

# ANÁLISE CRÍTICA DA PNA (POLÍTICA NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO) IMPOSTA PELO MEC ATRAVÉS DE DECRETO EM 2019

CRITICAL ANALYSIS OF PNA (*POLÍTICA NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO*) IMPOSED BY MEC THROUGH A DECREE IN 2019

**Artur Gomes de Morais**

Professor da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)  
agmorais59@gmail.com

## • Impressões iniciais sobre a Política Nacional de Alfabetização.

A Política Nacional de Alfabetização (doravante, PNA; cf. BRASIL, 2019) revela duas faces que estamos vivendo, quando o tema é política pública em Educação no Brasil: a face do *autoritarismo* e a da *mercantilização*. Sem nenhum debate, empresários e especialistas, que desde 2003 queriam impor o método fônico como única forma de alfabetizar (cf. BRASIL, 2003), se aliaram a um governo nada democrático, para contrariar esse direito constitucional que é o de escolas e docentes escolherem as metodologias que julgam adequadas para ensinar qualquer conteúdo de ensino, tanto na Educação Básica como na Superior. Esse direito constitucional parece não interessar aos especialistas, empresários e políticos que formularam a PNA.

Não poderia haver avanços nas discussões, porque não houve discussão. O que vemos é uma tentativa de imposição, feita na base da chantagem: só quem se submetesse ao que o MEC impõe teria direito a verbas e à cooperação do governo federal. Isso é escancaradamente antidemocrático.

Nas seções seguintes analisaremos diferentes temas e problemas no que aquele documento prescreve e nos pressupostos de que parte. Nosso objetivo é demonstrar o quanto do ponto de vista teórico a visão de alfabetização adotada é extremamente pobre e o quanto a didática homogeneizante que ali se quer impor desrespeita a diversidade dos aprendizes e dos docentes.

## • Sobre pontos de divergência e convergência com a BNCC.

A questão não é exatamente de maior ou menor aproximação com a Base, mas dos subterfúgios e interesses que estão por trás desse “seguir”

ou descumprir as pouco qualificadas prescrições da BNCC (cf. MORAIS; NASCIMENTO, 2019).

Sim, há pontos de convergência, porque fundações de empresas multinacionais e institutos de empresários que enriquecem com a educação tiveram muito poder em definir o texto final da BNCC que, lembremos, foi imposto, sem qualquer debate público, por um Conselho Nacional de Educação desfigurado pelo governo de Temer. Ao ponto de as mesmas empresas, antes da “oficialização” da Base (no final de 2017), já estarem, naquela ocasião, oferecendo ao mercado livros didáticos, a serem usados em 2018, que já estariam surpreendentemente “alinhados” à BNCC.

Como convergências podemos ver a visão reducionista de alfabetização, o ensino de compreensão de leitura e de produção de textos desidratado a nada ou quase nada, ao lado da obtusa redução do ciclo inicial de alfabetização a dois anos, sem que a BNCC assegure aos alunos da Educação Infantil o direito a um ensino que os ajude a compreender a escrita alfabética, a desenvolver a consciência fonológica etc. Note-se que, mais uma vez, curiosamente, os especialistas autores da PNA em nenhum momento criticaram o que a BNCC deixa de prescrever para a Educação Infantil, quando o tema é o tratamento da modalidade escrita da língua naquela etapa...

Mas há divergências, no sentido de os proponentes da PNA terem sido ainda mais autoritários, impondo o método fônico, querendo varrer da história recente da alfabetização brasileira o letramento, o cuidado de alfabetizar ao mesmo tempo em que se ampliam as práticas de leitura e escrita. Os preconceitos descabidos com o construtivismo e com o letramento, ao lado da sectária visão de que só estudos experimentais podem dizer como devemos alfabetizar, são obra dos autores da PNA que, como já dissemos, adotavam esse discurso desde 2003.

