

REVISTA BRASILEIRA de ALFABETIZAÇÃO

10

(EDIÇÃO ESPECIAL)

REVISTA BRASILEIRA DE ALFABETIZAÇÃO

PUBLICAÇÃO SEMESTRAL DA



REVISTA BRASILEIRA DE ALFABETIZAÇÃO

Publicação semestral da Associação Brasileira de Alfabetização - ABAlf

COMISSÃO EDITORIAL

Sara Mourão Monteiro (UFMG)

Maria do Rosário Longo Mortatti (UNESP - Marília)

Norma Sandra de Almeida Ferreira (UNICAMP)

Isabel Cristina Alves da Silva Frade (UFMG)

Cláudia Maria Mendes Gontijo (UFES)

Martinho Guilherme Fonseca Soares (UFES)

CONSELHO EDITORIAL

Adelma das Neves Nunes Barros-Mendes (UNIFAP)

Anne-Marie Chartier (INRP)

Cecilia Maria Aldigueri Goulart (UFF)

Eliana Borges Correia de Albuquerque (UFPE)

Eliane Teresinha Peres (UFPEl)

Jean Hébrard (CRBC)

Cancionila Janzkovski Cardoso (UFMT - Rondonópolis)

Margarida Louro Felgueiras (Universidade do Porto)

Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo (UFPE)

Ana María Margallo (UAB)

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ALFABETIZAÇÃO - ABAlf

A Associação Brasileira de Alfabetização (ABAlf) foi criada em 18 de julho de 2012, em Assembleia realizada na Faculdade de Educação da Unicamp, durante a realização do 18º Congresso de Leitura do Brasil, com o objetivo de constituir-se em espaço de referência para discussões e proposições sobre Alfabetização e processos afins.

Gestão 2018-2019

DIRETORIA

Presidente: Isabel Cristina Alves da Silva Frade (UFMG – Belo Horizonte/MG)

Vice-Presidente: Lourival José Martins Filho (UDESC – Florianópolis/SC)

Secretária: Cancionila Janzkovski Cardoso (UFMT – Rondonópolis/MT)

Vice-Secretária: Denise Maria de Carvalho Lopes (UFRN – Natal/RN)

Tesoureira: Valéria Barbosa Resende (UFMG – Belo Horizonte/MG)

Vice-Tesoureira: Mônica Correa Baptista (UFMG – Belo Horizonte/MG)

REPRESENTANTES REGIONAIS

Região Norte

Titular: Adelma das Neves Nunes Barros-Mendes (UNIFAP – Macapá/AP)

Suplente: Wanderleia Azevedo Medeiros Leitão (Escola de Aplicação da UFPA – Belém/PA)

Região Nordeste

Titular: Telma Ferraz Leal (UFPE – Recife/PE)

Suplente: Evangelina Maria Brito de Faria (UFPB – João Pessoa/PB)

Região Centro-Oeste

Titular: Regina Aparecida Marques de Souza (UFMS – Dourados/MS)

Suplente: Bárbara Cortella Pereira de Oliveira (UFMT – Rondonópolis/MT)

Região Sudeste

Titular: Dania Monteiro Vieira Costa (UFES – Vitória/ES)

Suplente: Elaine Constant Pereira de Sousa (UFRJ – Rio de Janeiro/RJ)

Região Sul

Titular: Gabriela Medeiros Nogueira (FURG – Rio Grande/RS)

Suplente: Maria Aparecida Lapa de Aguiar (UFSC – Florianópolis/SC)

CONSELHO FISCAL

Presidente: Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo (UFSJ – São João Del Rei/MG)

Secretária: Sônia Maria dos Santos (UFU – Uberlândia/MG)

Titular: Eliane Teresinha Peres (UFFPel – Pelotas/RS)

Suplente: Cecilia Maria Aldigueri Goulart (UFF – Niterói/RJ)

Titular: Ana Luiza Bustamante Smolka (FE/UNICAMP – Campinas/SP)

Suplente: Norma Sandra de Almeida Ferreira (FE/UNICAMP – Campinas/SP)

Titular: Fernando Rodrigues de Oliveira (UNIFESP-Guarulhos – Guarulhos/SP)

Suplente: Patrícia Corsino (UFRJ – Rio de Janeiro/RJ)

REVISTA BRASILEIRA DE ALFABETIZAÇÃO

PUBLICAÇÃO SEMESTRAL DA



Julho/Dezembro 2019 | v. 1 | n. 10 (Edição Especial)

ISSN Online: 2446-8584

A Revista Brasileira de Alfabetização tem como objetivo principal constituir-se em um fórum de debate, por meio da reunião e divulgação da produção acadêmico-científica que contribua para reflexão e ação referentes às várias dimensões da alfabetização, entendida como processo de ensino e de aprendizagem iniciais da leitura e escrita a crianças, jovens e adultos.

Periodicidade: Semestral

Os artigos publicados são de inteira responsabilidade dos autores.

Comissão Editorial

Sara Mourão Monteiro (UFMG)
Maria do Rosário Longo Mortatti (UNESP – Marília)
Norma Sandra de Almeida Ferreira (UNICAMP)
Isabel Cristina Alves da Silva Frade (UFMG)
Cláudia Maria Mendes Gontijo (UFES)
Martinho Guilherme Fonseca Soares (UFES)
Valéria Barbosa de Resende (UFMG)

Conselho Editorial

Adelma das Neves Nunes Barros-Mendes (UNIFAP)
Anne-Marie Chartier (INRP)
Cecília Maria Aldigueri Goulart (UFF)
Eliana Albuquerque (UFPE)
Eliane Teresinha Peres (UFPE)
Jean Hébrard (CRBC)
Cancionila Janzkovski Cardoso (UFMT – Rondonópolis)
Margarida Louro Felgueiras (Universidade do Porto)
Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo (UFPE)
Ana María Margallo (UAB)

Edição Executiva

Martinho Guilherme Fonseca Soares

Projeto Gráfico

Edson Maltez Heringer

Editoração

Thômaz Souza

Capa

Valter Valin Natal

A revisão dos textos foi realizada pelos autores dos artigos deste número.

Catalogação na fonte : Bibliotecária : Carmen Lúcia de Carvalho Ramos CRB6 - 2566

Revista Brasileira de Alfabetização [Recurso eletrônico] / Associação Brasileira de Alfabetização. v.1, n.10 (jul./dez. 2019) – Belo Horizonte : ABAlf., 2019 - Edição Especial.

Semestral.

e-ISSN : 2446-8584

Disponível em : <http://abalf.org.br/revistaelectronica/index.php/rabalf>

1. Alfabetização – Brasil - Periódicos. 2. Política e educação - Periódicos.
3. Educação e Estado – Periódicos. 4. Educação – Brasil – Periódicos.
I. Associação Brasileira de Alfabetização (Brasil).

CDD : 372.412

Sumário

EDITORIAL	10-11
DOSSIÊ “POLÍTICA NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO EM FOCO: OLHARES DE PROFESSORES E PESQUISADORES” <i>Isabel Cristina Alves da Silva Frade e Sara Mourão Monteiro</i>	
UM PARADIGMA CIENTÍFICO E EVIDÊNCIAS A ELE RELACIONADAS RESOLVERIAM OS PROBLEMAS DA ALFABETIZAÇÃO BRASILEIRA?	15-25
<i>Isabel Cristina Alves da Silva Frade</i>	
A “POLÍTICA NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO” (BRASIL, 2019): UMA “GUINADA” (IDEO) METODOLÓGICA PARA TRÁS E PELA DIREITA	26-31
<i>Maria do Rosario Longo Mortatti</i>	
DIÁLOGOS COM O PLANO NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO (2019): CONTRAPALAVRAS	32-38
<i>Cláudia Maria Mendes Gontijo e Janaina Silva Costa Antunes</i>	
A CONCEPÇÃO DE ALFABETIZAÇÃO NA POLÍTICA NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO/ MEC/2019	39-43
<i>Sara Mourão Monteiro</i>	
UM BREVE DECÁLOGO SOBRE O CONCEITO DE ‘LITERACIA’ NA POLÍTICA NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO (PNA, 2019)	44-51
<i>Clecio Bunzen</i>	
NINGUÉM CHEGA LÁ, PARTINDO DE LÁ, MAS DAQUI: UMA CRÍTICA AO CONCEITO DE ALFABETIZAÇÃO NA PNA, À LUZ DE ALGUMAS CONTRIBUIÇÕES DE PAULO FREIRE.....	52-57
<i>Ana Caroline de Almeida</i>	
ONDE ESTÃO AS PESQUISAS SOBRE ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL?	58-59
<i>Francisca Izabel Pereira Maciel</i>	
ALFABETIZAÇÃO E EVIDÊNCIAS.....	60-62
<i>Hilda Micarello</i>	
POR UMA ALFABETIZAÇÃO TRANSFORMADORA.....	63-65
<i>Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo</i>	
ANÁLISE CRÍTICA DA PNA (POLÍTICA NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO) IMPOSTA PELO MEC ATRAVÉS DE DECRETO EM 2019	66-75
<i>Artur Gomes de Moraes</i>	
APONTAMENTOS SOBRE A POLÍTICA NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO 2019.....	76-85
<i>Telma Ferraz Leal</i>	
CONSIDERAÇÕES SOBRE A POLÍTICA NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO.....	86-90
<i>Denise Maria de Carvalho Lopes</i>	
A PROPÓSITO DA POLÍTICA NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO - MEC 2019, CONSIDERAÇÕES CRÍTICAS	91-93
<i>Cecília M. A. Goulart</i>	
CONTRIBUIÇÃO PARA O DEBATE SOBRE ALFABETIZAÇÃO A PROPÓSITO DO LANÇAMENTO DA PNA	94-96
<i>Beatriz Cardoso, Andrea Guida, Angélica Sepúlveda e Nicole Paulet</i>	

