem que o Banco Mundial, o Instituto Alfa e Beto, assim como a PNA de 2019 apresentam como diretrizes para as políticas de alfabetização, é uma proposta que atende aos interesses da formação do mercado de trabalho, na qual, centraliza-se num processo pragmático, restrito e padronizado, em que suspendem-se os sentidos, os significados, os quais são delegados a um plano secundário, bem como em relação às implicações que o processo de apropriação da linguagem escrita permite em termos de desenvolvimento psíquico.

Para Geraldi (2017), quando se adiam os sentidos para ensinar atividades de forma mecânica referentes ao princípio alfabético, “Mata-se o funcionamento efetivo

da língua para aprender seu registro escrito!” (2017, p. 178). As ideias do autor estão na contramão da concepção da Alfabetização Estruturada, uma vez que, na sua perspectiva, uma alfabetização de qualidade parte do discurso, da parte significativa da linguagem.

Nessa mesma direção, recorremos ao pensamento de Vigotski, referente ao ensino da linguagem escrita. Apesar de estarmos no século XXI, suas palavras demonstram a atualidade do seu pensamento, pois

Até agora, a escrita ocupou um lugar muito estreito na prática escolar, em relação ao papel fundamental que ela desempenha no desenvolvimento cultural da criança. Ensina-se as crianças a desenhar letras e construir palavras com elas, mas não se ensina a linguagem escrita. Enfatiza-se de tal forma a mecânica de ler o que está escrito que acaba-se obscurecendo a linguagem escrita como tal (Vigotski, 1931, p. 70).

Referente ao porquê disso, o autor argumenta que

Explica-se essa situação, primariamente, por fatores históricos especificamente pelo fato de que a pedagogia prática, apesar da existência de muitos métodos de ensinar a ler e escrever, tem ainda de desenvolver um procedimento científico efetivo para o ensino de linguagem escrita às crianças. Diferentemente do ensino da linguagem falada, no qual a criança pode se desenvolver por si mesma, o ensino da linguagem escrita depende de um treinamento artificial. Tal treinamento requer atenção e esforços enormes, por parte do professor e do aluno, podendo-se, dessa forma, tornar fechado em si mesmo, relegando a linguagem escrita viva a segundo plano. Ao invés de se fundamentar nas necessidades naturalmente desenvolvidas das crianças, e na sua própria atividade, a escrita lhes é imposta de fora, vindo das mãos dos professores. Essa situação lembra muito o processo de desenvolvimento de uma habilidade técnica, como, por exemplo, o tocar piano: o aluno desenvolve a destreza de seus dedos e aprende quais teclas deve tocar ao mesmo tempo que lê a partitura; no entanto, ele não está, de forma nenhuma, envolvido na essência da própria música (Vigotski, 1931, p. 70).

Com essa analogia, Vigotski (1931) demonstra que quando a criança recebe um ensino puramente técnico, que não tem significação para ela, não se ensina a linguagem escrita e, com isso adia-se a linguagem viva para o secundário para ensinar a técnica do código alfabético. Logo, se dá ênfase a uma formação do sujeito na perspectiva unilateral.

Com aporte em Geraldi (1997; 2006; 2011; 2017; 2023) e Vigotski (1931), problematizamos a perspectiva da Alfabetização Estruturada no que diz respeito ao processo de ensino e aprendizagem, à formação humana unilateral, ao método de

alfabetização com foco na codificação e decodificação, a formação de professores e a ênfase nos materiais prescritos. Essa perspectiva afasta da formação humana a apropriação da significação e dos sentidos da linguagem; assim, limita o desenvolvimento humano ao saber-fazer sem o sentido sobre o que executa, por exemplo, por meio de tarefas repetitivas de leitura e escrita.

De acordo com Geraldi (2017), vivemos tempos em que o avanço educacional tem sido de regressão, em que a perspectiva discursiva tem sido duramente atacada; com isso, acaba ocorrendo um recuo, de forma a silenciar “a compreensão do vivido a fim de o narrar; para a leitura do mundo a fim de o criticar em nossas falas e em nossos textos” (Geraldi, 2017, p. 180). Apresentamos, no quadro a seguir, dois textos de crianças em processo de alfabetização que Geraldi diferenciou de texto e redação.

Quadro 12 – Diferença entre redação e texto

Redação	Texto
Texto 1. A casa é bonita. A casa é do menino. A casa é do pai. A casa tem uma sala. A casa é amarela.	Texto 2 hrra uma vez umpionho queroia ocabelo dai um emnmopinheto dapasou um umenino Upo enei pionho aípasou um emnino pionheto daí omenino pegoupionho da amunhér pegoupionho da todomundosaiogritão todomundo pegou pionho di até sofinho begoupionho. Tradução do texto feita por Geraldi: Era uma vez um piolho que roía o cabelo de um menino piolhento daí passou um menino limpo sem piolho aí um menino piolhento daí o menino pegou piolho daí a mulher pegou piolho daí todo mundo saiu gritando todo mundo pegou piolho daí até seu filhinho pegou piolho.

Fonte: Geraldi, 2011.

De acordo com o referido autor, o aluno que escreveu o texto 1 respondeu ao que a escola pediu e, desta forma foi aprovado. Ao passo que o autor do texto 2 não compreendeu ainda o jogo da escola com uma abordagem “estruturada”; logo, insiste em dizer as suas palavras, procura contar uma história, usar o seu discurso, sua reflexão sobre a realidade vivenciada por ele, como sujeito histórico; contudo, foi reprovado. O autor informa que a criança que escreve a redação, torna-se um aluno-função, de forma que se anula o sujeito como agente do processo histórico.

Todavia, Geraldi (2011) reconhece que o texto 2 apresenta problemas de ordem ortográficas o que, segundo ele, pode ser resolvido mediante o uso da leitura e produção de outros textos; para isso, não há necessidade destruir a linguagem do

sujeito, pois na linguagem se mostram as diferenças de classes. Ainda, o autor expõe que não está dizendo que o aluno do texto 1 deve ser reprovado, mas que é preciso devolver o direito ao aluno de fazer uso da sua palavra, para que possamos ter a história contida e não a contada.

Com isso, o autor demonstra que o caminho que se possibilita como horizonte para o aluno percorrer, no seu processo de alfabetização, repercutirá em sua formação, isto é, de um sujeito que faz uso do seu discurso, de suas ideias, ou do indivíduo adaptado a responder apenas o proposto pela escola, que assume a concepção estruturada de alfabetização; portanto, adequada aos testes padronizados. Assim, para Geraldi (2017), “partir do discurso, tomar sua materialidade textual como base e mediar o processo de passagem da escuta para a leitura, e da leitura para a autoria é metódico, mas não é linear” (Geraldi, 2017, p. 178). Ainda, segundo ele, nessa perspectiva, os alunos não são classificados de acordo com

[...] uma lógica de caminhos previstos e hierárquicos. Não pretende ensinar tudo a todos do mesmo modo. Demanda mediação entre sujeitos, muito frequentemente um a um. Pode ser mais demorada, mas certamente é mais fértil. A “consciência fonológica” a que chega é vista como um produto e não como um instrumento (Geraldi, 2017, p. 178).

Ou seja, o autor não nega a aquisição da “consciência fonológica” pela criança no processo de alfabetização, contudo, indica que o caminho que deve ser percorrido é o dos sentidos, da possibilidade de o aluno compreender a realidade que vive, de ser autor de seus textos, de expor oralmente e por escrito as suas ideias.

Na mesma linha de pensamento, Vigotski argumenta que o método desenvolvido por Montessori³⁹, para o processo de ensino e aprendizagem da língua escrita, obtém sucesso no ensino das letras, da caligrafia; contudo, o conteúdo dessa escrita não representa nada de significativo para as crianças, apenas representam palavras ditadas. Vigotski, expõe que Heller⁴⁰ contesta Montessori, e argumenta que “a capacidade mecânica de ler retarda, em vez de promover o desenvolvimento cultural da criança” (Vigotski, 2021, p. 139).

³⁹ Maria Tecla Artemisia Montessori, pedagoga italiana, que ensina em seu sistema de ensino as crianças a ler e escrever aos 3 e 4 anos, mediante exercícios de treino mecânico, não leva em conta a significação, os sentidos. (Vigotski, 2021).

⁴⁰ Theodore Heller, educador austríaco que rejeita o fundamento de Montessori, defende, como Vigotski, que na educação pré-escolar a leitura e a escrita sejam no processo do desenhar e das brincadeiras (Vigotski, 2021).

Uma análise geral das ideias até aqui apresentadas, referente ao conceito de Alfabetização Estruturada, nos permite concluir alguns impactos que essa concepção pode vir a representar à formação dos sujeitos alfabetizados por essa perspectiva, pois, ao tornar secundário o discurso dos sujeitos, limitam-se as suas possibilidades formativas numa perspectiva integral, no sentido omnilateral.

Diante da análise desenvolvida até o momento neste texto, argumentamos que as ideias da Alfabetização Estruturada estão longe de representar inovações como anunciadas nos documentos do Banco Mundial e do Instituto Alfa e Beto, pelo contrário, retrocedem para os métodos sintéticos⁴¹ de alfabetização conforme analisado por Mortatti (2019). Segundo a autora, no século XXI,

[...] vem ganhando destaque a centrada no método fônico, desta vez com base nas Neurociências. Embora seja também anunciada como “nova”, “pioneira” e “solução científica efetiva”, além da questionável fundamentação teórica – que não possibilita tratá-la como “modelo explicativo” –, trata-se, como já informei, **de método de marcha sintética conhecido e utilizado em nosso país desde o século XIX** (Mortatti, 2019, p. 59, grifos nossos).

Assim, compreendemos ser de suma importância o conhecimento da história dos métodos de alfabetização em nosso país, conforme análise da autora, para entender que as políticas atuais para alfabetização partem do discurso da neurociência para fundamentar um modelo para alfabetização dos países periféricos, que se apresenta como novo; no entanto, ao identificarmos os fundamentos da Pedagogia Estruturada e da Alfabetização Estruturada, constatamos que suas raízes estão em métodos tradicionais e/ou tecnicistas de alfabetização.

As ideias da Pedagogia Estruturada, sob o discurso ideológico de inovações para a alfabetização, a partir dos fundamentos da Ciência da Leitura e da Neurociência, retoma os tradicionais métodos sintéticos, disseminados no percurso da alfabetização, no Brasil, conforme Mortatti (2019) identificou.

Dito isso, para exemplificação da implementação da Alfabetização Estruturada no Brasil, analisamos alguns aspectos da alfabetização no município de Sobral-CE, assim como indicamos alguns dos contratos firmados entre a sociedade política com a sociedade civil para a efetivação da política de alfabetização de acordo com a abordagem da Pedagogia Estruturada.

⁴¹ Em que se escolhe como caminho didático, da parte para o todo, “métodos de marcha sintética: alfabético, fônico (“fonêmico” ou “fonemático”), silábico” (Mortatti, 2019, p. 32).