**• Sobreos seis pilares para garantir o sucesso da alfabetização (consciência fonêmica, instrução fônica sistemática, fluência em leitura oral, desenvolvimento de vocabulário, compreensão de textos e produção de escrita) e sua visão reducionista.**

De entrada, queremos esclarecer: há mais de 30 anos, isto é, desde 1986, já defendíamos um ensino de alfabetização que promova a consciência fonológica. Fazíamos isso, há mais de três décadas, no Ciclo de Alfabetização da Rede Municipal de Recife, como descrevemos em nosso último livro (MORAIS, 2019).

Também cabe ressaltar que nunca apostamos num aprendizado “espontâneo e assistemático” no ciclo de alfabetização. Pelo contrário,

sempre denunciávamos esse delírio de aposta num “aprendizado espontâneo” e criticávamos o que apontávamos como outro delírio, o da “ditadura do texto”, que consistia na censura a qualquer ensino que promovesse a reflexão sobre palavras isoladas. Mas isto – a defesa da promoção da consciência fonológica e do ensino sistemático de relações entre sons e letras, quando as crianças já as compreendem – não implica, de modo algum, que estejamos “alinhados” com a visão reducionista e supostamente inovadora dos “6 pilares” da PNA. Por quê?

Em primeiro lugar, porque a PNA tem uma visão bastante simplista de consciência fonêmica. Temos evidências de que muitas das habilidades que um método fônico típico treina não são necessárias para uma criança compreender o sistema alfabético e que, quando os aprendizes conseguem resolver, por exemplo, as tarefas de segmentação de uma palavra em fonemas ou as de adição ou subtração de fonemas no início de palavras, o que eles fazem é pensar sobre a sequência de letras (e não de fonemas das palavras), porque já alcançaram uma hipótese alfabética e já dominam várias relações fonema-grafema. Ou seja, tal como nós, adultos, aqueles alfabetizando já lançam mão de uma “consciência gráfica” e não apenas ficam “manipulando fonemas” para resolver aquelas tarefas esdrúxulas.

Em segundo lugar, temos evidência de que as crianças podem ser ajudadas a compreender o princípio alfabético sem já serem massacradas com aulinhas sistemáticas sobre relações entre grafemas e fonemas, de modo repetitivo e controlado. O que os defensores da PNA chamam de “instrução fônica sistemática” nos parece uma camisa de força, fundamentada numa perspectiva associacionista de aprendizagem. Dizem que aquela instrução é baseada numa “sequência lógica” e retrucamos que aqueles especialistas enxergam como tal (“lógica”), porque tratam a criança como mera receptora e reprodutora de informações prontas e não querem investigar o que ela, nossa criança-aprendiz, pensa sobre letras, sílabas, palavras e textos.

Se é óbvio que a ampliação do vocabulário é um requisito para que os leitores principiantes avancem em sua compreensão leitora, precisamos ver que a concepção de compreensão e produção de textos escritos adotada pelos autores da PNA sofre de reducionismos idênticos aos que abraçam ao focar o aprendizado do SEA (sistema de escrita alfabética). Tal como se vê em diferentes passagens do texto da PNA (vide pp. 28, 33, 34) os atuais especialistas que ajudaram a redigir a autoridade proposta do MEC tendem a ver a compreensão de leitura como algo que só deveria ser priorizado após o domínio da “decodificação” e da “leitura fluente” de palavras soltas. Desconsideram toda a literatura psicolinguística e os estudos sobre letramento e leitura, que demonstram o quanto a escuta de textos lidos pelo professor - com posterior conversa sobre tais textos - desde o final

da Educação Infantil, ajuda as crianças a desenvolverem estratégias de compreensão leitora antes de terem autonomia na leitura de palavras. O estudo experimental feito por Fontes e Cardoso-Martins (2004) é uma boa evidência de que um ensino intencionalmente planejado para promover a compreensão de textos escritos lidos pela professora é, sim, muito eficaz para desenvolver diferentes habilidades de compreensão de textos escritos entre alunos do final da Educação Infantil, ainda sem terem alcançado uma hipótese alfabética.