IMPACTOS DA POLÍTICA NACIONAL DA ALFABETIZAÇÃO PARA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM RETROCESSO.....	97-102
<i>Gabriela Medeiros Nogueira</i>	
ANÁLISE CRÍTICA DA CONCEPÇÃO BÁSICA DO PLANO NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO (PNA).....	103-104
<i>Regina Lúcia Couto de Melo</i>	
POLÍTICA NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO EM ANÁLISE: BREVES CONTRIBUIÇÕES PARA MAIS UM OLHAR CRÍTICO.....	105-107
<i>Luciana Piccoli</i>	
VALE OU NÃO VALE A PENA?.....	108-111
<i>Maria Sílvia Cintra Martins</i>	
A ALFABETIZAÇÃO E AS CONDIÇÕES PARA ALFABETIZAR.....	112-116
<i>Adelma Barros Mendes e Rosivaldo Gomes</i>	
A POLÍTICA NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO – PNA: “DO DIREITO DE CRITICAR – DO DEVER DE NÃO MENTIR, AO CRITICAR”.....	117-121
<i>Juliano Guerra Rocha, Marlíia Villela de Oliveira e Sônia Maria dos Santos</i>	
A PNA E A UNIDADE DIALÉTICA AFETO-COGNIÇÃO NOS ATOS DE LER E ESCREVER.....	122-124
<i>Maria de Fátima Cardoso Gomes</i>	
A ESCRITA NA POLITICA NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO.....	125-128
<i>Isabel Cristina Alves da Silva Frade</i>	
ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA POLÍTICA NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO.....	129-133
<i>Francisca Izabel Pereira Maciel e Valéria Barbosa de Resende</i>	
NORMAS PARA COLABORADORES.....	134-136

Summary

EDITORIAL	12-13
DOSSIER “NATIONAL LITERACY POLICY ON FOCUS: THE PERSPECTIVE OF TEACHERS AND RESEARCHERS” <i>Isabel Cristina Alves da Silva e Sara Mourão Monteiro</i>	
WOULD A SCIENTIFIC PARADIGM AND ITS EVIDENCES SOLVE BRAZILIAN LITERACY PROBLEMS?	15-25
<i>Isabel Cristina Alves da Silva Frade</i>	
THE <i>POLÍTICA NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO</i> (BRASIL, 2019): AN (IDEO)METHODOLOGICAL TURN BACKWARDS AND TO THE RIGHT	26-31
<i>Maria do Rosario Longo Mortatti</i>	
DIALOGUES WITH <i>PLANO NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO</i> (2019): COUNTER-WORDS	32-38
<i>Cláudia Maria Mendes Gontijo and Janaina Silva Costa Antunes</i>	
THE CONCEPT OF LITERACY IN THE <i>POLÍTICA NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO/ MEC/2019</i>	39-43
<i>Sara Mourão Monteiro</i>	
A BRIEF DECALOGUE ON THE CONCEPT OF LITERACY IN THE <i>POLÍTICA NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO</i> (PNA,2019)	44-51
<i>Clecio Bunzen</i>	
NOBODY GETS THERE, LEAVING FROM <i>THERE</i> , BOUT FROM HERE: A CRITICISM TO THE CONCEPT OF LITERACY IN PNA, BASED ON SOME CONTRIBUTIONS BY PAULO FREIRE.....	52-57
<i>Ana Caroline de Almeida</i>	
WHERE ARE THE LITERACY RESEARCHES IN BRAZIL?	58-59
<i>Francisca Izabel Pereira Maciel</i>	
LITERACY AND EVIDENCES	60-62
<i>Hilda Micarello</i>	
FOR A TRANSFORMING LITERACY	63-65
<i>Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo</i>	
CRITICAL ANALYSIS OF PNA (<i>POLÍTICA NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO</i>) IMPOSED BY MEC THROUGH A DECREE IN 2019	66-75
<i>Artur Gomes de Moraes</i>	
APPOINTMENTS ABOUT THE <i>POLÍTICA NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO</i> 2019	78-85
<i>Telma Ferraz Leal</i>	
CONSIDERATIONS ON THE <i>POLÍTICA NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO</i>	86-90
<i>Denise Maria de Carvalho Lopes</i>	
ABOUT THE <i>POLÍTICA NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO</i> : MEC 2019, CRITICAL CONSIDERATIONS	91-93
<i>Cecília M. A. Goulart</i>	
CONTRIBUTIONS FOR THE DEBATE ON LITERACY REGARDING THE RELEASE OF PNA	94-96
<i>Beatriz Cardoso, Andrea Guida, Angélica Sepúlveda and Nicole Paulet</i>	

IMPACTS ON THE <i>POLÍTICA NACIONAL DA ALFABETIZAÇÃO</i> FOR CHILDHOOD EDUCATION: A STEP BACK	97-102
<i>Gabriela Medeiros Nogueira</i>	
CRITICAL ANALYSIS ON THE BASIC CONCEPTION OF <i>PLANO NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO</i> (PNA).....	103-104
<i>Regina Lúcia Couto de Melo</i>	
<i>POLÍTICA NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO</i> IN ANALYSIS: BRIEF CONTRIBUTIONS FOR A MORE CRITICAL LOOK	105-107
<i>Luciana Piccoli</i>	
IS IT WORTHWHILE OR NOT?	108-111
<i>Maria Sílvia Cintra Martins</i>	
LITERACY AND THE CONDITIONS TO TEACH LITERACY	112-116
<i>Adelma Barros Mendes and Rosivaldo Gomes</i>	
THE <i>POLÍTICA NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO</i> – PNA: “THE RIGHT TO CRITICIZE- THE DUTY OF NOT LYING WHEN CRITICIZING”	117-121
<i>Juliano Guerra Rocha, Marília Villela de Oliveira and Sônia Maria dos Santos</i>	
PNA AND THE DIALECT UNIT AFFECTION-COGNITION IN READING AND WRITING	122-124
<i>Maria de Fátima Cardoso Gomes</i>	
WRITING IN THE <i>POLÍTICA NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO</i>	125-128
<i>Isabel Cristina Alves da Silva Frade</i>	
YOUNG AND ADULT LITERACY IN THE <i>POLÍTICA NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO</i>	129-133
<i>Francisca Izabel Pereira Maciel e Valéria Barbosa de Resende</i>	
RULES FOR COLLABORATORS	137-139

POLÍTICA NACIONAL EM FOCO: OLHARES DE PESQUISADORES E PROFESSORES

Organizadoras:

Isabel Cristina Alves da Silva Frade

*Professora do programa de pós-graduação da FAE/UFMG
Pesquisadora do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da FAE/UFMG
Presidente da Associação Brasileira de Alfabetização (Gestão 2018-2019)
Membro do GT 10 da Anped
Coordenadora do PNAIC /UFMG (2012-2015)
icrisfrade@gmail.com*

Sara Mourão Monteiro

*Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG)
mourao.sara@gmail.com*

Na publicação do Decreto Nº 9.765, de 11 de abril de 2019, que instituiu a Política Nacional de Alfabetização (PNA), e na publicação do caderno “Política Nacional de Alfabetização”, divulgado pelo Ministério da Educação, no dia 15 de agosto de 2019, foram evidenciados os pressupostos que orientam os rumos e as estratégias que estão sendo pensadas para a Política Nacional de Educação. A realização da I Conferência Nacional de Alfabetização Baseada em Evidências (CONABE) foi delineando um pouco mais as tendências, reforçando as escolhas e seleções feitas no campo da alfabetização.