3.4. IMPLEMENTAÇÃO DA ALFABETIZAÇÃO ESTRUTURADA POR MEIO DO FINANCIAMENTO PÚBLICO: O CASO DE SOBRAL-CE

Para demonstrar como os fundamentos da Pedagogia Estruturada e de sua concepção de alfabetização, bem como a exigência de um determinado perfil de professor e gestor da educação na perspectiva da PE, materializam-se no contexto brasileiro, consideramos o município de Sobral-CE como referência. Para tanto, fizemos uma busca no portal⁴² de transparência do referido município e identificamos contratos de venda das mercadorias ofertadas pelo Instituto Alfa e Beto para a Secretaria Municipal da Educação, bem como o documento de formalização de demanda, o documento de estudo técnico e o de Inexigibilidade de Licitação, os quais atendem as exigências da Lei Federal 14.133/2021, a qual determina nos Art.72 e 74 que

Art. 72. O processo de contratação direta, que compreende os casos de inexigibilidade e de dispensa de licitação, deverá ser instruído com os seguintes documentos: I – **documento de formalização de demanda** e, se for o caso, **estudo técnico preliminar**, análise de riscos, termo de referência, projeto básico ou projeto executivo; VIII – autorização da autoridade competente. Parágrafo único. **O ato que autoriza a contratação direta ou o extrato decorrente do contrato deverá ser divulgado e mantido à disposição do público em sítio eletrônico oficial** Art. 74. **É inexigível a licitação** quando inviável a competição, em especial nos casos de: I – aquisição de materiais, de equipamentos ou de gêneros ou contratação de serviços **que só possam ser fornecidos por produtor, empresa ou representante comercial exclusivos** (Brasil, 2022, p. 70-71, sic, grifos nossos).

Os documentos identificados no portal de transparência do município de Sobral-CE, bem como o conteúdo exposto nesses arquivos, atendem às exigências da referida Lei, para a contratação do Instituto Alfa e Beto. Apresentamos alguns excertos, do Estudo Técnico Preliminar, nº P289855/2023, de Sobral-CE, para demonstrar as justificativas da necessidade da contratação exclusiva do IAB. Para tanto, argumenta-se que

⁴² Realizamos uma pesquisa exploratória, na busca de informações referente ao objeto da pesquisa, no sentido de dialogar com a nossa análise de interpretação dos documentos do BM e dos APHs (pesquisa explicativa).

O fornecimento dos materiais didáticos pelo INSTITUTO ALFA E BETO tem como propósito enriquecer o processo de alfabetização, preenchendo lacunas identificadas no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). [...] a presente solicitação destaca a exclusividade do INSTITUTO ALFA E BETO, respaldada pela declaração de exclusividade emitida pela Câmara Brasileira dos Livros e demais documentos anexados, atestando a singularidade do fornecedor para tais materiais. Este processo simplificado e mais vantajoso alinha-se aos interesses da Administração Pública, assegurando a eficácia e eficiência na consecução do ensino público municipal. [...] Foi realizado também levantamento de mercado para identificação de possíveis fornecedores que atenderiam à necessidade da contratação, constatando-se a existência do INSTITUTO ALFA E BETO como a única empresa capaz de fornecer tais itens referente à coleção pedagógica que será adquirida, considerando esta possuir exclusividade na sua fabricação e comercialização no Brasil (Brasil, 2023, fol, 12).

Assim, a justificativa dada à adoção dos materiais do IAB é para cobrir as lacunas do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Tal argumento respalda-se em ideias neoliberais de que o setor privado é mais eficiente e, portanto, o mercado deverá superar as falhas do Estado. Desta forma, atribui-se ao setor privado a incumbência da eficácia e eficiência do ensino público deste município e, para tal propósito, concedem-se recursos públicos. Para isso, a legislação brasileira pavimenta o caminho da legalidade do processo da privatização da educação.

Na sequência, o Quadro 13, referente à estimativa da quantidade de materiais a serem adquiridos do Instituto Alfa e Beto por Sobral-CE, está organizado com base nas matrículas para o ano letivo de 2024, efetuadas pelo município.

Quadro 13 – Quantidade de materiais com base nas matrículas de 2024, Sobral-CE

Área	LIVRO	QUANTITATIVO	JUSTIFICATIVA
CIÊNCIAS	Ciências 1º ano	2925	Sendo 2800 alunos matriculados no 1º ano, o que equivale a 2800 unidades. 125 unidades serão disponibilizadas para o planejamento dos professores.
	Ciências – 1º ano – Manual do Professor	125	Sendo 125 professores lotados no 1º ano, o que equivale a 125 unidades.
LÍNGUA PORTUGUESA	Grafismo e Caligrafia – Letras Cursivas	2925	Sendo 2800 alunos matriculados no 1º ano, o que equivale a 2800 unidades. 125 unidades serão disponibilizadas para o planejamento dos professores.

	Aprender a Ler	2925	Sendo 2800 alunos matriculados no 1º ano, o que equivale a 2800 unidades. 125 unidades serão disponibilizadas para o planejamento dos professores
	Manual do Professor – Aprender a Ler	125	Sendo 125 professores lotados no 1º ano, o que equivale a 125 unidades.
	Minilivros	560	Sendo 2800 alunos matriculados no 1º ano. O total da matrícula de alunos será dividido por 5, o que equivale a 560 minilivros.
	Leia Comigo – Livro Gigante	135	Sendo 135 turmas do 1º ano, o que equivale a 135 unidades.
	Leia Comigo – Livro Reduzido	1400	Sendo 2800 alunos matriculados no 1º ano. O total da matrícula de alunos será dividido por 2, o que equivale a 1400 livros.
	Leia Comigo – Manual do Professor	125	Sendo 125 professores lotados no 1º ano, o que equivale a 125 unidades.
	Manual da Consciência Fonêmica	125	Sendo 125 professores lotados no 1º ano, o que equivale a 125 unidades.
	Manual de Orientação – Programa Alfa e Beto de Alfabetização	125	Sendo 125 professores lotados no 1º ano, o que equivale a 125 unidades.
MATEMÁTICA	Matemática 1º ano – Volume 1 e 2	2925	Sendo 2800 alunos matriculados no 1º ano, o que equivale a 2800 unidades. 125 unidades serão disponibilizadas para o planejamento dos professores
	Manual de Orientação da Coleção IAB de Matemática	125	Sendo 125 professores lotados no 1º ano, o que equivale a 125 unidades.
TURMA	Caderno de Registro do Professor	125	Sendo 125 professores lotados no 1º ano, o que equivale a 125 unidades.
	Bonecos Alfa e Beto (Par)	135	Sendo 135 turmas do 1º ano, o que equivale a 135 unidades.
	Cartazes (Conjunto com 5)	135	Sendo 135 turmas do 1º ano, o que equivale a 135 unidades.

Cartelas de letra (cj com 54)	135	Sendo 135 turmas do 1º ano, o que equivale a 135 unidades.
Letras do Alfabeto	2800	Sendo 2800 alunos matriculados no 1º ano, o que equivale a 2800 unidades.
Caderno dos Testes (1-4)	135	Sendo 135 turmas do 1º ano, o que equivale a 135 unidades

Fonte: Formalização de demanda, 2024.

Para demonstrar o valor unitário de cada mercadoria adquirida, trouxemos a tabela com dados do contrato de compra dos materiais do IAB, pelo município de Sobral-CE, com a discriminação dos produtos comercializados no ano de 2024.

Quadro 14 – Dados do contrato de compra dos materiais do IAB, pelo município de Sobral-CE

	ITEM	ESPECIFICAÇÃO	Itens/Cjto	QTD.	VALOR UNITÁRIO (R\$)	VALOR GLOBAL (R\$)
Língua Portuguesa	1	LIVRO, GRAFISMO E CALIGRAFIA - LETRAS CURSIVAS - AUTOR: DULCE ROCHA MACIEL.	Unidade	2925	43,00	125.775,00
	2	LIVRO, APRENDER A LER – AUTOR: JOÃO BATISTA ARAÚJO E OLIVEIRA.	Unidade	2925	61,00	178.425,00
	3	LIVRO, MANUAL DO PROFESSOR - APRENDER A LER – AUTOR: JOÃO BATISTA ARAÚJO E OLIVEIRA.	Unidade	125	55,00	6.875,00
	4	MINILIVROS – 110 MINILIVROS - AUTOR: JOÃO BATISTA ARAÚJO E OLIVEIRA.	Unidade	560	176,00	98.560,00
	5	LIVRO LEIA COMIGO – LIVRO GIGANTE – AUTOR: JOÃO BATISTA ARAÚJO E OLIVEIRA.	Unidade	135	167,00	22.545,00
	6	LIVRO LEIA COMIGO – LIVRO REDUZIDO – AUTOR: JOÃO BATISTA ARAÚJO E OLIVEIRA.	Unidade	1400	39,00	54.600,00
	7	LIVRO LEIA COMIGO – MANUAL DO PROFESSOR – AUTOR: JOÃO BATISTA ARAÚJO E OLIVEIRA.	Unidade	125	20,00	2.500,00
	8	LIVRO, MANUAL DE CONSCIÊNCIA FONÊMICA – AUTOR: JOÃO BATISTA ARAÚJO E OLIVEIRA.	Unidade	125	62,00	7.750,00
	9	LIVRO, MANUAL DE ORIENTAÇÃO – PROGRAMA ALFA E BETO DE ALFABETIZAÇÃO – AUTOR: JOÃO BATISTA ARAÚJO E OLIVEIRA.	Unidade	125	39,00	4.875,00
Matemática	10	LIVRO, MATEMÁTICA 1º ANO – VOLUME 1 E 2 – AUTOR: OSMAR NINA GARCIA NETO.	Unidade	2925	55,00	160.875,00
	11	LIVRO, MANUAL DE ORIENTAÇÃO DA COLEÇÃO IAB DE MATEMÁTICA - AUTOR: JOÃO BATISTA ARAÚJO E OLIVEIRA.	Unidade	125	20,00	2.500,00

Ciências	12	LIVRO, CIÊNCIAS 1º ANO – AUTOR: JOÃO BATISTA ARAÚJO E OLIVEIRA.	Unidade	2925	28,00	81.900,00
	13	LIVRO, CIÊNCIAS 1º ANO – MANUAL DO PROFESSOR – AUTOR: JOÃO BATISTA ARAÚJO E OLIVEIRA.	Unidade	125	22,00	2.750,00
Turma	14	CADERNO DE REGISTRO DO PROFESSOR – AUTOR: JOÃO BATISTA ARAÚJO E OLIVEIRA E CLEISE DE C. MAGALHÃES.	Unidade	125	39,00	4.875,00
	15	BONECOS ALFA E BETO (PAR) – AUTOR: JOÃO BATISTA ARAÚJO E OLIVEIRA.	Unidade	135	57,00	7.695,00
	16	CARTAZES (CONJUNTO COM 5) – AUTOR: JOÃO BATISTA ARAÚJO E OLIVEIRA.	Conjunto	135	57,00	7.695,00
	17	CARTELA DE LETRAS (CONJUNTO COM 54) – AUTOR: JOÃO BATISTA ARAÚJO E OLIVEIRA.	Conjunto	135	108,00	14.580,00
	18	LETRAS DO ALFABETO (SAQUINHO COM 54) – AUTOR: JOÃO BATISTA ARAÚJO E OLIVEIRA – AUTOR: JOÃO BATISTA ARAÚJO E OLIVEIRA.	Unidade	2800	13,00	36.400,00
	19	CADERNO DOS TESTES – AUTOR: JOÃO BATISTA ARAÚJO E OLIVEIRA E DENISE ROCHA MAZZUCHELLI.	Unidade	135	43,00	5.805,00

Fonte: Portal de transparência do município de Sobral-CE, 2024.