Um problema grave é que muitos estudiosos do campo da psicologia cognitiva ainda continuam falando de “textos”, de maneira genérica e aligeirada, como se os escritos com os quais nos comunicamos fossem “somatórios de palavras e frases”, transcritos da modalidade oral para a modalidade escrita da língua. Com essa lente estreita, não dialogam com as disciplinas linguísticas e com a didática da língua materna que nos têm ensinado, desde o milênio anterior, o muito que podemos avançar, se concebemos que o que lemos e escrevemos no mundo são “gêneros textuais” e que sua apropriação tem a ver com oportunidades socioculturais específicas (de familiarizar-se com gêneros escritos reais) e não apenas com a “fluência de leitura em voz alta”, com o “desenvolvimento do vocabulário” ou com o “conhecimento de mundo”.

Essa mesma visão superficial reaparece quando a PNA fala de “produção escrita” (vide p. 34). Ao equiparar escrita de palavras e escrita de textos, ignoram que os gêneros textuais são invenções culturais (tal como nos ensinaram Todorov, Bakhtin, Marcuschi e tantos outros). E, assim, também não assumem que os conhecimentos necessários para um aluno avançar como “bom escritor” dependem não apenas do automatismo na escrita de palavras isoladas, mas, sim, da familiarização com cada gênero escrito, e que isso pode e deve começar desde a Educação Infantil e, portanto, bem antes de aquele aprendiz poder notar “sequências de palavras” com autonomia. Em nosso país, o trabalho pioneiro de Lúcia Browne Rego (1988) já mostrava o quanto uma criança ainda sem ter alcançado uma hipótese alfabética pode aprender sobre gêneros tão variados como poemas, receitas, manchetes de jornal e histórias. Mas, para os autores da PNA, textos parecem ser meros “somatórios de palavras”.

### • **Sobrea subtração do “Letramento” na PNA.**

Assim como o documento (PNA) é preconceituoso com o “construtivismo”, parece querer fazer tábula rasa de tudo que estivemos discutindo, há quase três décadas, sobre as especificidades e interrelações entre “letramento” e alfabetização” e sobre a singularidade que assumem em nosso país,

diferentemente do que ocorre nos países ricos de língua inglesa. O brilhante ensaio, escrito por Magda Soares para a UNESCO há mais de vinte anos e que constitui o capítulo final de seu best-seller *Letramento: um tema em três gêneros* (Belo Horizonte: Autêntica, 1998), examina muito cuidadosamente porque precisamos diferenciar letramento de alfabetização (no Brasil) e por que precisamos alfabetizar letrando.

Desde os anos 1980, essa estudiosa nos alertava para a deformação que o convívio com “textos cartilhados” (hoje ainda presentes em todos os pacotes didáticos baseados em métodos fônicos) acarretava nas concepções dos aprendizes, que passavam a acreditar que amontoados de frases sem sentido eram textos (cf. SOARES, 1988).

Ao lado do pobre viés teórico que não incorpora uma análise dos textos escritos como gêneros textuais, a que já fizemos menção, o texto da PNA também não atenta para a importância fundamental de ampliar as práticas de letramento e as reflexões sobre os usos dos textos e suportes desde a Educação Infantil como uma medida de democratização do acesso ao mundo da escrita. O caderno da PNA nunca leva em conta o fato de que a introdução precoce de práticas letradas, na escola, num país em que o acesso ao mundo da escrita é tão desigualmente assegurado, é uma opção política por democratização, por redução de desigualdades, que só faz bem para os meninos e para as meninas que frequentam nossas redes públicas.

### • Ainda sobre diferenças entre nossas evidências de pesquisa e o proposto pela PNA 2019.

É preciso deixar claro, mais uma vez que, adotando uma perspectiva construtivista, eu e meus colegas do *Centro de Estudos em Educação e Linguagem-CEEL* da UFPE sempre defendemos um ensino de alfabetização que, desde a Educação Infantil, ajude as crianças a compreenderem o sistema de escrita alfabética (SEA), ao mesmo tempo em que avançam em seus conhecimentos sobre práticas específicas de letramento, sobretudo aquelas ligadas mais diretamente à compreensão e produção de textos escritos de gêneros específicos.