Ao analisar as concepções anunciadas no documento e ao acompanhar a programação do CONABE, constata-se que foram eleitos dois paradigmas de pesquisa: o da Ciência Cognitiva e o da Neurociências. Também foram citados relatórios internacionais, como o Observatoire National de la Lecture, publicado em 2007 e o National Reading Panel, publicado em 2000. Baseando-se em “relatórios e documentos de políticas públicas voltadas à alfabetização” (p.32), foram selecionados seis pilares para o desenvolvimento do ensino da língua escrita: “a consciência fonêmica, a instrução fônica sistemática, a fluência de leitura, o vocabulário, a compreensão de textos e a produção escrita”. (p.32) As escolhas, segundo o documento, foram baseadas em “rigorosa metanálise quantitativa” (p.16).

Reforçando o compromisso em defesa da alfabetização como direito de todo(a)s, e no intuito de continuar contribuindo com os debates sobre alfabetização e formação de professora(s), vários pesquisadores e professores brasileiros com competência científica e a experiência acumuladas na pesquisa, formulação e execução de políticas públicas de alfabetização se

manifestaram por meio da Associação Brasileira de Alfabetização (ABALF). Ao ler seus textos, verifica-se que foram levantados problemas políticos, epistemológicos, conceituais, pedagógicos e metodológicos. Qual a concepção de evidências foi adotada na PNA? Qual o conceito de alfabetização contido no documento? Por que o apagamento de conceitos, como o de letramento? Por que não foram considerados mais de 40 anos de pesquisas e projetos de formação de alfabetizadores sobre o tema, no Brasil? Por que a adoção de um caminho metodológico e teórico, quando há vários caminhos com os quais a pedagogia e a política teriam que dialogar? Que outras evidências de pesquisa e experiências válidas para tornar a discussão mais qualificada e complexa não foram consideradas? Quem foram os especialistas escolhidos para escrever os documentos? Quais as possíveis repercussões da PNA para os sistemas e redes de ensino e para a produção de materiais? Que expectativas são criadas para as famílias com a ideia de literacia familiar?

Muitas destas perguntas foram respondidas pelos textos publicados neste dossiê. A PNA repercutiu e vem repercutindo no pensamento educacional brasileiro e o ano de 2019 foi marcado por um conjunto de manifestos, cartas, reações e indagações sobre a política que pretende orientar as ações de ensino nas escolas públicas e de formação de professores. A organização deste número especial da Revista Brasileira de Alfabetização, que abre uma exceção para publicação de artigos em diversos formatos, visa dar ampla divulgação a esses textos, escritos por quem atua junto à (ao)s educanda (o)s e como pesquisadora(e) em escolas e universidades públicas e em associações como a Associação Brasileira de Alfabetização (ABALF). Não foram feitos resumos dos artigos porque eles abordam a mesma problemática, a partir de diferentes ângulos.

Os diferentes posicionamentos ajudam a construir uma avaliação coletiva, elaborada por autores que também pesquisam a alfabetização e são protagonistas da ação pedagógica de formar alfabetizadores.

Cientes dos problemas que a alfabetização enfrenta no Brasil, sobretudo porque os resultados são associados à herança de desigualdades sociais, também esperamos que a alfabetização seja um direito de todos, ampliando o horizonte de expectativas dos cidadãos e a participação de crianças, jovens e idosos na sociedade.

NATIONAL LITERACY POLICY ON FOCUS: THE PERSPECTIVE OF TEACHERS AND RESEARCHERS

In the publication of Decree N° 9.765, on April 11th, 2019, which establish the *Política Nacional de Alfabetização* (PNA- National Literacy Policy), and the publication of the caderno “*Política Nacional de Alfabetização*” (National Literacy Policy), released by the Ministry of Education, on August 15th, 2019, the assumptions which guide the directions and strategies for the National Literacy Policy were evident. The *I Conferência Nacional de Alfabetização Baseada em Evidências* (CONABE- 1st National Conference of Evidence-Based Literacy) outlined a bit more such tendencies, reinforcing the choices and selections done in the field of literacy.

When analyzing the concepts announced in the document and following the program of CONABE, we can see that two paradigms of research were chosen: Cognitive Science and Neurosciences. Some international reports, such as those of the *Observatoire National de la Lecture*, published in 2007 and the National Reading Panel, published in 2000, were cited. Based on “reports and documents of public policies on literacy” (p.32) six pillars to develop the teaching of written language were chosen: “phonemic awareness, reading fluency, vocabulary, reading comprehension, and written production” (p.32). According to the document, the choices were based in a “rigorous quantitative metanalysis” (p.16).

Reinforcing the commitment to defend literacy as a right of all, and aiming to continue to contribute with the debates on literacy and teacher training, several Brazilian researchers and professors, scientifically competent and with accumulated experience in research, formulation, and execution of literacy public policies manifested themselves through the *Associação Brasileira de Alfabetização* (ABALF- Brazilian Association of Literacy). When reading their texts, we can see they raised political, epistemological, conceptual, pedagogical, and methodological issues. What concept of evidences was adopted by PNA? What is the concept of literacy used in the document? Why erasing concepts, such as *letramento*? Why did it not consider more than 40 years of researches and teacher training projects on the theme in Brazil? Why adopting one methodological and theoretical path, when there are several with which pedagogy and policies could establish a dialogue? What other evidences of research and valid experiences, which could create a more qualified and complex discussion, were not considered? Who were the specialists chosen to write the document? What are the possible repercussions of PNA to the educational systems and production

of material? What are the expectations raised on the families with the idea of family literacy?

Many of those questions were answered by the texts published in this dossier. The PNA has echoed and is echoing in Brazilian educational thought and the year of 2019 was marked by a series of demonstrations, letters, reaction, and questions on a policy that intends to guide the teaching actions in public schools and teacher training. The organization of this special number of *Revista Brasileira de Alfabetização*, which has opened an exception by publishing articles in different formats, aims to broadly disseminate these texts, written by those who work with teachers and researchers in schools, public universities, and associations, such as *Associação Brasileira de Alfabetização (ABAlf)*. We did not write abstracts for the articles, as they approach the same problem through different angles.

The different positions help to build a collective assessment, produced by authors that also research literacy and are protagonists in the pedagogical action of training literacy teachers.

Aware of the problems faced by literacy in Brazil, especially because the results are associated to social inequalities, we also hope the literacy may be, in fact, a right of all, broadening the citizens' horizons of expectations and the participations of children, youngsters, and elderly in society.

DOSSIÊ

**POLÍTICA NACIONAL EM FOCO: OLHARES DE
PESQUISADORES E PROFESSORES**

UM PARADIGMA CIENTÍFICO E EVIDÊNCIAS A ELE RELACIONADAS RESOLVERIAM OS PROBLEMAS DA ALFABETIZAÇÃO BRASILEIRA?

WOULD A SCIENTIFIC PARADIGM AND ITS EVIDENCES SOLVE BRAZILIAN LITERACY PROBLEMS?

Isabel Cristina Alves da Silva Frade

*Professora do programa de pós-graduação da FAE/UFMG
Pesquisadora do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da FAE/UFMG
Presidente da Associação Brasileira de Alfabetização (Gestão 2018-2019)
Membro do GT 10 da Anped
Coordenadora do PNAIC /UFMG (2012-2015)
icrisfrade@gmail.com*

A Política Nacional de Alfabetização (PNA)¹ que foi produzida em 2019, pelo Ministério da Educação, anuncia que agora o país vai entrar no mundo das pesquisas com evidências. Este texto problematizará as fontes através das quais podemos buscar evidências, para além do que é proposto na PNA. O termo evidências, neste texto, é retomado de forma recorrente, para produção de um efeito que pretende indicar que várias evidências de que dispomos ou podemos construir, não são consideradas pela PNA.

As evidências, reiteradas no documento, revelam escolhas por determinadas tendências que reforçam uma concepção sobre o que significam e de que algumas são mais importantes que outras. Podemos recuperá-las seja na citação de textos de especialistas, na defesa de pesquisas em neurociências e ciência cognitiva, na interpretação de resultados de pesquisas sobre alfabetização no Brasil e nas conclusões de relatórios nacionais e internacionais citados no texto.