Além dos livros do PNDL, recebidos pelos municípios e estados brasileiros, o município de Sobral-CE destinou o valor total de R\$ 826.980,00, em 2024, para aquisição de materiais do Instituto Alfa e Beto.

Na data em que realizamos a busca, no site de transparência do município, no dia 30/10/2024, identificamos a compra dos produtos do Instituto Alfa e Beto, a partir do ano de 2015 até 2024, pela Secretaria do referido município, conforme apresentamos no quadro a seguir.

Quadro 15 – Valores destinados do fundo público para o Instituto Alfa e Beto (2015-2024)

Ano	Total	Fonte
2015	R\$ 315.853,00	https://transparencia.sobral.ce.gov.br/empenho/detail/numero:19020009/2015
2016	R\$ 369.341,00	https://transparencia.sobral.ce.gov.br/empenho/detail/numero:06010009/2016
2017	R\$ 560.353,00	https://transparencia.sobral.ce.gov.br/empenho/detail/numero:02020065/2017
2018	R\$ 433.500,00	https://transparencia.sobral.ce.gov.br/empenho/detail/numero:01030486/2018
2019	R\$ 437.700,00	https://transparencia.sobral.ce.gov.br/empenho/detail/numero:05040063/2019
2020	R\$ 492.245,00	https://transparencia.sobral.ce.gov.br/empenho/detail/numero:15120027/2020
2021	R\$ 552.916,00	https://transparencia.sobral.ce.gov.br/empenho/detail/numero:28070002/2021
2022	R\$ 713.540,00	https://transparencia.sobral.ce.gov.br/empenho/detail/numero:05120027/2022
2024	R\$ 826.980,00	https://transparencia.sobral.ce.gov.br/empenho/detail/numero:15020044/2024
Total Geral:		
4.702.428,00		

Fonte: Autoria própria com base nos dados obtidos dos contratos

A partir dos dados identificados, procuramos analisar em quais dimensões da privatização da educação básica o Instituto Alfa e Beto vem atuando. Para isso, buscamos aporte em Adrião (2022), que considera a privatização como um guarda-chuva, em que abarca diferentes formas que a educação deixa de ser assegurada pelo Estado e passa aos interesses do setor privado. A autora explicita que, em trabalhos anteriores, ela utilizava o termo parcerias públicos-privadas; no entanto, deixou de usá-lo por entender ser uma expressão que é adotada pelos defensores dos processos de privatização e por esse termo passar a ideia de camaradagem, o que, segundo a autora, acaba por camuflar a realidade da subordinação do setor público aos interesses do setor privado, pois

[...] a análise dos atuais processos de privatização da educação básica, se complexificou, de modo que a expressão parceria público-privada ou público-privado, no atual contexto, mais serve para acobertar o processo histórico em análise do que para lhe explicar em sua real expressão. Isso porque não se trata de uma relação colaborativa entre setores que atuam horizontalmente, como à primeira vista as expressões “relações público-privadas” ou “parcerias público-privada/os” podem indicar (Adrião, 2022, p. 66).

A autora esclarece que passa a usar o

[...] termo PRIVATIZAÇÃO, [...] no lugar de mercantilização ou parceria público-privado/a expressões adotadas em várias produções brasileiras inclusive, anteriormente, por mim, objetiva apreender e identificar de forma mais abrangente, o movimento que tem direcionado a educação básica brasileira para o campo e sob o interesse do setor privado, em especial do corporativo ou de segmentos a este associado. Ou seja, prioritariamente, busca-se aqui identificar e analisar formas pelas quais a educação básica, especialmente a pública, tem sido subordinada aos interesses de setores privados, lucrativo ou não (Adrião, 2022, p. 67).

Procuramos, com aporte na autora, analisar os contratos firmados entre o município de Sobral-CE e o Instituto Alfa e Beto, no sentido de identificar em quais dimensões as políticas de alfabetização desse município articulam-se com a atuação do IAB, mediante a transferência da responsabilidade do Estado para a esfera privada. De acordo com Adrião,

[...] a privatização da educação se verifica em três dimensões: pela transferência da gestão da educação para o setor privado, corporativo

ou não; pela transferência da elaboração e operacionalização de currículos e insumos curriculares para corporações privadas ou setores não lucrativos e, por último, pelo aprofundamento da privatização da oferta educacional, por meio da ampliação de políticas de *choice* e formas de subsídio público a provedores privados (Adrião, 2022, n.p).

Com base na autora, compreendemos que o Instituto Alfa e Beto tem atuado em duas dimensões da privatização, sendo que, a partir da venda dos livros para alunos, professores e Secretaria da Educação, o Instituto vende a concepção de alfabetização elaborada por seus intelectuais e, com isso, passa a delinear como o professor deve ensinar e o que ensinar, atuando na formação dos professores também, e disseminando, entre os professores, a concepção de alfabetização defendida pelo Instituto.

Nos documentos localizados, no portal de transparência do município de Sobral-CE, é possível identificar, no conteúdo expresso nesses arquivos, que, para além da atuação do Instituto na venda de livros, também se vende uma ideia de alfabetização, de conteúdo, de formação dos professores e de condução da gestão escolar como diretrizes para as políticas de alfabetização, ou seja, vende-se o pacote do projeto de alfabetização proposto na perspectiva dos programas de Pedagogia Estruturada, identificado nas diretrizes do BM, materializado na experiência exitosa enaltecida nos documentos desse organismo financeiro.

Referente à formação dos professores e à gestão escolar, identificamos no documento Estudo Técnico Preliminar (2023) os seguintes argumentos

[...] os materiais requisitados compõem um conjunto integrado, abrangendo recursos tanto para os alunos quanto para os professores e para a classe como um todo. Essa integração é fundamentada em um programa de ensino coeso, alinhado internamente e entre as diversas etapas e disciplinas, seguindo critérios de foco, rigor e coerência. [...] O programa de ensino estruturado do IAB baseia-se em evidências científicas atualizadas, particularmente eficaz. Todos os programas incluem materiais para alunos, classe, professor, escola e Secretaria, oferecendo informações pedagógicas e gerenciais para o acompanhamento, controle e avaliação das atividades educacionais. O modelo de ensino se fundamenta em princípios comprovados de eficácia, centrando-se nas evidências científicas sobre "professores eficazes", capacitando os educadores de maneira contínua. Diante disso, a aquisição de todos os materiais didáticos é crucial para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem dos professores e alunos da Rede Pública Municipal de Ensino de Sobral. (Sobral, 2023, fol.12).

Constatamos que o conteúdo expresso na citação anterior demonstra que a compra dos materiais do IAB é designada não somente para os alunos, mas também para os professores e toda a escola, bem como para a Secretaria de Educação. Outro ponto que destacamos da citação é a afirmação da adoção de um modelo de ensino ofertado pelo IAB, mediante evidências científicas referentes a “professores eficazes”. Ainda quanto à formação dos professores, na parte que trata dos resultados esperados, encontramos a seguinte justificativa:

A aquisição visa impactar positivamente o corpo docente, capacitando os professores por meio da implementação de um modelo de ensino baseado em evidências científicas sobre “professores eficazes” (Sobral, 2023, fol.22).

No que diz respeito às evidências científicas sobre “professores eficazes”, na subseção 2.2, apresentamos os elementos propalados pelo Banco Mundial que constituem a configuração de um determinado perfil de professor na perspectiva da PE. A partir das ideias expostas, identificamos que professores eficientes, na concepção do Banco, são os sujeitos que se enquadram no modelo proposto, seguindo à risca os materiais didáticos e adotando o método de ensino explícito, elaborado pelos especialistas do ensino estruturado. A autonomia desses professores no processo de ensino e aprendizagem, conforme discutimos anteriormente, desaparece, para dar lugar ao controle e o gerenciamento do Estado (sociedade política + sociedade civil) no projeto de uma concepção hegemônica de alfabetização.

Identificamos que os fundamentos da Pedagogia Estruturada passam a exigir um determinado perfil de professor, para poder materializar esses conceitos na prática educativa. Sendo assim, o discurso usado para o convencimento da classe desses profissionais passa a fazer parte das formações dos professores, em que se busca o consenso de que a concepção de alfabetização comprada do IAB é a solução para os problemas que se apresentam no processo de ensino e aprendizagem. Dessa forma, as diferenças sociais, econômicas e culturais não são consideradas, dando lugar ao discurso da meritocracia; os problemas são resolvidos por meio do treinamento para se obter professores eficazes, com o controle e o gerenciamento dos sistemas educacionais, o que pode ser identificado na justificativa do documento referente ao objetivo da compra do modelo de ensino do IAB:

Os materiais requisitados, a serem fornecidos pelo INSTITUTO ALFA E BETO, possuem como objetivo contribuir para um desempenho mais eficaz, pois auxilia no desenvolvimento das competências necessárias ao processo de alfabetização, bem como atender a proposta do novo documento curricular da rede de ensino [...]. A proposta de ensino estruturado do IAB se baseia em evidências científicas atualizadas e comprovadas sobre o que é mais eficaz, **especialmente em circunstâncias em que o professor não possui um nível adequado de formação**. Todos os programas são desenvolvidos de forma integrada, contemplando os aspectos gerenciais e pedagógicos em todos os níveis: sala de aula, escola e Secretaria de Educação [...]. **O modelo de ensino das aulas** se baseia nas evidências científicas sobre “professores eficazes”, e **ensina os professores a incorporar em cada aula os princípios de um ensino eficaz**. Isso se faz de forma recorrente, constituindo, dessa forma, **um poderoso instrumento de aprendizagem e capacitação dos professores** (Sobral, 2023, fol.12, grifos nossos).

Para esse projeto de educação, faz-se necessário o consenso entre Secretaria de Educação, diretores, coordenadores pedagógicos e professores, sociedade política e sociedade civil, para a realização das ações voltadas ao processo de ensino e aprendizagem da alfabetização no contexto do município de Sobral-CE. Tal consenso é anunciado, por exemplo, nos sites do Instituto Alfa e Beto e da Secretaria de Educação de Sobral-CE, quando esta convidou o IAB para juntos delinearem as ações do ano de 2024, para “formação de professores, diretores e coordenadores pedagógicos no próximo ano letivo”.⁴³

O percurso que construímos na pesquisa e na exposição das análises e dos resultados nos possibilita afirmar que o Instituto Alfa e Beto (sociedade civil) mantém diálogo com o Estado estrito (sociedade política), o que demonstra não existir apenas imposição, mas consentimento. Ademais, essa “parceria” segue as recomendações do Banco Mundial.

