

# CONTRIBUIÇÃO PARA O DEBATE SOBRE ALFABETIZAÇÃO A PROPÓSITO DO LANÇAMENTO DA PNA

---

## CONTRIBUTIONS FOR THE DEBATE ON LITERACY REGARDING THE RELEASE OF PNA

### **Beatriz Cardoso**

*Integrante do Laboratório de Educação (São Paulo)  
beatriz@labedu.org.br*

### **Andrea Guida**

*Integrante do Laboratório de Educação (São Paulo)  
andrea@labedu.org.br*

### **Angélica Sepúlveda**

*Integrante do Laboratório de Educação (São Paulo)  
angelica@labedu.org.br*

### **Nicole Paulet**

*Integrante do Laboratório de Educação (São Paulo)  
nicole@labedu.org.br*

Toda discussão relacionada à alfabetização tem como pano de fundo o objetivo de construir um cenário onde mais brasileiros tenham acesso a práticas letradas inerentes ao exercício da cidadania. Curiosamente, o debate atual, da forma como está emoldurado, desconsidera preceitos centrais no que diz respeito a tais práticas.

A Política Nacional de Alfabetização (PNA) publicada pelo MEC, ainda que seja um documento oficial (e não acadêmico), se propõe a inaugurar uma abordagem “mais científica e embasada”, resultante de pesquisas que, em sua maioria, lançam mão de métodos quantitativos. Ao pautar a denominação de evidência científica a partir de meta-análises produzidas em torno de uma única tradição acadêmica, descarta décadas de pesquisas feitas em diferentes lugares do mundo.

O texto explicita uma visão reducionista, tanto no sentido metodológico, quanto na maneira de analisar o objeto de aprendizagem em questão. Parte do pressuposto de que apenas a neurociência e a ciência cognitiva são fontes suficientes, desprezando outras perspectivas disciplinares.

Há muito conhecimento acumulado, tanto teórico quanto empírico. Mas, como em todo campo de estudo, os trabalhos variam quanto ao nível de rigor e qualidade, bem como à transposição para a prática pedagógica (dimensão

pouco considerada no documento do MEC). No entanto, mesmo com base em tal constatação, concluir que toda uma massa crítica de conhecimento está equivocada é perigoso e requer atenção.

Ao reduzir a complexidade do campo em sua formulação teórica não colabora para enfrentar o desafio real de transformar as escolas em contextos produtivos capazes de dar acesso a uma alfabetização de qualidade para as crianças que, de fato, as transforme em leitores e escritores.

Para além deste aspecto mais geral da discussão, o documento ainda apresenta fragilidades conceituais decorrentes de um paradigma de referência que amplifica uma única dimensão do processo de aprendizagem da leitura e da escrita: o domínio da correspondência entre som e grafia. Sim, é possível valorizar seu conhecimento explícito e sistemático, no entanto, o fracasso escolar das crianças brasileiras está ancorado em outras dimensões que no documento ficam invisíveis. A competência leitora, por exemplo, é multifatorial, conforme assinalou Anne-Marie Chartier em sua conferência no último Congresso Brasileiro de Alfabetização. O ato de ler coloca em jogo uma multiplicidade de fatores: além dos fatores fonográficos como as relações grafema fonema e as relações das letras entre si, há fatores sensoriais como a visão, a audição; o conhecimento da língua, do vocabulário, da sintaxe; fatores caligráficos e tipográficos (a pontuação, o código de uso da maiúscula, da disposição da página); as articulações entre imagens e texto; o esquema de escrita (o texto narrativo, descritivo, argumentativo); a hierarquia entre as informações; fatores culturais (o conhecimento da atualidade que nos cerca, das referências de lugares, temas, personagens já conhecidos); as formas retóricas (como as marcas de ironia); os fatores emocionais (efeitos físicos e psíquicos, ligados à recepção: raiva, medo etc.); variáveis segundo o registro da escrita, a idade e à cultura do receptor. O documento menciona alguns desses fatores, mas desconsidera a necessidade de que também sejam objeto de um ensino sistemático.

Além disso, ao restringir a definição da alfabetização a um processo de ensino de habilidades de decodificação e codificação, o documento ignora precisamente aquilo que foi estabelecido na revolução cognitiva: a mente não se relaciona de forma direta com a realidade, mas mediante representações. Esta premissa imbuí a escola da responsabilidade de garantir que as crianças “aprendam pensando” (utilizando as palavras do título do livro de Terezinha Nunes, de 1986). Ou seja, que possam ser mais do que sujeitos de treinamento, repetições, atividades mecânicas que supõem uma equivalência entre processo de ensino e processo de aprendizagem, desconhecendo a mente que constrói.

Somado a fragilidade conceitual do documento, destaca-se o cenário mais amplo em que esta política se insere.

Estamos sob a égide de um governo que tem operado em uma lógica binária, mecanismo que tenciona a oposição a fim de cristalizar uma nova verdade. E a PNA está ancorada nesta mesma lógica: nega o que se construiu até aqui para começar em novas bases; lança mão de um diagnóstico parcial que não considera os avanços alcançados; inaugura um novo vocabulário (literacia, numeracia e parentalidade) desconsiderando terminologias técnicas consolidadas; coloca em um mesmo pacote todos os pesquisadores, estudiosos e professores que trabalham a partir de outros paradigmas e; reduz o olhar do professor alfabetizador a apenas uma das dimensões que estão em jogo no que se refere ao ensino e à aprendizagem da leitura e da escrita.

A PNA apresenta um diagnóstico tendencioso que justifica apenas uma linha única de atuação e isso acaba se tornando um paradoxo, pois a evocação da ciência para enfrentar o quadro nacional, pode resultar na valorização de práticas, decorrentes da função preparatória atribuída aos anos iniciais da educação básica, ainda não superadas e incrustadas no cotidiano de muitas das classes de alfabetização de nosso país. Assim, legitimam-se práticas que desconhecem o que é aprendizagem significativa, esvaziadas de conteúdo e desconectadas das práticas sociais e culturais nas quais tem sentido e valor ler e escrever.