Embora a proposta da PNA busque construir uma noção de evidência, baseada em pesquisas experimentais, há um conjunto de evidências empíricas, oriundas de outras pesquisas, que permitem fazer outras indagações. Para construir outra argumentação temos que evitar uma perspectiva parcial, seja ela mais individual ou universal, a respeito do modo como o sujeito aprende, deixando mais opaca a discussão dos métodos pedagógicos e do próprio conceito de alfabetização, que aparece associado a outras habilidades - a depender do que uma sociedade espera, a cada momento histórico -, para

1 Doravante PNA..

pensar fatores intrínsecos ou extrínsecos à alfabetização, sob o risco de cairmos numa mistificação metodológica e epistemológica. (GRAFF, 1990)

Um primeiro argumento parte de uma pergunta: até que ponto um paradigma científico pode alterar radicalmente os resultados da alfabetização?

No ato pedagógico temos uma série de variáveis relativas, por exemplo, às expectativas sociais sobre para que se alfabetiza; ao contato que sujeitos e grupos têm com a cultura escrita; ao modo como os professores alfabetizadores mobilizam esses saberes ou os ampliam; aos procedimentos que vão se consolidando para ensinar a ler e escrever; à administração do tempo das atividades; à interpretação do contínuo das participações, das redes de relações e das interações que ocorrem no espaço da sala de aula; às formas de manter os alunos participando; aos modos de atenção dados às indagações de cada aluno; aos seus tempos de aprendizagem; aos materiais disponibilizados; entre outras variáveis.

Os modos como os professores atuam com esse conjunto de variáveis que impactam a sua ação, em determinado grupo e contexto, faz com que eles construam um conhecimento na ação que Anne-Marie Chartier (2007) chama de saberes ordinários. O conjunto desses saberes em ação é denominado “coerência pragmática” pela autora.

Segundo Anne-Marie Chartier (2007, 2010), pouco sabemos sobre o que produz o sucesso dessas lógicas adotadas pelos docentes na construção dos resultados da alfabetização, se não os acompanharmos em suas ações. Nesse sentido, não é um conjunto de procedimentos previamente definidos e nem um material estruturado que vai determinar o que ocorre no contexto da sala de aula, pois este contexto é dinâmico e tanto os alunos como os professores interpretam o que ocorre e reagem para fazer avançar o ensino e para aprenderem. Cumpre ainda ressaltar que estas variáveis não são passíveis de controle e atuam umas sobre as outras.

Um segundo argumento, que amplia a noção do papel das evidências de pesquisa e desnuda sua construção, vem da indagação sobre a forma como pesquisas científicas são realizadas e o modo como podem ser realmente aplicadas. Indagação que leva à constatação da necessidade de se trabalhar com mais de um método de pesquisa.

Comentando sobre as condições em que pesquisas são desenvolvidas, Anne-Marie Chartier (2010) mostra que as situações de pesquisa funcionam de maneira especial, ou seja, pesquisar inovações na alfabetização, modos de ensinar ou maneiras de aprender, por exemplo, é como trabalhar “num laboratório” em que se faz um recorte de intervenção e várias condições são controladas, mesmo quando estas pesquisas são desenvolvidas na sala de aula. Nessas pesquisas, conjugam-se variáveis importantes que não se repetem: o contexto, a ação dos sujeitos de pesquisa, o saber do pesquisador, a observação de comportamentos, o tipo de formação do professor, os estímulos

ou as propostas de intervenção. Considerando esses aspectos, podemos dizer que, independentemente de serem pesquisas experimentais com grupos de controle ou de intervenção controlada em sala e aula, essas pesquisas acabam por fugir do contexto mais amplo em que todos os fatores intervêm ao mesmo tempo. Além disso, outra característica das pesquisas é que elas fazem recortes de um aspecto específico para construir sua lente de leitura da realidade. Assim, muitas delas operam com testes ou intervenções que ocorrem no plano individual, objetivam olhar um aspecto específico sobre o conhecimento como, por exemplo, o modo como as crianças operam com a consciência fonológica ao escrever palavras, como leem determinadas palavras, como expressam seus conhecimentos metalinguísticos ao serem entrevistadas durante uma atividade de pesquisa, como acham soluções para escrever determinadas palavras ou textos. Nós, que pesquisamos e orientamos investigações no campo da alfabetização, sabemos que os resultados, quando integrados a outros achados, podem produzir conclusões relevantes, mas nem sempre isso gera uma didática específica e transferível de forma direta para a sala de aula.

Há evidências que não foram produzidas com pesquisa experimental, como a que foi realizada por Emília Ferreiro e colaboradores (1985, 1986), que ajudaram os alfabetizadores a compreender como as crianças pensam, a partir de um método clínico. Hoje é preciso reconhecer o potencial explicativo da teoria da Psicogênese da Língua Escrita, considerando sobretudo que seus resultados foram validados em um conjunto de pesquisas desenvolvidas em outros países. Esta pesquisa não produziu uma didática, mas seu quadro teórico ajuda os professores a fazer uma reinterpretação contínua, em sala de aula, de como as crianças pensam quando estão aprendendo as características do sistema de escrita. À medida que as crianças vão lidando com outros sistemas semióticos ou vão tendo experiências diversificadas de contato com a cultura escrita, pode ser que a classificação das hipóteses sofra alguma modificação e este é o papel das pesquisas que retomam e reconsideram seus resultados, mas é inegável a contribuição dessa pesquisa como um grande paradigma que nos fez mudar o olhar sobre o pensamento ativo da criança. Quando relacionamos os resultados encontrados por Emília Ferreiro (1985,1986), com o de outras pesquisas sobre leitura, como as que foram desenvolvidas por Linnea Erhi e Uta Frith, citadas por Magda Soares (2016), verificamos que a autora encontra pontos em comum de ancoragem e modos de integrá-las. Assim, não é pela negação de uma metodologia de pesquisa não experimental ou pela afirmação de apenas uma metodologia válida, como faz crer o texto da PNA, que o conhecimento sobre a alfabetização avança.

Há evidências que fazem avançar um campo de conhecimento, mas não trazem contribuições muito concretas para a educação. Em pesquisas que ocorrem fora do campo da educação, muito citadas na PNA como aquelas

das Neurociências, o saber sobre quais áreas do cérebro são acionadas num ato de leitura ou de escrita pode ser relacionado a várias pesquisas de base para pensar o funcionamento cerebral e o desenvolvimento biológico, mas isso traz resultados muito incipientes sobre como as pessoas produzem sentidos a respeito do que leem ou escrevem; o que as leva a escrever; quais conhecimentos e repertórios culturais mobilizam nesses atos. Assim, se essas pesquisas são válidas para fazer avançar as Neurociências e validam interpretações sobre os resultados de exames sofisticados e próprios da área, isso traz poucas repercussões pedagógicas.

Se resultados de pesquisas são parciais e revelam um aspecto do fenômeno investigado é exatamente por isso que as pesquisas têm que ser articuladas. Assim, não existe evidência mais importante que outra, ou área de pesquisa mais fundante que outra.

Há também um outro conjunto de pesquisas que atua na construção de evidências sobre a sala de aula, ou seja, sobre as práticas pedagógicas, que não são citadas ou que precisam ser melhor repertoriadas. Essas pesquisas trazem evidências sobre o efeito de determinadas políticas ou procedimentos nos resultados da alfabetização que se realiza em sala de aula e não em laboratórios de pesquisa, espaço cujas variáveis são extremamente controladas e mesmo isoladas. Elas podem nos ajudar a pensar os limites ou as possibilidades de determinadas propostas metodológicas ou paradigmáticas e, quem sabe, reunir evidências sobre o que os professores realmente fazem, de forma sistemática, para obter melhores resultados.

No IV Congresso Brasileiro de Alfabetização, realizado em agosto de 2019, tivemos a exposição de Uta Papen, que apresentou uma pesquisa sobre as políticas do Reino Unido, dos Estados Unidos e da Austrália, que priorizam a instrução fônica e investigam as práticas das salas de aula. A pesquisa mostra que os professores, em sua maioria, não aplicam políticas reducionistas, incorporando outros procedimentos e estratégias que visam dar sentido ao aprendizado da escrita. Dessa forma, a pesquisadora conclui que os resultados de práticas dos professores não podem ser compreendidos apenas pela prescrição e pelas políticas, pois eles fazem mais do que o que foi prescrito para alfabetizar as crianças. No mesmo congresso, a pesquisadora Margarida Alves Martins apresentou evidências de pesquisa realizada em Portugal, cujas conclusões, a partir de pesquisas comparativas e com controle de algumas variáveis, apontou que nem uma prática baseada apenas no uso da escrita, nem aquela baseada apenas em instrução fônica, obtiveram bons resultados, havendo maior qualidade quando estes procedimentos são conjugados.