Apesar de ser uma relação de subordinação da esfera pública aos interesses do setor privado, como analisado por Adrião (2022), é preciso destacar que esse movimento ocorre mediante o consenso da sociedade civil e a concordância da sociedade política que segue as diretrizes de organismos internacionais que, por sua vez, apropriam-se das experiências que atendem aos seus interesses educacionais, para anunciá-las como exitosas.

⁴³Disponível em: Disponível em: <https://www.alfaebeto.org.br/secretaria-de-educacao-de-sobral-e-instituto-alfa-e-beto-planejam-acoes-para-2024/>. Acesso em: 01 nov. 2024.

Portanto, em prol de um projeto comum de educação, hegemônico, as ideias entre o IAB, BM e do Estado estrito são convergentes. No caso analisado, são instituições voltadas para a construção do consenso social em torno de uma concepção hegemônica de alfabetização. Desta forma, coadunamos com Mendonça, pois

Os atores sociais engajados nas agências da Sociedade Civil e da Sociedade Política, selecionadas para fins da pesquisa, não representam classes em abstrato inscritas num Estado etéreo. Este vasto e complexo tecido de relações se constrói e reconstrói no cotidiano de suas práticas políticas e conta com rostos, projetos, embates, história, enfim. Em síntese, tomar o Estado como uma Relação Social não somente nos permite evitar as armadilhas do conhecimento reificado e simplificador, como estimula a desnaturalização dos mecanismos mais profundos de seu funcionamento, não fosse ele uma permanente reconstrução (Mendonça, 2007, p. 17).

Compreendemos, a partir do exposto pela autora, o Estado em sentido ampliado, que engloba diferentes atores num movimento complexo. Portanto, entendemos que a esfera pública se sujeita à privada, contudo esse movimento não ocorre apenas por imposição das instituições privadas, como os APHs, e sim com consentimento do Estado estrito. O que pode ser identificado no estabelecimento das relações entre o IAB e o executivo de Sobral-CE e na Política Nacional de Alfabetização que atravessou diferentes governos, como mencionamos anteriormente. Bem como no site do Instituto Alfa e Beto,⁴⁴ o qual informa que Sobral-CE utiliza o Programa Alfa e Beto de alfabetização e a formação de professores pelo IAB, numa parceria desde 2003. Diante do exposto, é possível identificar que a privatização da alfabetização no município de Sobral-CE, ocorre no modelo analisado por Adrião,

da compra pelos governos de “Sistemas Privados de Ensino” para implantação em redes públicas. De forma esquemática, tais iniciativas visam **à adoção por parte das redes públicas de ensino de um projeto educacional formulado pela esfera privada e por ela gerido, uma vez que os serviços contratados envolvem desde a definição dos conteúdos curriculares, formatos e capacitação dos profissionais da educação até a sistemática de avaliação da**

⁴⁴ Disponível em: <https://www.alfaebeto.org.br/instituto-alfa-e-beto-na-formacao-de-professores-de-sobral/>. Acesso em: 01 nov. 2024.

política educacional daquela localidade (Adrião, 2022, p. 100-101, grifos nossos).

A autora alega que a compra de “Sistemas Privados de Ensino” atua em duas dimensões da privatização, sendo a do currículo e da gestão da educação, pois “a cesta de produtos e serviços dos tais “Sistemas privados de ensino”, quando adotados por redes públicas, passam a definir a política educativa (Adrião, 2022, p. 101).

Face a essas considerações, identificamos a privatização nas políticas de alfabetização do município de Sobral-CE, sujeitas aos ditames da perspectiva da PE, especificada nas diretrizes do BM e materializadas mediante adoção do modelo do programa de alfabetização do Instituto Alfa e Beto. Esse molde é comprado pelo governo de Sobral-CE, com a justificativa de ser o programa mais eficiente para o sucesso do processo de ensino e aprendizagem da alfabetização, sendo que estariam atualizados com as evidências científicas, de acordo com os argumentos sustentados pelo Banco Mundial e o Instituto Alfa e Beto.

Dessa forma, compreendemos a proposta de alfabetização, adquirida do IAB, mediante contrato de compra firmado pelo executivo de Sobral-CE, como um processo de subordinação da política de alfabetização desse município aos interesses desse grupo privado, em que o modelo estruturado de ensino controla os conteúdos que serão ensinados e a forma como deverão ser ensinados, assim como esse modelo é de interesse do município, pois treina professores e estudantes para as avaliações em larga escala.

Para expor os processos de privatização no âmbito educacional, do município de Sobral-CE, no qual o IAB atua, apresentamos um quadro demonstrativo com a discriminação das diversas formas de atuação nas duas dimensões do currículo e da gestão escolar.

Quadro 16 – Atuação do Instituto Alfa e Beto na privatização da educação básica no município de Sobral-CE

CURRÍCULO	GESTÃO ESCOLAR
Conteúdo da alfabetização	Desenho da condução do trabalho da secretaria de Educação
Venda dos materiais didáticos	Formação dos diretores
Formação dos professores	Formação dos coordenadores pedagógicos

Fonte: Autoria própria

Há que salientar que a oferta das vagas aos alunos desse município permanece pública, pois a privatização nesse caso não se refere à venda da propriedade, da escola ou cobranças de mensalidades, como as formas tradicionais de privatização

vistas no Brasil, pois “A educação permanece pública, só que quem dá a direção não é mais o público”, ou seja ocorre a “tomada de controle por parte das empresas, e não envolve propriedade, ocorre na disputa pelo conteúdo” (Peroni, 2021, p. 27-28).

Constatamos que as diretrizes propostas pelo BM para a alfabetização dos países periféricos anunciam a preocupação com a eficiência da alfabetização. Para isso, indica-se o setor privado como referência de eficiência para alfabetização. Assim, a articulação do Estado estrito com a sociedade civil, nas “parcerias” público-privadas, induzem à privatização da educação. Por conseguinte, essas orientações materializadas no município de Sobral-CE tornam essa cidade uma espécie de vitrine para as políticas de alfabetização dos demais municípios e estados brasileiros, de acordo com orientações do Banco Mundial.

A seguir, apresentamos um quadro síntese dos resultados que evidenciamos neste estudo, referente à política para a alfabetização dos países periféricos decorrente da Pedagogia Estruturada, a partir dos objetivos específicos definidos para a pesquisa.

Quadro 17 – Síntese dos resultados referentes à política para a alfabetização a partir da Pedagogia Estruturada

Objetivos específicos da pesquisa	Resultados evidenciados nos documentos do Banco Mundial e dos Institutos Ayrton Senna e Alfa e Beto	Constatações mediante análise do objeto de estudo
a) Identificar os fundamentos da Pedagogia Estruturada adotada como referência pelo Banco Mundial;	Referente ao item a) * Ciência da Leitura/ou Ciência Cognitiva da Leitura e Neurociência.	*Fundamentação com métodos tradicionais e/ou tecnicistas de alfabetização
b) Explicitar a política e ações de alfabetização a partir das diretrizes do Banco Mundial;	Referente ao item b): *Parcerias público-privadas; *Aquisição, das empresas privadas, de materiais de ensino estruturado para a alfabetização, como uma solução rápida e confiável para implementação do Ensino Estruturado; *Replicação de políticas de alfabetização, consideradas experiências exitosas, com base no modelo de Sobral-CE a fim de reduzir a ‘Pobreza de Aprendizagem’; *Concepção de Alfabetização Estruturada: ensino explícito,	*Influência dos organismos internacionais e APHs na condução das políticas de alfabetização do Brasil; *Privatização da educação; *Concepção de linguagem descontextualizada das relações sociais, culturais e históricas; *Separação entre quem elabora os materiais de ensino e quem executa; *Descaracterização dos profissionais da educação; *Papel do professor: aplicador de tarefas;

	método fônico, em que, primeiramente centraliza-se no código alfabético, aprender a codificar e decodificar para posteriormente ler para compreender; *Perfil de “professor eficaz”, capaz de aplicar as tarefas dos materiais estruturados e do método fônico de alfabetização; *Alinhamento entre o currículo, materiais de ensino, formação de professores, avaliações e assistência técnica aos municípios: pacote da Pedagogia Estruturada;	*Papel do aluno passivo; *Tentativa de construção de uma PE, com alinhamento pedagógico entre os elementos: currículo, materiais de ensino, formação de professores e avaliações; *Controle do saber cultural e histórico (ciência);
c) Relacionar os fundamentos da Pedagogia Estruturada e sua concepção de alfabetização com os programas de alfabetização implementados pelos Aparelhos Privados de Hegemonia no contexto brasileiro	Referente ao item c) *Fundamentos da PE, do Banco Mundial, congruente ao programa de ensino estruturado do IAB; * Consenso entre o Banco Mundial e o Instituto Alfa e Beto, de uma concepção de alfabetização, em que, primeiro aprende-se o código alfabético, a codificar e decodificar, para depois ler para compreender; * Consenso entre o Banco Mundial o Instituto Alfa e Beto e, o Estado estrito para os rumos das políticas de alfabetização, na perspectiva da “Alfabetização Estruturada”.	Consenso social do Estado <i>stricto sensu</i>, na construção de uma concepção hegemônica de ‘Alfabetização Estruturada’; *Replicação de experiências exitosas com resultados positivos referente aos números obtidos nas avaliações em larga escala *Vitrine para alfabetização Sobral-CE; *Separação entre a técnica e a compreensão no processo de alfabetização; *Secundarização dos sentidos e significados da linguagem; *Política por resultados.