No âmbito do ensino do SEA, sempre defendemos uma metodologia que promova a consciência fonológica (mas não certas tarefas de consciência fonêmica que são torturantes e desnecessárias) e sempre entendemos que, quando a criança entra numa fase silábico-alfabética, tem o direito de vivenciar um ensino sistemático e progressivo das relações fonema-grafema e grafema-fonema do português. Isso fica evidente nos direitos de aprendizagem do PNAIC (BRASIL-MEC, 2012), que ajudamos a redigir e que foram, esses, sim, debatidos e negociados com especialistas de mais de doze Universidades públicas do país.

Mas nossas pesquisas, feitas desde o início dos anos 1980, nos levam a ter visões completamente diferentes da PNA tanto a respeito de como crianças aprendem o SEA, quanto sobre a necessidade e adequação de conciliarmos letramento e alfabetização. Nossas investigações também nos ensinam sobre a necessidade de termos metodologias de alfabetização que não abracem métodos fônicos, assegurando a pluralidade de saberes dos docentes e de necessidades de aprendizagem dos alunos e das alunas. Como pesquisadores, não abrimos nem abriremos mão de um olhar construtivista, que supera a visão adultocêntrica e associacionista de aprendizagem abraçada pelos defensores dos métodos fônicos. É preciso repetir: defendemos o ensino de várias habilidades de consciência fonológica, mas temos evidências de que muitas tarefas de consciência fonêmica são desnecessárias para alguém se alfabetizar e só são resolvidas quando a criança é capaz de recuperar em sua mente a imagem gráfica das palavras. Ademais, nossas pesquisas demonstram que a consciência fonológica é uma condição necessária, mas não suficiente, para as crianças poderem se beneficiar de um ensino sistemático de relações entre letras e sons.

**• Sobre a falácia de a PNA apresentar-se como “exclusivamente baseada em evidências científicas” e criticar o fato de, no Brasil, aquelas evidências nunca terem sido levadas em conta pelos que definiram políticas públicas de alfabetização.**

Essa falaciosa acusação nos parece um artifício autoritário, com um evidente interesse de calar quem pensa e pesquisa de modo diferente daquele idolatrado pelos psicólogos cognitivos e neurocientistas que apoiaram e ajudaram a “costurar” essa PNA, apresentada como a única que, supostamente, seria “baseada em evidências científicas”.

De entrada, queremos declarar que não temos nada contra pesquisas experimentais. Fizemos e fazemos pesquisas experimentais desde a graduação, já orientamos e continuamos orientando mestrandos e doutorandos que usaram e usam o método experimental. Mas, sempre fazemos, paralelamente aos controles experimentais e cálculos de estatísticas inferenciais, uma aprofundada análise qualitativa das respostas das crianças. E, obviamente, adotamos e orientamos muitas pesquisas com metodologias outras, que implicam observar contextos naturais, entrevistar educadores e aprendizes, analisar documentos etc. Por quê?

Há vários anos ensinamos Metodologia da Pesquisa Educacional, em nosso Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPE e, a cada turma, fazemos questão de refletir com os alunos, durante todo o semestre letivo, sobre um princípio epistemológico que nos parece fundamental: é

o problema de pesquisa que determina a metodologia a ser escolhida pelo pesquisador. E muitíssimos problemas de pesquisa do campo educacional não podem ser respondidos com base em pesquisas experimentais. Ao ignorar isso, os autores da PNA demonstram a pouca familiaridade com escolas, professores, alunos e com a alfabetização que ocorre no mundo real, que pouco tem a ver com laboratórios ou turmas experimentais.

**• Sobre a falácia da organização da alfabetização partindo do supostamente mais simples e avançando para estágios mais complexos tal como proposto pela PNA.**

A visão associacionista de aprendizagem que os especialistas da PNA adotam parece ignorar que, no processo que leva a criança a “compreender o princípio alfabético”, ela, de início, sequer compreende que as letras substituem partes orais das palavras que falamos. Terezinha Carraher e Lúcia Rego (1981), produziram um estudo seminal, demonstrando que as crianças, de início, adotam um “realismo nominal” que as leva a pensar que a palavra *casa* deveria ser escrita com mais letras que a palavra *janela*, porque as casas são maiores que as janelas no mundo real. De modo semelhante, quando as autoras pediam para a criança dizer uma palavra que começasse parecida com *cadeira*, muitas tendiam a dizer *banco* ou *sofá*. Ora, a superação desse “realismo nominal” implica o desenvolvimento de habilidades de consciência fonológica que nada têm a ver com consciência fonêmica, já que exigem que o aprendiz seja capaz de comparar palavras quanto ao tamanho e que ele pense nas sílabas das palavras.