Pesquisas desenvolvidas em salas de aula no Brasil, com observação de resultados de métodos que radicalizam no treino dos fonemas e outros métodos que conjugam mais de uma estratégia, mostram o limite de se eleger

apenas uma estratégia para obtenção de melhores resultados pelas crianças. (COUTINHO-MONNIER, 2009; MORAIS, ALBUQUERQUE e BRANDÃO, 2016).

Da mesma forma, não podem ser desconsideradas pesquisas que trazem evidências de que mesmo crianças alfabetizadas com sucesso ou treinadas pela repetição de tarefas de consciência fonológica não conseguem isolar fonemas em tarefas de vocalização. Ou seja, há pesquisas que demonstram que o ensino direto do fonema isolado não é condição para ensinar/aprender a ler e escrever (GONÇALVES, 2009, 2012) como também, de forma especial, que há crianças que foram alfabetizadas pelo método fônico que não dão conta de tarefas de consciência fonológica padronizadas em testes de consciência fonológica ou em determinados métodos fônicos. (ARAGÃO E MORAIS, 2019)

Um terceiro conjunto de evidências pode ser encontrado na Avaliação Nacional de Alfabetização². A ANA está vinculada a matrizes de avaliação que são resultado de uma negociação entre conceitos e habilidades que estão consolidados na pesquisa e nas práticas curriculares e que constam, inclusive, em vários outros documentos oficiais. Com todas as limitações de uma avaliação em grande escala, a ANA explica e define que:

a decodificação do alfabeto é uma aprendizagem fundamental, mas para que os indivíduos possam ler e produzir textos com autonomia é necessário que eles consolidem as correspondências grafofônicas ao mesmo tempo em que vivenciem diferentes situações de uso, de aplicação da leitura e da produção de textos (Brasil, 2012c). Desse modo, compreende-se que o processo de apreensão do sistema alfabético deva ser associado à compreensão dos significados e de seus usos sociais em diferentes contextos.

Dadas as limitações em medir o uso social da língua escrita por intermédio de instrumentos de aplicação em larga escala, entende-se que a ANA afere alguns aspectos do letramento relativos ao letramento escolar inicial, mas não todas as suas dimensões. p. 21

Os dados resultantes da aplicação da ANA precisam ser confrontados com observações mais diretas sobre os resultados obtidos pelas crianças, em um período maior de observação e com outros instrumentos, mas eles também ajudam a construir outras evidências sobre o desempenho das crianças e sobre possíveis causas e consequências que não sejam apenas a culpabilização de professores e sistemas. Ao verificar os resultados nacionais na leitura, encontramos 22% da população que fez o teste no nível 1, o que indica que as crianças supostamente leem apenas palavras, 33% no nível 2, 32% no nível 3 e 13% no nível 4. Assim, no terceiro ano, há crianças lendo textos com habilidades que vão se tornando mais sofisticadas entre os três níveis restantes.

² Doravante ANA.

Comparando os resultados por região, temos o nível 1 presente em 34% no Norte, 34% no Nordeste, 16% no Centro Oeste, 16% no Sudeste e 12% no Sul. Possivelmente estes resultados não se relacionam apenas a aspectos de formação de professores, a fatores pedagógicos, à infraestrutura escolar que está relativamente parecida entre alguns estados, mas continuam mostrando a permanência de problemas, em regiões consideradas com a menor distribuição de renda do país.

Ao observarmos o resultado em escrita, a questão é mais complicada, pois analisando a escala, a escrita de textos está relativamente resolvida apenas a partir do nível 4 e 5. Assim, ao somar os níveis 1, 2 e 3, que giram em torno da escrita convencional e não convencional de palavras, no plano nacional, temos 33% de incidência de problemas na aquisição do texto, e esses mesmos níveis, somados para cada região, mostram o seguinte resultado: 53% no Norte, 50% no Nordeste, 30% no Centro Oeste, 21% no Sudeste e 19% no Sul.

Os resultados da ANA evidenciam que nossos problemas com a alfabetização não estão no nível 1, da decodificação na leitura e 1, 2 e 3 da escrita, os mais baixos na escala de resultados, pois nesses patamares são incluídas as crianças que leem e escrevem palavras, de modo não convencional de forma mais convencional nos níveis 2 e 3. Na escrita, o problema é mais grave, pois há ainda um alto índice de problemas, em todas as regiões, considerando seu agravamento no Norte e Nordeste. Assim, é exatamente no plano da compreensão e escrita de textos que estão os nossos principais problemas. Assim, por que há, na PNA, um discurso mais centrado em habilidades de instrução fônica, fluência e vocabulário, sem sua vinculação intensa com os textos? A impressão é que estas habilidades ainda aparecem na PNA, sem a correlação entre essas habilidades, numa espécie de cadeia evolutiva, como se a compreensão, por exemplo, não pudesse ser trabalhada antes da instrução fônica, como se o vocabulário não dependesse também do acesso aos textos.

Um quarto conjunto de evidências que ainda precisa ser construído, pois está apenas indiciado, é encontrado quando vários estudos da história da alfabetização mostram que temos que ir além das guerras metodológicas que ocorrem no plano dos discursos e dos livros, para indagar: houve ou há práticas pedagógicas no Brasil que focalizaram apenas um método? Houve algum momento, na história brasileira, em que as escolas e professores usaram apenas uma estratégia metodológica para obter seus melhores resultados? Mesmo com a interferência de alguns estados brasileiros que tiveram maior influência nacional, no início do século XX, como Minas Gerais e São Paulo, as políticas de alfabetização no Brasil foram consolidadas no plano estadual e não nacional, desde o século XIX, o que mostra a diversidade de influências e de práticas em cada estado brasileiro. Assim, se o método global de contos foi altamente disseminado em Minas Gerais ou o método analítico foi, da mesma forma,

oficializado em São Paulo, não podemos dizer que isto ocorreu no restante do país e que os métodos globais ou analíticos são a causa do fracasso. Tampouco podemos dizer que essas políticas, nos dois estados, permaneceram interferindo na cultura pedagógica. Mesmo assim, se esses métodos permaneceram, o resultado da alfabetização nestes estados ainda merece destaque.

Uma história feita apenas pelos discursos e pelos materiais que ficaram ou uma pesquisa sobre práticas atuais que não investigue a fundo as práticas de sala de aula não permite que se chegue à conclusão de que não foi operado o princípio de tratamento sistemático de instrução sobre as relações fonema-grafema, a partir de variados métodos, nas práticas pedagógicas. Da mesma forma, sem evidências sobre quais usos da teoria construtivista foram realmente apropriados em sala de aula, em quais situações, em quais regiões, não podemos dizer, por exemplo, que foi o construtivismo a causa dos baixos índices de alfabetização no País. Poderíamos estender algumas dessas indagações à influência do conceito de letramento.

Ao produzir um relatório sobre práticas, sem investigar sistematicamente e sem aprofundamento nas próprias práticas, o relatório denominado “Grupo de trabalho alfabetização infantil: os novos caminhos: relatório final”, reapresentado e retomado na argumentação da Política Nacional de Alfabetização - produzido quase exclusivamente por psicólogos -, gerou o equívoco de considerar que o construtivismo e o chamado método global eram a principal causa de nossos problemas em alfabetização.

O quinto argumento é baseado em evidências contemporâneas ou históricas sobre a melhora progressiva dos resultados da alfabetização, considerando um tempo de maior duração e sua vinculação a aspectos que são externos à escola, como indiquei em outro texto:

É corrente a indagação sobre por que ainda temos, no Brasil, no século XXI, problemas na alfabetização. No entanto, se formos analisar as séries históricas, veremos que passamos de 17,7% de alfabetizados (primeiro censo, de 1872, sem computar a população escrava) para 93% da população com 15 anos ou mais de idade (IBGE, 2017). Os censos mostram que não foi simples o processo de mudança dos índices de alfabetização no país e que a alfabetização é bem distribuída em regiões com menos desigualdade e isso nos obriga a não cair em mistificações pedagógicas.