Fonte: Autoria própria

A partir dos fundamentos que alicerçam as bases da Pedagogia Estruturada, evidenciamos, conforme exposto no Quadro 17, o desenho para a política de alfabetização dos países que apresentam “pobreza de aprendizagem”, conforme diretrizes do Banco Mundial e de APHs. Com isso, entendemos que

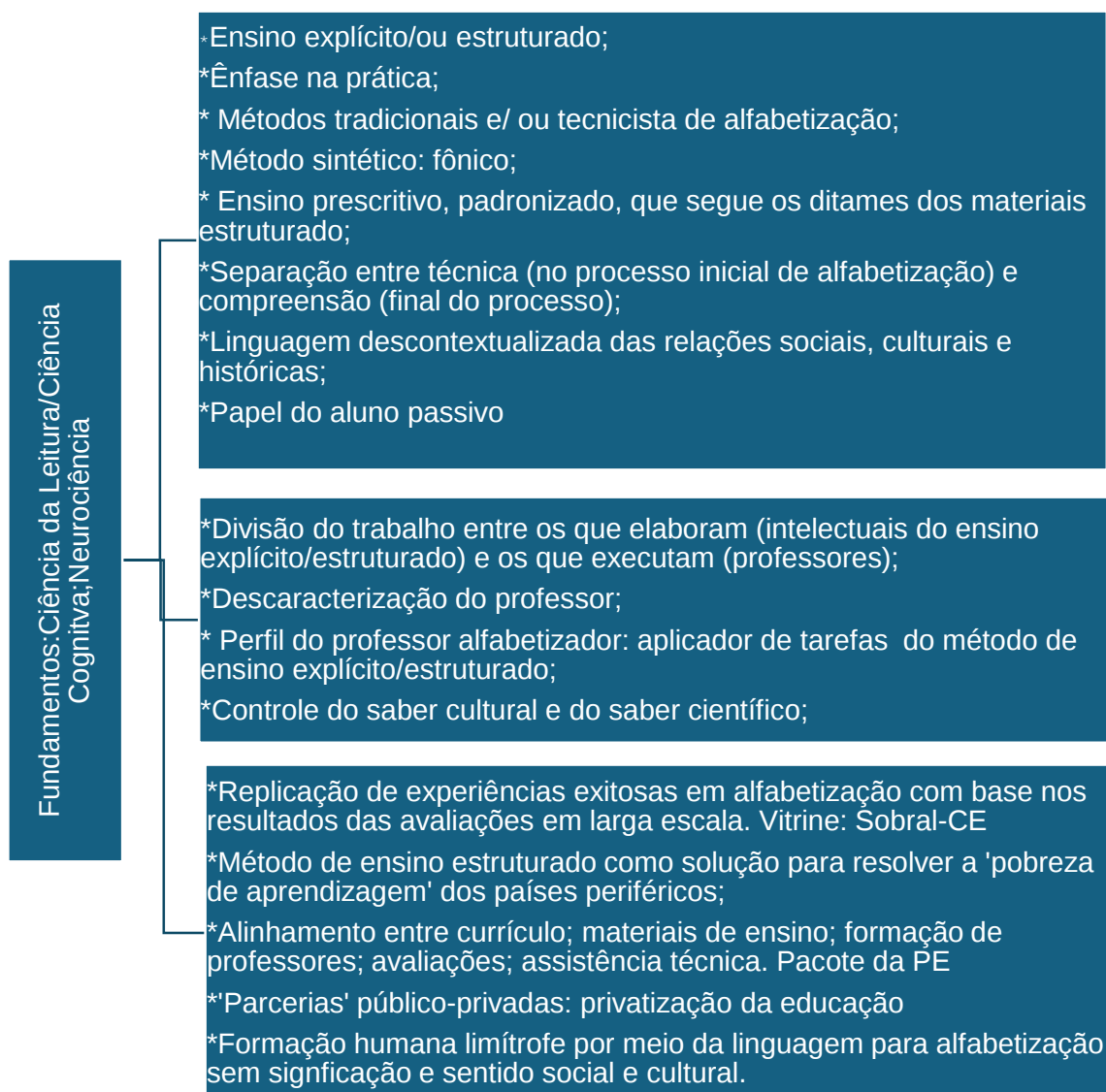
[...] as ideias e as opiniões não nascem espontaneamente no cérebro de cada indivíduo: tiveram um centro de formação, de irradiação, de difusão, de persuasão, houve um grupo de homens ou até mesmo uma individualidade que **as elaborou e apresentou na forma política de atualidade** (Gramsci, 2024, p. 1238, grifos nossos).

Os dados revelam um projeto para as políticas de alfabetização dos países periféricos, elaborado por organismos internacionais, a exemplo do Banco Mundial e por APHs, como o Instituto Ayrton Senna e Instituto Alfa e Beto. Esse projeto conta com o consentimento do Estado estrito, assim o Estado ampliado, conforme concepção gramsciana, procura educar o consenso social em torno de uma concepção hegemônica de alfabetização, com cunho político que atende aos interesses de grupos hegemônicos com poder econômico. Com isso, a responsabilidade do processo de ensino e aprendizagem da alfabetização é transferida para empresas privadas, como o IAB, mediante 'parcerias' entre o público e o privado, isto é, pelo caminho da privatização da educação.

Na análise dos dados dessa pesquisa, identificamos a concepção de 'Alfabetização Estruturada', elaborada por organismos internacionais e por APHs, a partir de elementos tecnicistas, típicos do período do taylorismo e de métodos tradicionais de alfabetização, o que demonstra permanências e retrocessos educacionais. Por outro lado, apresentam aspectos da influência das bases do neoliberalismo a partir da reforma do Estado, dos anos 1990, no Brasil, em que, notamos o aprofundamento da lógica gerencial, na qual o Estado estrito retira-se do seu papel de promotor exclusivo, dando lugar às empresas privadas, no processo de privatização da alfabetização dos países periféricos. Isso não significa que o Estado estrito deixou de atuar e, sim que houve uma reconfiguração de seu papel, de promotor exclusivo para a regulação.

Abaixo, apresentamos uma imagem para demonstrar as faces dessa política de alfabetização, a partir dos fundamentos da Pedagogia Estruturada.

Figura 12 – Fundamentos teóricos e faces da política de Alfabetização Estruturada, decorrente da Pedagogia Estruturada



Fonte: Autoria própria

A imagem apresentada representa de forma sintética as faces que compõem a configuração das diretrizes para alfabetização, a partir da Pedagogia Estruturada, para países periféricos que apresentam 'Pobreza de Aprendizagem'. Com isso, evidenciamos que as influências do Banco Mundial e do IAB, no que concerne ao delineamento de diretrizes para políticas educacionais, estabelecem o limite que alunos e professores podem percorrer como horizonte para aquisição da linguagem, no processo de alfabetização. Isto é, uma política de alfabetização na qual a sociedade política e sociedade civil exercem o controle e o gerenciamento do que se ensina e se aprende em termos de alfabetização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação analisou as diretrizes para alfabetização decorrente da Pedagogia Estruturada (PE), presente nas orientações do Banco Mundial e nas ações dos Aparelhos Privados de Hegemonia, Instituto Ayrton Senna e Instituto Alfa e Beto, o que inclui a Política Nacional de Alfabetização de 2019. Para isso, definimos o seguinte objetivo geral: analisar a política de alfabetização a partir da Pedagogia Estruturada, de acordo com as orientações do Banco Mundial e ações do Aparelhos Privados de Hegemonia, Instituto Ayrton Senna e Instituto Alfa e Beto.

Para contemplar a finalidade principal da pesquisa, optamos pela concepção gramsciana de Estado, relação entre sociedade política e sociedade civil, por possibilitar a análise das relações de diferentes sujeitos na elaboração do consenso social. No caso estudado, o consenso em torno de uma concepção hegemônica de alfabetização. A escolha em trilhar esse percurso analítico nos permitiu evidenciar o panorama do contexto que se desenha para as atuais políticas de alfabetização.

Os dados coletados e analisados evidenciam que tanto o Banco Mundial, quanto o Instituto Alfa e Beto apoiam-se nos alicerces da Neurociência para fundamentar uma concepção de Alfabetização Estruturada; portanto, a anunciada como sendo a mais nova descoberta científica referente ao processo de ensino e aprendizagem da linguagem, assim como a apresentam como solução para a ‘Pobreza de Aprendizagem’.

Todavia, com base na análise do contexto histórico dos métodos de alfabetização em nosso país, com aporte em Mortatti (2009; 2019) e nas diferentes concepções pedagógicas, com apoio em Saviani (2003; 2005), constatamos que as ideias para as políticas de Alfabetização Estruturada embasam-se em métodos tradicionais e/ou tecnicistas, mesmo diante das mais severas críticas recebidas no decorrer da história. Tais métodos ainda perpassam a concepção de alfabetização presente em políticas de alfabetização que atravessaram políticas de alfabetização de diversos governos brasileiros, desde os anos de 1990 até o atual momento, como no governo Lula 2023-2026, quando representantes do estado do Ceará-CE, a exemplo do Ministro da Educação Camilo Santana, compõem o Ministério da Educação para implementar as experiências exitosas presentes nesse estado.

Assim, compreendemos ser de suma importância o conhecimento histórico dos métodos de alfabetização e das concepções pedagógicas que estiveram em

evidência nas escolas brasileiras, para desvelar aspectos não tão visíveis nas atuais políticas de alfabetização do Brasil.

Evidenciamos as relações entre programas de alfabetização propostos pelos Institutos Alfa e Beto e Ayrton Senna, com as orientações do Banco Mundial, desde a primeira demarcação documental que localizamos, do IAS, correspondente ao ano de 1997, quando são anunciadas ideias para a Alfabetização Estruturada.

Em alguns documentos do Banco, observamos que as suas diretrizes são decorrentes de experiências presentes no contexto brasileiro, consideradas exitosas. Tais experiências e suas técnicas são inclusas nos documentos do Banco Mundial como referência de sucesso educacional e como modelo a ser replicado pelos países que apresentam ‘pobreza de aprendizagem’.

Entre quem propõe e quem executa, as análises dos documentos indicam, assim como demonstrado no Quadro 10, que há um consenso em torno da concepção e dos encaminhamentos para a política de alfabetização para países periféricos, de acordo com interesses de grupos hegemônicos.

Nessa direção, o Banco Mundial, a partir da incorporação de experiências de êxito nos resultados das avaliações em larga escala, passa, mediante suas produções intelectuais, a delinear proposições para as políticas de alfabetização dos países periféricos. Com isso, podemos perceber que orientações internacionais também podem ser decorrentes de tarefas bem executadas, caso estejam na mesma direção da concepção de educação defendida pelo BM.

No que concerne para os executores das orientações internacionais, sociedade política e/ou civil, o reconhecimento do Banco Mundial se torna importante para alicerçar o seu projeto de educação como hegemônico, no contexto das políticas educacionais brasileiras.

Referente ao discurso do Banco Mundial, para conceituar a ciência da leitura e neurociência como evidências científicas mais eficientes para o processo de ensino e aprendizagem da alfabetização, notamos que essa Organização Financeira parte dos números alcançados nas avaliações em larga escala; com isso, a qualidade da alfabetização está atrelada aos resultados positivos nessas avaliações.

A partir dessa premissa, mediante os resultados obtidos pelo município de Sobral-CE, nas avaliações em larga escala, o Banco Mundial o utiliza como referência, isto é, como uma espécie de vitrine para a política de alfabetização dos demais

municípios e estados que quiserem alcançar êxito nos resultados das avaliações em larga escala.

Para tanto, o Banco Mundial incorpora, em suas produções documentais, essa experiência a fim de desenhar os passos da política de alfabetização que precisam ser replicados em outros locais, a exemplo de Sobral-CE, ou seja, a Alfabetização Estruturada decorrente de uma Pedagogia Estruturada. Esta, por sua vez, pressupõe o alinhamento do currículo, formação de professores, materiais pedagógicos, gestão escolar e avaliação.

Alguns documentos do Banco Mundial trazem o passo-a-passo de como os governos podem replicar essa experiência para elevar os resultados nas avaliações em larga escala, indicando que a compra de materiais estruturados de empresas privadas é uma solução rápida e confiável para implementação do Ensino Estruturado, também denominado de Ensino Explícito.