Os defensores da visão associacionista que querem transmitir informações sobre os valores sonoros de letras individuais desde o primeiro dia de aula do primeiro ano ignoram tudo isso e também negam uma evidência já atestada em línguas como o espanhol e o português: que, no auge de uma etapa que Ferreiro e Teberosky denominaram “hipótese silábica”, uma criança, sem que ninguém lhe ensine, entende que deve colocar uma letra para cada sílaba que pronuncia. Isso é natural, não é um erro, mas, sim, um requisito para que o aprendiz compreenda que não pode escrever com qualquer letra e que, para notar as sílabas orais de uma palavra que quer escrever, busque usar as letras com seus valores sonoros socialmente convencionados.

Mas, assim como os autores dos métodos fônicos e silábicos de séculos passados, os autores da PNA concebem que a criança é uma tábula rasa e que, portanto, cabe ao adulto transmitir, desde o primeiro dia do primeiro ano de alfabetização, aulas sobre quais grafemas equivalem a quais fonemas. Mesmo que o aprendiz não esteja entendendo que letras substituem sons

pequeninhos, menores que a sílaba oral, esses estudiosos acham que o caminho adequado é a criança ser obrigada a ler e escrever listas de palavras – inclusive palavras que não existem no mundo – e que são muito controladamente escolhidas pelo adulto, sem considerar o que a criança está pensando e, muito menos, se ela teria interesse em ler ou em escrever aquelas palavras.

- **Sobre o iminente risco de a didática proposta pela PNA levar a uma homogeneização de um ensino “mecânico e padronizado” em todo o país.**

Como acabamos de justificar, as evidências de nossas pesquisas mostram que, do ponto de vista teórico, a perspectiva assumida pela PNA é muito inadequada, porque desconsidera o modo como a criança funciona, não leva em conta como suas concepções evoluem. Do ponto de vista didático, ela é desastrosa por diversos motivos. Além de praticar um ensino padronizado, que ignora o que a criança pensa e que não enfrenta a diversidade de conhecimentos dos alfabetizandos que estão numa mesma sala de aula, a perspectiva da PNA não tem compromisso com a motivação e com os direitos da criança, quando se trata de ter prazer brincando com palavras ou de cedo se deleitar com livros e outros textos do universo infantil.

A didática proposta por certos pesquisadores – que ficam em seus laboratórios e que pouco conhecem o que é a instituição escolar – se permite esse tipo de autoritarismo que casa perfeitamente com os interesses empresariais de grandes grupos que querem vender pacotes padronizados para as redes públicas de ensino. Insistimos, esse delirante projeto de “padronização total” do ensino e da aprendizagem só existe para quem, como os autores da PNA, julga que é apelando apenas para o poder da neurociência e de pesquisas da psicologia cognitiva exclusivamente experimentais que vão conseguir impor suas didáticas desrespeitosas e nada motivadoras.

Como, ao lado de pesquisas experimentais, fazemos outras, em que observamos as práticas de ensino e aprendizagem nas salas de aula reais, temos evidências de que docentes com diferentes trajetórias e metodologias podem ser excelentes alfabetizadores com suas singularidades. E que, portanto, merecem respeito.