Nas décadas de 1980 e 1990, várias pesquisas sobre o fenômeno do fracasso da alfabetização, que girava em torno de 50% na década de 1970, relacionaram os resultados a um processo de reprodução das desigualdades sociais pela escola. Resultados mais atuais da Avaliação Nacional da Alfabetização, embora utilizados para culpabilizar apenas a pedagogia, também confirmam que os índices de alfabetização são mais baixos onde há mais pobreza. Por outro lado, pesquisas advindas

da análise do Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional, mostram que quanto maior o tempo de escolarização de grupos marginalizados (pobres, negros, moradores do campo), maiores são as possibilidades de redução das desigualdades nos usos da leitura e da escrita. (FRADE, 2019, p. 92-93)

Assim, ao considerar uma série histórica, ficam reforçadas as relações entre desigualdade social e acesso e participação nas culturas do escrito e, embora a escola possa fazer muita diferença na alteração desses índices, temos uma herança de desigualdade que não podemos negar. O próprio Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional⁴ (INAF)³, um dos indicadores citados na Política Nacional de Alfabetização, reforça a evidência de que há um conjunto de fatores que explica/interfere nos resultados de uso funcional da escrita, como a ampla escolarização em sua melhora ou o conjunto de desigualdades, como classe social, gênero, religião, raça, que explicam seus piores resultados. Somando-se os resultados do Censo, do INAF e da ANA, podem ser constatados os mesmos problemas na distribuição da alfabetização. Estas são evidências inegáveis, sobre a relação entre a alfabetização e outros fatores sociais, além da escola, que precisamos considerar, para não cair em armadilhas metodológicas ou científicas.

Que outras evidências os estudos históricos da alfabetização podem trazer no tocante a outros países? Conforme estudos de Anne-Marie Chartier (2007), constatamos que é a partir de meados do século XIX que a tradição do método de soletração começa a ser rompida na França. No entanto, aquele país já contava, entre o final do século XIX e início do século XX, com um dos mais altos índices de alfabetização da Europa: 70% contra 30% na Espanha e Portugal, por exemplo (GÓMEZ, 2004, p.83).

Assim, quando não havia muitas alternativas metodológicas, nem disputas entre métodos que vieram a ocorrer depois, e nem mesmo um desenvolvimento científico sobre ensino e aprendizagem da leitura e escrita, o que explicaria a grande diferença nos índices de alfabetização na Europa Ocidental e na América, por exemplo, que se intensifica desde a reforma até o século XIX, quando a escola de massa realmente passa a ter influência? (GRAFF, 1990) Segundo este autor, em vários países, como os Estados Unidos, Inglaterra, França, Suécia, Escócia – sendo estes dois últimos países aqueles que alcançaram níveis quase universais de alfabetização antes do século XIX – foi o movimento religioso o fator que mais repercutiu nos resultados da alfabetização, mas não é apenas este movimento que explica o alfabetismo em outras regiões. Assim, há fatores sociais, culturais, econômicos e religiosos que explicam por que uma sociedade se torna alfabetizada, para além de uma perspectiva escolarizada/metodológica

3 Doravante INAF.

do fenômeno. Não estou considerando aqui que a alfabetização para fins religiosos, por exemplo, seria plena, no sentido que buscamos para essa expressão na contemporaneidade, uma vez que sua finalidade possivelmente se restringia aos usos dos escritos ou se orientava mais para a leitura do que para a escrita (CHARTIER, 2011). No entanto, para as finalidades da época, os sujeitos eram considerados alfabetizados.

Defendendo a ideia de múltiplas vias para a construção de sociedades e estados alfabetizados, Harvey Graff (1990) argumenta que “A história do alfabetismo sugere claramente que não existe uma rota única para o alfabetismo universal e que não existe uma via única destinada ao êxito na obtenção do alfabetismo de massa” (p.51).

Alceu Ferraro (2000), a partir de estudo sobre os censos, nos dá indícios que explicam os diferentes níveis de alfabetização entre regiões brasileiras e entre Brasil e Argentina. No caso da Argentina, que tinha, em 1960, 8,6% de analfabetos, índice multiplicado por 4,6 vezes no Brasil no mesmo período, os dados possivelmente não são decorrentes de fatores religiosos que explicariam os altos índices de alfabetização naquele país, mas de um grande investimento na universalização da educação, na criação de universidades, escolas normais e secundárias desde o século XIX.

Num plano regional, e a partir de um estudo de caso de indicadores de circulação da cultura escrita em Minas Gerais, Ana Galvão e Isabel Frade (2018) investigaram 186 municípios de Minas Gerais nos primeiros anos da República. Ao relacionarem os índices de alfabetização dos censos com a existência de imprensa, escolas secundárias, tipografia, clubes literários, bibliotecas, livros e insumos, influência da imigração, densidade populacional, taxas de escolarização da população, existência de correios, linhas de trem e atividades socioeconômicas de cada cidade/distrito no período, as autoras puderam demonstrar que a alfabetização não é isolada de outros fatores culturais e econômicos. Está ligada, entre outros fatores, à urbanização, a determinados tipos de atividades profissionais, à presença de instituições em que a escrita circula ou que a fazem circular, à presença de materiais impressos.

Na contemporaneidade, numa busca por resultados que consideram desempenhos individuais, é comum comparar países, como o próprio texto da PNA faz, buscando a posição do Brasil nos rankings mundiais, seguindo uma tendência já demonstrada por Novo (1990) de criação de definições internacionais de alfabetização e de fusão de ideologias de desenvolvimento com ideologias de alfabetização, baseada em habilidades funcionais. Ou seja, este fenômeno de comparação vem determinando as políticas há muito tempo e nem assim houve melhoria dos resultados, pois não são considerados os contextos e condições em que a alfabetização ocorre.

Ao levantar apenas habilidades descritas em relatórios como o Observatoire

National de la Lecture, publicado em 2007 ou o National Reading Panel, publicado em 2000, o texto da PNA conclui, “através de uma rigorosa metanálise quantitativa” (p.16), destacando “cinco pilares para uma alfabetização de qualidade: a consciência fonêmica, a instrução fônica sistemática, a fluência de leitura, o vocabulário e a compreensão de textos”. Ao retirar as condições mais amplas que explicam por que cada país consegue melhorar o acesso à cultura escrita, realiza-se uma operação de abstração perigosa, porque se alimenta a ilusão de que a questão se resolve pela definição de habilidades cognitivas e porque essa visão não contribui para uma problematização mais complexa que, possivelmente, ajudaria na compreensão do fenômeno e na busca de outros tipos de solução.

Não poderia deixar de citar o texto de Magda Soares “Linguagem e Escola”, que associa linguagem e sociedade, para não nos esquecermos da origem das desigualdades, e o clássico texto da mesma autora, de 1985, “As múltiplas facetas da alfabetização”, que nos deixa uma grande lição: é preciso integrar pesquisas de diferentes áreas para compreender as variadas dimensões da alfabetização. Podemos acrescentar a esta perspectiva multi e interdisciplinar uma ideia de evidências no plural, porque estas são oriundas de diversas matrizes: das pesquisas de variadas bases epistemológicas, de dados levantados em avaliações ou estatísticas e das práticas pedagógicas e sociais, pelo menos.

Referências

ARAGÃO, Silvia de Souza Azevedo e MORAIS, Artur Gomes. Como crianças alfabetizadas com o método fônico resolvem tarefas que avaliam a consciência fonêmica? Texto aprovado para Educação em Revista. Belo Horizonte: UFMG, 2019.

BRASIL. Congresso Nacional. Câmara de Deputados. Comissão Educação e Cultura. Relatório final do grupo de trabalho Alfabetização Infantil: os novos caminhos. Brasília, 2003.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. PNA Política Nacional de alfabetização. Brasília: MEC, SEALF, 2019.

INEP. Relatório SAEB/ANA 2016: panorama do Brasil e dos estados. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2018.

CHARTIER, Anne-Marie. *Práticas de leitura e escrita: história e atualidade*. Belo Horizonte: Autêntica. 2007.

_____. Ensinar a ler e escrever, entre teoria e prática, 2010. Disponível em: <https://nova-escolaproducao.s3.amazonaws.com/w8EccPg9R8T6DNTUumQbcTdCXtnPbvZQBK-8FKheE drsYCDmeNEQ88SsrQK6G/texto-anne-marie-chartier.pdf>. Acesso em 08/05/2014

_____. 1980-2010. Trinta anos de pesquisas sobre história do ensino da leitura. Que balanço? In: MORTATTI, Maria do Rosário Longo. *Alfabetização no Brasil: uma história de sua história*. São Paulo: Cultura Acadêmica. Marília. Oficina Universitária, 2011.