Assim, constatamos que as orientações do Banco Mundial e de APHs, para os países que apresentam ‘pobreza de aprendizagem’, buscam a formação de um consenso social em torno da Pedagogia Estruturada a partir da concepção de educação estruturada que visa exercer o controle do saber cultural historicamente construído pela humanidade, mediante o alinhamento pedagógico de diferentes dimensões, como materiais prescritivos para serem executados pelos professores, com base em fases ou passos ou camadas preestabelecidas para a aprendizagem da codificação e decodificação da linguagem.

No que se refere ao monitoramento da aquisição da linguagem, no processo de alfabetização, pudemos constatar, mediante análise do conteúdo expresso nos documentos acessados do portal de transparência de Sobral-CE, que o pacote proposto para a Pedagogia Estruturada, adquirido do Instituto Alfa e Beto, pelo município de Sobral-CE, passa a controlar os conteúdos que serão ensinados e como devem ser ensinados. Assim, não se compra apenas os livros didáticos para os alunos, mas uma concepção de alfabetização, um direcionamento para formação de professores e uma forma de condução da gestão escolar.

De acordo com a análise de Adrião (2022), situações como as apresentadas em Sobral-CE correspondem a um processo de subordinação da política de alfabetização desse município aos interesses do setor privado. Na mesma linha de pensamento, Peroni (2019; 2020; 2021) considera que a privatização da educação

ocorre a partir do controle privado na educação, apesar da escola física, permanecer pública.

No que concerne aos profissionais da alfabetização, os documentos do Banco Mundial indicaram a necessidade de um perfil de professor denominado de eficaz. Aquele capaz de aplicar, em sala de aula, as tarefas prescritas nos materiais didáticos e no método fônico de alfabetização.

As diretrizes para os docentes retomam aspectos do contexto histórico típicos do regime de produção taylorista, sendo que ocorre a separação entre os que elaboram os materiais de ensino, intelectuais do ensino explícito ou estruturado, e os que executam, os professores. Assim, ocorre a descaracterização desse profissional da educação, pois assume o papel de executor das tarefas apresentadas nos materiais elaborados pelos Aparelhos Privados de Hegemonia, por exemplo.

Com isso, os meios se tornam os elementos mais importantes do trabalho pedagógico, característica da Pedagogia Tecnicista. No discurso dos documentos analisados, percebemos que há uma interface entre os aspectos do contexto atual, com apelo aos conhecimentos da neurociência, e, por outro lado, o retorno aos métodos tradicionais e tecnicistas de alfabetização sob a roupagem de algo inovador, denominada de Pedagogia Estruturada e Alfabetização Estruturada.

Enfim, os dados revelam consenso entre o BM e os APHs, como os Institutos Ayrton Senna e Alfa e Beto, em torno de uma concepção hegemônica de alfabetização, como estratégia de gerenciamento sobre o que os alunos podem aprender e o que os professores podem ensinar, exercendo assim o controle sobre o conhecimento escolar e, em decorrência, sobre a formação humana.

Com isso, estabelece-se controle, regulação e restrição ao processo de alfabetização, limitando a aquisição da linguagem escrita à codificação e decodificação; portanto, nega-se a sua dimensão social, cultural e discursiva.

Diante do exposto, verificamos que orientações internacionais, a exemplo do BM e de instituições da sociedade civil, como IAB e IAS, direcionam as políticas de alfabetização brasileira. Pudemos comprovar, mediante o cruzamento de categorias que elencamos a partir dos documentos do Banco Mundial, IAB, IAS e ações para a alfabetização no município de Sobral-CE, conforme exposto na subseção 3.4, que as ações da Secretaria Municipal de Educação de Sobral-CE são congruentes com as diretrizes do Banco, comprovando-se a materialização da direção de organismos internacionais e de APHs, no contexto da política de educação brasileira, assim como

a materialização das diretrizes da Alfabetização Estruturada no município, tornam-se referências mencionadas pelos documentos do Banco Mundial. Ademais, pudemos constatar que outra forma de materialização das diretrizes da Alfabetização Estruturada encontram-se nas orientações do Ministério de Educação, por meio da Política Nacional de Alfabetização de 2019, conforme expusemos no Quadro 11. Tal concepção, incorporada no PNA, de 2019, também não era nova, pois embasa as políticas e ações de alfabetização desde os anos de 1990.

Com isso, observamos que o Estado, em sentido ampliado, como sociedade política e sociedade civil, torna-se educador do e para o consenso social, em torno de uma concepção hegemônica de 'Alfabetização Estruturada', que é ratificada socialmente por meio dos resultados das avaliações em larga escala. Por conseguinte, por meio do processo de alfabetização, **também se busca a manutenção e a ampliação da direção cultural e ideológica, ou seja, a hegemonia de acordo com interesses dos grupos economicamente dominantes.**

Em linhas gerais, a resposta para a pergunta que orientou o percurso desta pesquisa: quais as diretrizes para a política de alfabetização a partir da Pedagogia Estrutura, conforme orientações do Banco Mundial e ações dos Aparelhos Privados de Hegemonia, Instituto Ayrton Senna e Instituto Alfa e Beto? Pode ser respondida, sinteticamente, assim:

A Pedagogia Estruturada e a Alfabetização Estruturada apresentam diretrizes educacionais voltadas para os resultados nas avaliações em larga escala, o controle do que se ensina e do que se aprende, tem base na prescrição presente nos materiais didáticos. Estes são considerados centrais no processo de ensino e aprendizagem, sendo o professor o sujeito que repassa as tarefas e, o aluno, aquele que as recebe.

Essas premissas são explicadas a partir de estudos da neurociência, como forma de indicar o seu caráter inovador e solucionador para os problemas da alfabetização, encaixados na condição de pobreza de aprendizagem. Com isso, a concepção de 'Alfabetização Estruturada' separa o processo inicial da alfabetização em camadas, fases de acordo com a imagem do arco-íris, assim como centraliza-se na técnica de ensino do código alfabético, codificação e decodificação; portanto, secundariza os sentidos e significação da linguagem.

Em síntese, a Pedagogia Estruturada e Alfabetização Estruturada são diretrizes **de controle e gerenciamento do processo de formação humana** por intermédio da alfabetização, com intenção de limitar a apropriação da linguagem mediante as

relações sociais, culturais e históricas; portanto, **ao impor limites na apropriação de elementos constituintes da linguagem, cria-se limites para os sujeitos perceberem os sentidos e as contradições existentes na sociedade em que vivem.**

Assim, consideramos que o dissenso a esse projeto de educação que tem como base a Pedagogia Estruturada e a Alfabetização Estruturada, parte de outra concepção de linguagem que considera a dimensão discursiva, social, cultural da linguagem como construção histórica da humanidade.

Essa concepção de linguagem, sustentada, nesse trabalho, a partir dos estudos de Vigotski, Bakhtin e Geraldi, pressupõe a formação de sujeitos que compreendam, reflitam e participem criticamente da realidade em que vivem.

Compreendemos que a perspectiva de alfabetização que proporciona a possibilidade de os sujeitos entenderem a realidade em que vivem, por meio da aquisição da linguagem escrita, leitura e interpretação, isto é, em que a significação vai além da codificação e decodificação é a perspectiva discursiva elaborada por Geraldi, com base na filosofia em Bakhtin e na psicologia em Vigotski.

A perspectiva adotada por esses autores foi considerada por nós, no decorrer da dissertação, como contraponto, dissenso ao consenso produzido em torno da Alfabetização Estruturada. Apesar de não ser hegemônica, as contradições presentes na escola, no currículo e na formação de professores possibilitam vislumbrar e percorrer alternativas à lógica da educação por camada e justaposta, a Pedagogia Estruturada.

Assim, entendemos a importância de pensar a alfabetização sob uma perspectiva que ajuda a descortinar a realidade em que os sujeitos estão inseridos, a fim de contribuir com a formação de sujeitos em condições de problematizar, refletir e interferir na realidade, ao contrário do que preveem a Pedagogia e a Alfabetização Estruturada, ou seja, a adaptação e a reprodução das condições econômicas e sociais da sociedade capitalista.

Do ponto de vista do presente estudo, o processo de ensino e aprendizagem para aquisição da linguagem, na alfabetização, precisa considerar o pleno desenvolvimento psíquico do sujeito, contrapondo-se a modelos educativos unilaterais, como proposto pela PE, a qual traz orientações ao processo de ensino e aprendizagem baseado em uma estrutura mecânica, fragmentado na técnica, por

meio de etapas, de uma estrutura fechada, em que limita o sujeito de seu pleno desenvolvimento.

Para isso, considera-se necessário, no horizonte, uma formação para alfabetização com os seguintes aspectos: “Individualidade omnilateral e não unilateral, livre e não instrumental, emancipada e não alienada: eis os pontos de partida de uma outra educação” (Antunes, 2017, p. 14).

Entendemos como formação omnilateral desde o processo da alfabetização, a formação ampla, livre de limitações, como uma educação que potencialize todas as dimensões do ser humano. Para esse propósito, coloca-se como necessidade uma escola que “desenvolva ao máximo as potencialidades dos indivíduos (formação omnilateral)” (Saviani, 2003, p. 148).

Todavia, temos consciência dos entraves para materialização de tal formação na sociedade capitalista, pois “esbarra nos limites postos pelas relações de produção baseadas na propriedade privada dos meios de produção” (Saviani, 2003, p. 148). No entanto, entendemos que deve ser um mecanismo de luta dos professores juntamente com outras práticas sociais pela transformação da sociedade, “de modo a superar a atual divisão e desumanização do homem” (Saviani, 2003, p. 148).

Compreendemos que o caminho da perspectiva discursiva, elaborada por Geraldi, em que a linguagem é vista como forma de interação, contribui com a possibilidade de os sujeitos expressarem suas ideias, compreenderem e interpretarem a realidade em que vivem, pois, nessa perspectiva, a aquisição da linguagem parte das significações, dando outro sentido para a codificação e a decodificação da linguagem, para além da sua apropriação mecânica da escrita e da leitura.

Portanto, conforme o direcionamento que se proporciona para as crianças, no processo de alfabetização, pode-se contribuir para a formação de sujeitos adaptados a essa sociedade, no sentido da sua manutenção, ou sujeitos em condições de entender e interferir na realidade. Afinal, conforme Néelson Jahr Garcia expõe, na apresentação do livro, “Pensamento e Linguagem” (2002), uma das constatações do pensamento de Vigotski, é de que “a estrutura da língua que uma pessoa fala influencia a maneira com que esta pessoa percebe o universo [...]” (Vigotski, 2002 p. 5).

Diante do exposto, entendemos que o processo de alfabetização que considera a linguagem como possibilidade de perceber o universo, instrumentaliza-se a partir de

“elementos culturais necessários à constituição da humanidade em cada ser humano” (Saviani, 2003, p. 22).