- **Comentários Finais**

A Política de alfabetização que o MEC quer impor não visa a dialogar com nada nem com ninguém. Sua meta é padronizar, fazer com que, de

Roraima ao Rio Grande do Sul, todos os professores sigam, alienada e obedientemente, as prescrições do que ensinar, como ensinar e quando ensinar. E essas prescrições, sabemos, acabam sendo formuladas por grupos privados, que já enriquecem vendendo métodos fônicos para muitas redes municipais de ensino, porque tais empresários da educação se acham no direito de substituir políticas públicas e práticas docentes diversificadas por um modelo tosco, no qual se ensina e se aprende através da repetição e sem reflexão. Ela, a PNA, não quer que o professor seja um agente pensante, que decide sobre como alfabetizar seus alunos, buscando ajustar-se às necessidades e interesses de cada menino e de cada menina. Portanto, desrespeita, completamente, os saberes profissionais e experiências dos alfabetizadores.

Quanto às crianças, os pacotes vendidos pelos mercadores de métodos fônicos tratam a todas de maneira homogeneizante, desconsiderando a diversidade de níveis de conhecimento que os aprendizes, necessariamente, apresentam e vão continuar apresentando. Nesses métodos fônicos pouco inteligentes, a criança que ainda não compreendeu como a escrita alfabética funciona e aquela que já lê e escreve palavrinhas de forma convencional são submetidas aos mesmíssimos exercícios nada motivadores, de ler palavras que não existem, palavras loucas, controladas pelo autor do método, porque, na lógica adultocêntrica que ele adota, o aprendiz só poderia se deparar com tais ou quais relações grafema-fonema... numa ordem fixa. E todos os aprendizes seriam privados ou teriam raras oportunidades de participar da leitura de textos reais e prazerosos, porque o letramento com base em gêneros textuais reais, sem vocabulário controlado, estaria banido das salas de aula.

Esperamos que cada rede de ensino crie sua própria política de alfabetização e que os docentes continuem a ser criaturas pensantes, que decidem o melhor para seus alunos, sem bater continência para uma proposta autoritária e com propósitos nada elogiáveis... como a que o MEC apresentou, sem qualquer diálogo, através de um decreto, nesse fatídico ano de 2019.

Ao colocar um ponto final nesse texto, lembramos aos colegas docentes de IES que apoiaram e apoiam a PNA que o governo que quer impor aquela proposta é o mesmo que avança na privatização de universidades, que tem destruído os investimentos em ciência e tecnologia e que defende a militarização das escolas como salvação da educação brasileira.

## Referências

- BRASIL. Congresso Nacional. Câmara dos Deputados. Comissão de Educação e Cultura. *Relatório Final do Grupo de Trabalho Alfabetização Infantil: os novos caminhos*. 1 ed. Brasília: [s.n.], 2003.
- BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio a Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa. Currículo na alfabetização: concepções e princípios. *Direitos de aprendizagem no ciclo de alfabetização – Língua Portuguesa*. Brasília. MEC. SEB. 2012.
- BRASIL. MEC. Secretaria de Alfabetização. *PNA: Política Nacional de Alfabetização*. Brasília: MEC, SEALF, 2019
- CARRAHER, T. N.; REGO, L. L. B. O realismo nominal como obstáculo na aprendizagem da leitura. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.39, p. 3- 10, 1981.
- FONTES, M.J. e CARDOSO-MARTINS, C. Efeitos da leitura de histórias no desenvolvimento da linguagem de crianças de nível sócio-econômico baixo. *Psicologia: Reflexão e Crítica*. 2004, vol.17, n1:83-94, 2004.
- MORAIS, A.G. *Consciência Fonológica na Educação Infantil e no Ciclo de Alfabetização*. Belo Horizonte: Autêntica, 2019,
- MORAIS, A. G.; NASCIMENTO, G.S. Alfabetização e letramento na BNCC: problemas conceituais, lacunas e inadequações no que é prescrito para a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ALFABETIZACAO, Minas Gerais. Belo Horizonte: 2019.
- REGO, L.L.B. Descobrimo a língua escrita antes de aprender a ler: algumas implicações pedagógicas. In KATO, M. (org.) *A concepção de escrita pela criança*. Campinas: Ed. Pontes, 1988. (pp. 105-135).
- SOARES, M. Alfabetização: a (des) aprendizagem das funções da escrita. *Educação em Revista*, no. 8:3-11, 1988.
- SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.