COUTINHO-MONNIER, Marília Lucena. *Práticas de alfabetização com uso de diferentes manuais didáticos: o que fazem os professores no Brasil e na França? O que os alunos aprendem?* Tese de doutorado. Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2009.

FERRARO, Alceu, *História inacabada do analfabetismo no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2009.

FERREIRO, Emília e TEBEROSKY, Ana. *A psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

FERREIRO, Emília. A representação da linguagem e o processo de alfabetização. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: F. Carlos Chagas, n.52, p.7-17, fev. 1985.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva Disputas em torno da alfabetização: quais são os sentidos? In: CASSIO, Fernando (org.). *Educação contra a barbárie. Por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar*. São Paulo: Boitempo, 2019.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira e FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Cultura escrita em Minas Gerais nas primeiras décadas republicanas. IN: CARVALHO, Carlos Henrique e FARIA FILHO, Luciano Mendes de (org.) *História Geral da Educação em Minas Gerais: da colônia à República*. Uberlândia: EdUFU, 2019.

GOMEZ, Antonio Castillo. *História mínima del libro y la lectura*. Madrid: Sietemares, 2004.

GONÇALVES, Macilene Vilma. *Relação entre consciência fonológica e o sucesso na alfabetização: um estudo com crianças alfabetizadas*. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Educação. Belo Horizonte, 2009.

_____. *Interações entre oralidade e escrita na alfabetização de crianças: o momento da aquisição do sistema alfabético e sua relação com a consciência fonêmica*. Tese (doutorado). Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Educação. Belo Horizonte, 2012.

GRAFF, Harvey. O mito do analfabetismo. In: *Teoria & Educação*. Porto Alegre: n. 2, p. 30-64, 1990.

MASAGÃO, Vera; VÓVIO, Claudia Lemos e MOURA, Mayra Patrícia. Letramento no Brasil: Alguns resultados do Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional. *Educação & Sociedade*. Campinas/SP: v. 23, n. 81, p. 49-70, 2002.

MORAIS, Artur Gomes; ALBUQUERQUE; Eliana; BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi Alves. Refletindo sobre a língua escrita e sobre sua notação no final da educação infantil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília: v. 97, n. 247, p. 519-533, set./dez 2016.

NOVO, Elisabeth de Almeida Puchalski. Os processos sociais na construção da alfabetização. *Teoria e Educação*. Porto Alegre, n. 2, p. 111-123, 1990.

SOARES, Magda. *Linguagem e escola. Uma perspectiva social*. 17ª edição. São Paulo: Ática, 2002.

_____. *As múltiplas facetas da alfabetização*. Cd. Pesq., São Paulo (52): 19:24, fev. 1985.

_____. *Alfabetização: A questão dos métodos*. São Paulo: Contexto, 2016.

A “POLÍTICA NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO” (BRASIL, 2019): UMA “GUINADA” (IDEO) METODOLÓGICA PARA TRÁS E PELA DIREITA

THE *POLÍTICA NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO* (BRASIL, 2019): AN (IDEO)METHODOLOGICAL TURN BACKWARDS AND TO THE RIGHT

Maria do Rosario Longo Mortatti

*Professora Titular da Universidade Estadual Paulista - campus de Marília (SP);
Presidente Emérita da ABAlf – Associação Brasileira de Alfabetização;
Coordenadora do Grupo de Pesquisa “História da educação e do ensino de língua e literatura no Brasil”.
m.mortatti@unesp.br*

Introdução

A “Política Nacional de Alfabetização” (PNA), instituída por decreto presidencial de 11/04/2019 (BRASIL, 2019a),¹ integra o projeto político-ideológico neoliberal e ultraconservador do atual governo federal e está estrategicamente articulada às demais medidas de destruição dos avanços democráticos conquistados pela população brasileira nas últimas décadas. Do ponto de vista da história da alfabetização no Brasil², a face mais visível dessa estratégia é a “questão dos métodos” de alfabetização. Embora pretensamente ocultada por “evidências” científicas, essa “questão” se manifesta na PNA como “guinada” (ideo) metodológica para trás e pela direita, apreensível no entrecruzamento de ao menos três possibilidades de sentidos relacionados entre si: “[...] ‘querela dos métodos’, ‘guerra dos métodos’/‘cruzada ideológica’ e um caso de ‘sciencefare.’” (MORTATTI, 2019b)

Com base nessa hipótese interpretativa, apresento a seguir, sob a forma de notas, síntese de reflexões contidas especialmente em Mortatti (2008; 2019b)³. O objetivo é contribuir para o debate, em diálogo com manifestações críticas de pesquisadores e professores, como as divulgadas pela ABAlf – Associação Brasileira de Alfabetização.

1 Essa política de alfabetização está detalhada no “Caderno da PNA” (BRASIL, 2019b) e complementada pela Portaria nº 1.460, de 15/08/2019, que institui a Conferência Nacional de Alfabetização Baseada em Evidências (Conabe) (BRASIL, 2019c) e pela Portaria nº 1.461, de 15/08/2019, que nomeia os 12 pesquisadores para compor o painel de especialistas da Conabe (BRASIL, 2019d).

2 Para detalhamento da história da alfabetização no Brasil, ver, especialmente: Magnani (1997) e Mortatti (2000; 2019a).

3 Sintetizo, também, reflexões que apresentei, durante o mês de setembro de 2019: em texto divulgado no site da ABAlf e em palestras proferidas na UFPA, na Unifesp, na Unesp/Marília e na FEUSP.

1. Sobre o caráter antidemocrático e autoritário da PNA:

- a PNA infringe princípios estabelecidos pela Constituição Federal do Brasil (1988), em particular, no Art. 206: “II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber”; e “III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas”;

- foi instituída por *decreto* presidencial, sem ampla discussão com representantes da comunidade acadêmica e científica e com alfabetizadores; o “grupo de trabalho” e as “audiências” mencionadas no documento do MEC/Sealf (BRASIL, 2019b) se restringiram à representação de instâncias internas ao MEC, do CNE, do CONSED, da UNDIME e de “pesquisadores da área da alfabetização”, cujos nomes e instituições acadêmicas ou empresariais não foram identificados;

- é apresentada por seus autores “[...] como se fosse *a verdade científica revelada* e o fazem por meio de um discurso característico da ‘retórica de púlpito’, como tal, ideológico, autoritário e pseudocientífico.” Trata-se, então, de “[...] um discurso mobilizador do silêncio obediente, cuja função mais característica não é impedir as pessoas de falar ou agir, mas é sobretudo obrigá-las a dizer e fazer o que não querem ou não poderiam dizer ou fazer, se não com base na fé. (MORTATTI, 2008, p. 107-108, grifos no original).

2. Sobre as principais premissas e argumentos falaciosos em documentos oficiais e discursos de autoridades do MEC/Sealf:

- os problemas da alfabetização no Brasil são causados pelo “construtivismo”, pelo “letramento” e pelo “método Paulo Freire”: essa é uma **falsa premissa**, pois, como comprova o conhecimento científico produzido por pesquisadores brasileiros e estrangeiros: os problemas da alfabetização no Brasil *não* decorrem da utilização de métodos de alfabetização, sejam eles quais forem; “construtivismo” e “letramento” não são métodos de alfabetização; e “método Paulo Freire” não se confunde com os métodos “tradicionais” nem foi utilizado como base de políticas públicas de alfabetização no Brasil;

- os problemas da alfabetização no Brasil serão superados com um novo “método”, o fônico/instrução fônica: essa **falsa premissa** e os argumentos decorrentes visam a ocultar evidências científicas que comprovam que os problemas da alfabetização no Brasil estão diretamente relacionados com um conjunto de fatores educacionais, sociais, econômicos e políticos, responsáveis pelas desigualdades sociais e pela não priorização de educação de qualidade, especialmente em decorrência da falta de investimentos prioritários na escola pública e gratuita, como estabelecido na Constituição Federal de 1988;

- o método fônico/instrução fônica é a solução nova e científica para os problemas da alfabetização no Brasil, porque é único fundamentado em evidências científicas: essa **falsa premissa** e os argumentos decorrentes são invalidados por resultados de pesquisas científicas a comprovarem que esse método não é novo na história da alfabetização no Brasil (MAGNANI, 1997; MORTATTI, 2000; 2008), nem solução para os problemas da alfabetização, sua pretendida “eficácia universal” foi e vem sendo questionada, no Brasil e no exterior, com base em resultados de outras pesquisas científicas;

- as neurociências e as ciências cognitivas (da leitura, em especial) são os únicos fundamentos científicos da alfabetização: essa **falsa premissa** e os argumentos decorrentes visam a ocultar outros “referenciais de políticas públicas exitosas, nacionais e estrangeiras” baseadas em outras “evidências científicas” e outras políticas educacionais, programas e ações governamentais em desenvolvimento no Brasil, com finalidade de substituí-las, mas sem apresentar a devida avaliação diagnóstica de seus resultados; e visam, ainda, a ocultar o fato de que a “ciência cognitiva da leitura” não dá conta da explicação dos problemas do ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, tanto de crianças quanto de jovens e adultos, especialmente quando essa ciência é utilizada com finalidade de ocultação de interesses indistintamente ideológicos de um grupo político pretensamente neutro;

- conceito de alfabetização como “ensino das habilidades de leitura e de escrita em um sistema alfabético, a fim de que o alfabetizando se torne capaz de ler e escrever palavras e textos com autonomia e compreensão”: essa é uma **falsa premissa**, pois trata de conceito rudimentar de alfabetização, que penaliza alunos de escolas públicas e reforça as desigualdades sociais, ocultando-se resultados de pesquisas científicas que advertem para o fato de que a “consciência fonêmica” não tem como consequência direta a capacidade de leitura e escrita de “textos com autonomia e compreensão”.