Contudo, ao respondermos a problemática dessa pesquisa, identificamos as diretrizes da Pedagogia e Alfabetização Estruturada, como perspectiva hegemônica das ações e políticas de alfabetização, no Brasil, assim como essas diretrizes nos levaram a apresentar o dissenso, uma ideia oposta de linguagem que considera a importância do discurso dos sujeitos no seu processo de alfabetização.

Ao apresentarmos o dissenso à perspectiva de alfabetização da Pedagogia Estruturada, o estudo apresentou limitações no aprofundamento de conceitos da psicologia histórico-cultural. Assim, consideramos ser de suma importância que outros estudos venham aprofundar o que não foi possível neste trabalho, como os impactos que o processo de ensino e aprendizagem da PE pode vir a representar na formação humana dos sujeitos.

Ademais, compreendemos a relevância da continuidade de estudos que possam analisar os elementos de alinhamento proposto pela Pedagogia Estruturada, como a formação de professores, currículo, avaliações e materiais didáticos, de forma a apreender futuras intenções de alcance da perspectiva estruturada. Também se faz relevante acompanhar, no decorrer do tempo, possíveis expansões de implementação da PE, por outros municípios e estados e, até mesmo, a incorporação dessas ideias em novas políticas educacionais, da mesma forma como outros APHs e editoras de materiais didáticos que possam vir estabelecer parcerias com a sociedade política na implementação desta concepção de educação.

REFERÊNCIAS

ALVES, Isabella Starling; ARAÚJO E OLIVEIRA, João Batista; COSTA, Márcio da; SILVA NETO, Walfrido Duarte da; HIRATA, Guilherme. **Como é a educação em Sobral: o que aconteceu no longo prazo: o que acontece no dia a dia.** Uberlândia, MG: Instituto Alfa e Beto, 2023. Disponível em: <https://www.alfaebeto.org.br/wp-content/uploads/2023/11/Caso-de-Sucesso-Sobral-1.pdf>. Acesso em: 05 fev. 2024.

AMARANTE, Lucilene; FELÍCIO, Paula Gonçalves; MOREIRA, Jani Alves da Silva. Políticas educacionais e a atuação das Organizações Sociais: uma análise acerca do Programa Alfabetização 360º na Perspectiva da Educação Integral. **Revista do Centro de Educação**, Santa Maria, v. 48, n. 1, p. 1-27, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao>. Acesso em: 15 nov. 2024.

ADRIÃO, Theresa Maria de Freitas. **Dimensões da privatização da Educação Básica no Brasil: um diálogo com a produção acadêmica a partir de 1990.** [Meio Eletrônico]. Brasília: ANPAE, 2022. Disponível em: <https://www.seminariosregionaisanpae.net.br/BibliotecaVirtual/10-Livros/LIVROS-2022/DialogosComProducaoAcademica-2022.pdf>. Acesso em: 05 nov. 2024.

ANTUNES, Ricardo (Org.). **Riqueza e miséria do trabalho no Brasil.** São Paulo: Boitempo, 2006.

ANTUNES, Ricardo. **Da educação utilitária fordista à da multifuncionalidade liofilizada.** In: Reunião nacional da ANPED, 38, 2017. São Luís do Maranhão. UFMA, 2017. p. 1-15. Disponível em: https://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos/trabalhoencom_38anped_2017_gt11_textoricardoantunes.pdf. Acesso em: 05 mar. 2025.

ARAÚJO, Karlane Holanda. **O Prêmio Escola Nota Dez e suas implicações à subjetividade das crianças do 2º do ensino fundamental do estado do Ceará.** 2020. 285 f. il. color. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Fortaleza/CE, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/52316>. Acesso em: 13 jul. 2022.

ARAÚJO, Karlane Holanda. **Os efeitos do Prêmio Escola Nota Dez nos processos pedagógicos das escolas premiadas de Sobral e das apoiadas de Caucaia no ano de 2009.** 2016. 185f. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Fortaleza/CE, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/15716>. Acesso em: 10 jun. 2022.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da linguagem.** São Paulo: Hucitec, 2006.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal.** São Paulo: Martins Fontes, 1997

BANCO MUNDIAL. **Um Ajuste Justo: Análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil.** Rio de Janeiro: Banco Mundial, 2017. Disponível em: <https://documents.worldbank.org/curated/en/884871511196609355/pdf/121480->

REVISED-PORTUGUESE-Brazil-Public-Expenditure-Review-Overview-Portuguese-Final-revised.pdf

BANCO MUNDIAL. **Professores excelentes como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América latina e no Caribe.** Washington, DC: Banco Mundial, 2015. Disponível em:

<https://www.worldbank.org/content/dam/Worldbank/Highlights%20&%20Features/lac/LC5/Portuguese-excellent-teachers-report.pdf>. Acesso em: 02 jul. 2023.

BANCO MUNDIAL. **O Ceará é um modelo para reduzir a pobreza de aprendizagem.** Washington, DC: Banco Mundial, 2020a. Disponível em: <https://documents1.worldbank.org/curated/en/200981594196175640/pdf/The-State-of-Ceara-in-Brazil-is-a-Role-Model-for-Reducing-Learning-Poverty.pdf>. Acesso em: 15 de maio de 2023.

BANCO MUNDIAL. **Fazendo a educação dar certo.** O sucesso do Ceará e Sobral nas reformas educacionais para a alfabetização universal. Washington, DC: Banco Mundial, 2020b. Disponível em: <https://documents1.worldbank.org/curated/en/678571593599867479/pdf/Getting-Education-Right-State-and-Municipal-Success-in-Reform-for-Universal-Literacy-in-Brazil.pdf>. Acesso em: 22 maio 2023.

BANCO MUNDIAL. **Alcançando o Alvo de aprendizagem. Um pacote de políticas para promover a alfabetização para todas as crianças.** Washington, DC: Banco Mundial, 2021a.

BANCO MUNDIAL. **Até 2030, Todas as Crianças Serão Capazes de Ler?** Definindo Pobreza de Aprendizagem e Mapeando as Dimensões do Desafio. Washington, DC: Banco Mundial, 2021. Disponível em: <https://documents1.worldbank.org/curated/en/409381626718642755/pdf/Will-Every-Child-Be-Able-to-Read-by-2030-Defining-Learning-Poverty-and-Mapping-the-Dimensions-of-the-Challenge>. Acesso em: 31 jun.2023.

BANCO MUNDIAL. **O que é a pobreza de Aprendizagem?** Washington, DC: Banco Mundial, 2021c. Disponível em: <https://www.worldbank.org/en/topic/education/brief/what-is-learning-poverty>. Acesso em: 31 jun.2023.

BANCO MUNDIAL. **A Ciência da Leitura na prática.** Uma Análise de Materiais Didáticos para Alfabetização em Estados e Municípios Selecionados no Brasil. Washington, DC: Banco Mundial, 2022a. Disponível em: <https://www.worldbank.org/pt/country/brazil/publication/a-ciencia-da-leitura-na-pratica-uma-analise-de-materiais-didaticos-para-alfabetizacao-em-estados-e-municipios>. Acesso em: 07 jun. 2023.

BANCO MUNDIAL. **Arco-Íris da Leitura.** Washington, DC: Banco Mundial, 2022b. Disponível em: <http://documents.worldbank.org/curated/en/099005004212230690/P17425207894e40fe0b6e901ebe150bd216> . Acesso em: 24 maio 2023.

BANCO MUNDIAL. **Como fornecer instrução de leitura eficaz.** Washington, DC: Banco Mundial, 2022c. Disponível em: <https://documents.worldbank.org/en/publication/documents-reports/documentdetail/099620103312223967/p17425203c5a110520a5c3004086a91b687> . Acesso em: 05 jun. 2023.

BANCO MUNDIAL. **Como as crianças aprendem a ler:** em direção a Planejamento de aulas alinhado a evidências. Washington, DC: Banco Mundial, 2022d. Disponível em: <https://documents.worldbank.org/en/publication/documents-reports/documentdetail/099620103312232824/p1742520c2213e0a00a7410990dbb0a2daa>. Acesso em: 31 jun. 2023.

BANCO MUNDIAL. **Planos de aula estruturados para alfabetização Instrução:** um Compêndio de Recursos Globais – A Coleção de materiais de ensino e aprendizagem para as séries iniciais em 40+ Idiomas. Washington, DC: Banco Mundial, 2022e. Disponível em: <https://documents.worldbank.org/en/publication/documents-reports/documentdetail/099620003312235737/p1742520dc7afb0880974b097f1886093ef>. Acesso em: 30 maio 2023

BANCO MUNDIAL. **Assistência técnica a governos subnacionais para melhoria dos resultados da educação:** um guia de implementação inspirado no caso do Ceará. Washington, DC: Banco Mundial, 2020c. Disponível em: <https://documents1.worldbank.org/curated/en/354741606111551682/pdf/Implementing-a-Results-Based-Financing-Mechanism-for-Subnational-Governments-to-Improve-Education-Outcomes-An-Implementation-Guide-Inspired-by-the-Case-of-Ceara-Brazil>. Acesso em: 08 maio 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular:** Educação é a base. 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>. Acesso em: 31 jul. 2023.

BRASIL. MARE. Câmara da Reforma do Estado. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado.** Brasília: DF, 1995. Disponível em: <http://www.bresserpereira.org.br/documents/mare/planodiretor/planodiretor.pdf>. Acesso em: 14 nov. 2023.

BRASIL. Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado / Secretaria da Reforma do Estado Organizações sociais. / Secretaria da Reforma do Estado. **Cadernos MARE da reforma do estado. Vol. 2.** Brasília: Ministério da Administração e Reforma do Estado, 1997. 74 p.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **PNA política nacional de alfabetização.** Brasília, DF, 2019.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Comissão de Educação e Cultura. **Grupo de trabalho Alfabetização Infantil: os novos caminhos, relatório final.** Brasília, 2019.

BEHRING, Elaine Rossetti; CISLAGHI, Juliana Fuíza.; SOUZA, Giselle. Ultraneoliberalismo e Bolsonarismo: impactos sobre o orçamento público e a política social. In: BRAVO, Maria Inês Souza; MATOS, Maurílio Castro de; FREIRE, Silvana Mara de Moraes (Orgs.). **Políticas sociais e ultraneoliberalismo**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2020.

COUTINHO, Carlos Nelson. **O leitor de Gramsci**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2022.

EVANGELISTA, Olinda. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. In: ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima; RODRIGUES, Doriedson S. (Orgs.). **A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais**. Campinas-SP: Alínea, 2012. Vol. I, p. 52-71.

FIGUEIREDO, Ireni Marilene Zago; SANDRI, Simone; GUERRA, Dhyovana. O projeto de capital humano do Banco Mundial para a América Latina e o Caribe: aprendizagem e avaliação educacional. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 40, n. 1, e93777, 2024.

FIORI, J. L. **Neoliberalismo e políticas públicas**. In: FIORI, José Luís (Org.). Os moedeiros falsos. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997. p. 201-213.

FONTES, Virgínia. **O Brasil e o capital-imperialismo**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2010.

FONTES, Virgínia. Capitalismo filantrópico? – múltiplos papéis dos aparelhos privados de hegemonia empresariais. **Marx e o Marxismo**, Niterói, v. 8, n. 14, p. 15-35, jan./jun. 2020.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. 5 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. BNC da Formação: desafios atuais frente à precarização da formação de profissionais da educação básica. In: MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima; MIGUEL, José Carlos; MILLER, Stela; KÖHLE, Érika Christina (Orgs.). **(De)formação na escola: desvios e desafios**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020. p. 95-112.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação omnilateral. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012. p. 267-274.

GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula**. 1. ed. São Paulo: Ática, 2011.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de Passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GERALDI, João Wanderley. O texto nos processos de aquisição da escrita. **Revista Brasileira de Alfabetização – ABAIf**, Vitória-VT, v.1, n.5, p. 174-184, 2017. Disponível em:

<https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/199/151>. Acesso em: 18 jan. 2023.

GERALDI, João Wanderley. Alfabeto: a construção social de um artefato. **Revista Fórum Linguístico**, Florianópolis, v. 20, n. 1, p. 8709-8715, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/86637>. Acesso em: 20 fev. 2023.

GERALDI, João Wanderley; BENITES, Maria; FICHTNER, Bernd. **Transgressões convergentes**: Vigotski, Bakhtin, Bateson. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. [livro eletrônico]: obra completa. Tradução IGS-Brasil. Rio de Janeiro: IGS-Brasil, 2024.

GRACILIANO, Ramos. **Linhas Tortas**. Rio de Janeiro: Record, 2015.

INSTITUTO AYRTON SENNA. **Uma viagem pelos caminhos da educação**: Memórias e depoimentos de 2003 a 2011. 2020. Disponível em <https://institutoayrtonsenna.org.br/app/uploads/2022/11/instituto-ayrton-senna-uma-viagem-pelos-caminhos-da-educacao.pdf>. Acesso em: 03 fev. 2023.

INSTITUTO ALFA E BETO. **Educação baseada em evidências**: como saber o que funciona em educação. Brasília: Instituto Alfa e Beto, 2015a.

INSTITUTO ALFA E BETO. **Ensino da língua**: o que dizem as evidências. Brasília: Instituto Alfa e Beto, 2015b.

INSTITUTO ALFA E BETO. **Impacto das intervenções do Instituto Alfa e Beto**. Brasília: Instituto Alfa e Beto, 2024. Disponível em: https://www.alfaebeto.org.br/wp-content/uploads/2024/03/impacto_das_intervencoes_2024_v4.pdf. Acesso em 03 set. 2024.

Instituto Alfa e Beto. **Secretaria de Educação de Sobral e Instituto Alfa e Beto planejam ações para 2024**. Brasília: Instituto Alfa e Beto, 2024. Disponível em: <https://www.alfaebeto.org.br/secretaria-de-educacao-de-sobral-e-instituto-alfa-e-beto-planejam-acoes-para-2024/>. Acesso em: 01 nov. 2024.

KOCHE, José Carlos. **Fundamentos de Metodologia Científica**: teoria da ciência e prática da pesquisa. 34. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

LÖWY, Michael. **As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen**: marxismo e positivismo na sociologia do conhecimento. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

MENDONÇA, Sonia Regina de. **Estado e Educação Rural no Brasil**: alguns escritos. Rio de Janeiro: Faperj – Vício de Leitura, 2007.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital**: rumo a uma teoria da transição. São Paulo: Boitempo, 2011.

MONTAÑO, Carlos. **Terceiro setor e questão social**: crítica ao padrão emergente de intervenção social. São Paulo: Cortez, 2002.

MORTATTI, Maria do Rosário. **História dos métodos de alfabetização no Brasil**: uma história concisa. São Paulo: Editora UNESP, 2019.

MORTATTI, Maria do Rosário. “Querela dos métodos” de alfabetização no Brasil: contribuições para metodizar o debate. **Revista Eletrônica Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua Portuguesa**, São Paulo, v. 3, n. 5, p. 91-114, 2009. Disponível em: <http://www.acoalfaplp.net>. Acesso em: 24 ago. 2020.

OLIVEIRA, João Batista Araujo. **ABC do alfabetizador**. Brasília: Instituto Alfa e Beto, 2008.

OLIVEIRA, João Batista Araujo. **Reforma da Educação**: por onde começar? Belo Horizonte: Instituto Alfa e Beto, 2006.

OLIVEIRA, João Batista Araujo. Alfabetização no Brasil. **Revista Educação**, n. 100, p. 21-32, 2014. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/issue/view/5860>. Acesso em: 25 set. 2024.

OLIVEIRA, João Batista Araujo. **Manual de Orientação do Programa Alfa e Beto**. Brasília: Instituto Alfa e Beto, 2013.

PERONI, Vera Maria Vidal; ROSSI, Alexandre José; LIMA, Paula Valim de. **Diálogos sobre a relação entre o público e o privado no Brasil e América Latina**. São Paulo: Livraria da Física, 2021.

PERONI, Vera Maria Vidal. Relação público-privado no contexto do neoconservadorismo no Brasil. In: **Revista Educação e Sociedade**, v. 41, e241697, 2, p. 1-17, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/gPNy6mbMhQVmfzrqX8tRz4N/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 jul. 2023. <https://doi.org/10.1590/ES.241697>.

PERONI, Vera Maria Vidal; CAETANO, Maria Raquel; ARELARO, Lisete Regina Gomes. BNCC: disputa pela qualidade ou submissão da educação? **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 35, n. 1, 2019.

PIRES, Daniela de Oliveira. **A Construção histórica da relação público-privada na promoção de direito à educação**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação da UFRGS, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, 2015.

SALLA, Thiago Mio; LEBENSZTAYN, Ieda. **Conversas Graciliano Ramos**. 1. ed. Rio de Janeiro: Record, 2014.

SAVIANI, Dermeval. **As concepções pedagógicas na história da educação brasileira**. Campinas: UNICAMP, 2005.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados, 2003.

SAVIANI, Dermeval. O choque teórico da politecnia. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 1, n. 1, p. 131-152, 2003.

SAAVEDRA, Jaime; MIJARES, Ana Teresa Del Toro. **Foco na melhoria das experiências de aprendizagem na sala de aula**: Pedagogia Estruturada. Washington, DC: Banco Mundial, 2023. Disponível em: <https://blogs.worldbank.org/en/team/a/ana-teresa-del-toro-mijares>. Acesso em: 07 maio 2025.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2013.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A; Lamparina, 2002. 144 p.

SILVA, Maria Abádia. **Intervenção e consentimento**: a política educacional do Banco Mundial. Campinas: Autores Associados, 2002.

SOBRAL (CE). Secretaria Municipal de Educação. **Dispõe sobre aquisição de materiais do Instituto Alfa e Beto por Sobral-CE. Contrato nº 023/2024**. Processo nº P289855/2023, Sobral-CE, 2024.

SOBRAL (CE). Secretaria Municipal de Educação. **Dispõe sobre aquisição de materiais do Instituto Alfa e Beto por Sobral-CE. Contrato nº 0241/2022**. Processo nº p221847/2022, Sobral-CE, 2022.

SOBRAL (CE). Secretaria Municipal de Educação. **Dispõe sobre aquisição de materiais do Instituto Alfa e Beto por Sobral-CE. Contrato nº 1137/2020**. Processo nº p109394/2020, Sobral-CE, 2020.

SOBRAL (CE). Secretaria Municipal de Educação. **Dispõe sobre aquisição de materiais do Instituto Alfa e Beto por Sobral-CE. Contrato nº 068/2021**. Processo nº p158124/2021, Sobral-CE, 2021.

SOBRAL (CE). Secretaria Municipal de Educação. **Dispõe sobre aquisição de materiais do Instituto Alfa e Beto por Sobral-CE. Contrato nº 008/2019**. Processo nº p058606/2019, Sobral-CE, 2019.

SOBRAL (CE). Secretaria Municipal de Educação. **Documento de Formalização de demanda. Processo nº P289855/2023**, Folha 3, Sobral-CE, 2023.

SOBRAL (CE). Secretaria Municipal de Educação. **Estudo Técnico Preliminar. Processo nº P289855/2023**, Folha 12, Sobral-CE, 2023.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Psicologia, Educação e Desenvolvimento**. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2002. Edição eletrônica.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos de Pedologia**. Organização e tradução de Zoia Prestes; Eizabeth Tunes. Rio de Janeiro: Epapers, 2018.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fonte, 1991.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A pré-história do desenvolvimento da linguagem escrita**. In: VIGOTSKI, Lev Semionovitch. Obras Escogidas, tomo III. Madrid: Visor, 1931.

ZANARDINI, João Batista. **Ontologia e Avaliação da Educação Básica no Brasil (1990-2007)**. 2008. 208 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2008.

ANEXOS

Anexo 1 – Comprovante de cadastro de pessoa jurídica do Instituto Alfa e Beto

 REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL CADASTRO NACIONAL DA PESSOA JURÍDICA			
NÚMERO DE INSCRIÇÃO 08.458.084/0001-13 MATRIZ	COMPROVANTE DE INSCRIÇÃO E DE SITUAÇÃO CADASTRAL		DATA DE ABERTURA 20/11/2006
NOME EMPRESARIAL INSTITUTO ALFA E BETO			
TÍTULO DO ESTABELECIMENTO (NOME DE FANTASIA) *****			PORTE DEMAIS
CÓDIGO E DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE ECONÔMICA PRINCIPAL 94.30-8-00 - Atividades de associações de defesa de direitos sociais			
CÓDIGO E DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES ECONÔMICAS SECUNDÁRIAS 46.47-8-02 - Comércio atacadista de livros, jornais e outras publicações 47.61-0-01 - Comércio varejista de livros 58.11-5-00 - Edição de livros 85.50-3-02 - Atividades de apoio à educação, exceto caixas escolares 94.93-6-00 - Atividades de organizações associativas ligadas à cultura e à arte 94.99-5-00 - Atividades associativas não especificadas anteriormente			
CÓDIGO E DESCRIÇÃO DA NATUREZA JURÍDICA 399-9 - Associação Privada			
LOGRADOURO R VIARIO AYRTON SENNA		NÚMERO 0	COMPLEMENTO QUADRA21 LOTE 01D1 PARTE G ESCRITORIO
CEP 38.402-329	BAIRRO/DISTRITO INDUSTRIAL	MUNICÍPIO UBERLANDIA	UF MG
ENDEREÇO ELETRÔNICO DAVID@ALFAEBETO.ORG.BR		TELEFONE (61) 3323-5418	
ENTE FEDERATIVO RESPONSÁVEL (EFR) *****			
SITUAÇÃO CADASTRAL ATIVA		DATA DA SITUAÇÃO CADASTRAL 20/11/2006	
MOTIVO DE SITUAÇÃO CADASTRAL 			
SITUAÇÃO ESPECIAL *****		DATA DA SITUAÇÃO ESPECIAL *****	

Fonte: Estatuto social do Instituto Alfa e Beto, localizado no Portal de Transparência de Sobral-CE.