3. Sobre as relações entre a PNA, outras medidas do MEC e o projeto político-ideológico do governo federal:

a) dentre as medidas “indiretas” e antidemocráticas anunciadas na PNA, que infringem preceitos constitucionais e avanços conquistados nas quatro últimas décadas com a ampla mobilização democrática em torno da defesa da educação básica e superior pública e gratuita, destacam-se:

- “priorização da alfabetização no primeiro ano do ensino fundamental”;
- crianças na primeira infância como parte do “público-alvo” da PNA;
- professores da educação infantil, famílias e organizações da sociedade

civil como “beneficiários prioritários” da PNA;

- dotação orçamentária e “assistência técnica” do MEC para “adesão voluntária” dos entes federativos à PNA;

- “orientações curriculares e metas claras e objetivas para a educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental”;

- intervenção nos currículos de formação de professores para a educação infantil e ensino fundamental;

- “difusão tempestiva de análises devolutivas de avaliações externas e ao seu uso nos processos de ensino e de aprendizagem”;

- “desenvolvimento de indicadores para avaliar a eficácia escolar na alfabetização”;

- “desenvolvimento de materiais didático-pedagógicos específicos para a alfabetização de jovens e adultos da educação formal e da educação não formal”.

b) a tentativa de imposição de “pensamento único”, por meio do método fônico/instrução fônica e correspondente conceito rudimentar de alfabetização, sintetiza interesses de integrantes de segmentos educacionais e empresariais representados, dentre outros, pelo “painel de especialistas” da CONABE, e atrelados aos interesses políticos, ideológicos e econômicos do governo federal, a exemplo da defesa da “escola sem partido”, do ensino domiciliar, das escolas cívico-militares, dos ataques grosseiros e beligerantes às universidades públicas e da imposição da “reforma da previdência” e da “reforma trabalhista”;

c) a PNA configura, portanto, tentativa de

[...] “*intervenção máxima*” na alfabetização, por meio da imposição autoritária de ações pautadas em princípios do ultraconservadorismo político conjugados com fundamentalismo científico-religioso, *em aparente contradição com os princípios do “Estado mínimo”* pautados pelo neoliberalismo ao qual se alinha (de modo subserviente e com mentalidade colonizada, a países e organismos internacionais) a política econômica do atual governo federal, com objetivo de implementar agenda de privatização dos empresas e serviços públicos, a fim de beneficiar interesses “do mercado”, ou seja, de grupos de empresários, rentistas, banqueiros, principais segmentos da população responsáveis pela eleição do atual Presidente da República. (MORTATTI, 2019b, grifos no original)

Considerações finais

Com base nas reflexões apresentadas, a PNA representa uma “guinada” ideológica-metodológica para trás e pela direita, que evidencia a armadilha de sua falaciosa neutralidade e pode ser assim explicada:

- enfatizando (novamente) a “querela dos métodos” e buscando alçá-la à categoria de “guerra dos métodos”¹ como face mais visível (paradoxalmente ocultada/silenciada) do “problema da alfabetização”, essa armadilha tem função “diversionista” e, ao mesmo tempo, justificadora da suposta necessidade de imposição de mudança, por meio de (con) versão conveniente do passado [recente], produzida sem apresentação de diagnósticos rigorosos das políticas em curso e com base na reiteração tautológica de evidências como provas científicas resultantes de pesquisas estrangeiras [...];
- com base nessa versão desqualificadora do passado em contraposição à versão enaltecida dos “modernos”, “robustos” e “vigorosos” modelos científicos estrangeiros, denunciam-se os [...] responsáveis pelo “desastre” da alfabetização e educação no Brasil, os quais passam a ser considerados “vilões da alfabetização” [...] submetidos a julgamento simbólico obscuro [...] conduzido pelos juizes da equipe presidencial, em especial do MEC, e especialistas colaboradores; [...]
- [...] a visível ocultação da “querela dos métodos” pode ser interpretada como ação da estratégia de uma “guerra (santa) dos métodos” ou “cruzada ideológica”², cuja finalidade é eliminar/aniquilar inimigos “heréticos” ou “comunistas”, para defender a fé e restaurar a verdade [...]; [...]

Por analogia a “*lawfare*”, a PNA pode, então, ser interpretada como um caso de “*sciencefare*”: uso estratégico de evidências científicas para fins de perseguição política e ideológica. Identificadas (equivoco intencional?) com *provas* da “verdade revelada”, as “evidências científicas” são utilizadas como instrumentos a serviço de táticas de silenciamento/ocultação de motivações *atreladas* a um projeto para o país. (MORTATTI, 2019b)

A gravidade dessa “política de Estado” e seus efeitos desastrosos para o presente e o futuro demandam ao menos duas formas complementares de ação coletiva organizada e imediata: “desobediência civil”³ e reiteração de manifestações críticas com convocações para amplo debate público, com participação de representantes das universidades, associações científicas, professores e outros representantes da sociedade civil brasileira, respeitando-se o princípio do pluralismo de ideias (com base em outras evidências científicas e em diagnósticos devidamente fundamentados), a exemplo do documento *Manifestação pública da Associação Brasileira de Alfabetização (ABAlf) e outras entidades ao Ministro da Educação*,

1 Expressão utilizada por uma das autoras da PNA, em recente entrevista a um jornalista.

2 Expressão utilizada por Carlos Nadalim (MEC/Sealf), em recente entrevista a um jornalista.

3 “A desobediência civil pode-se conceituar como a forma particular de resistência ou contraposição, ativa ou passiva do cidadão, à lei ou ato de autoridade, quando ofensivos à ordem constitucional ou aos direitos e garantias fundamentais, objetivando a proteção das prerrogativas inerentes à cidadania”. (GARCIA, 2003, p. 18).

de 14/01/2019, e dos textos publicados no *site* dessa Associação, em setembro deste ano e reunidos neste número especial da *Revista Brasileira de Alfabetização*.

Apesar de todos os obstáculos e desafios que este momento nos impõe, devemos resistir, coletivamente, ao obscurantismo e ao retrocesso, a fim de cumprir nosso compromisso histórico com a defesa da educação pública, laica e gratuita e do Estado Democrático de Direito.

Referências

GARCIA, M. A desobediência civil como defesa da Constituição. *Revista Brasileira de Direito Constitucional*, n. 2, p. 11-28, jul./dez. 2003

MAGNANI, M. R. M. *Os sentidos da alfabetização: a questão dos métodos e a constituição de um objeto de estudo*. 410 f. Tese (Livre-Docência em Metodologia da Alfabetização). Faculdade de Ciência e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, campus de Presidente Prudente, 1997.

MORTATTI, M. R. L. *Os sentidos da alfabetização: São Paulo – 1876-1994*. Brasília-DF: MEC/Inep/Conped; São Paulo: Ed. Unesp, 2000.

MORTATTI, M. R. L. A “querela dos métodos” de alfabetização no Brasil: contribuições para metodizar o debate. *Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua Portuguesa (USP)*, v. 3, n. 5, p. 91-114, 2008. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/reaa/article/view/11509>

MORTATTI, M. R. L. *Métodos de alfabetização no Brasil: uma história concisa*. São Paulo: Ed. Unesp, 2019a. Disponível em: <http://editoraunesp.com.br/catalogo/9788595463394,metodos-de-alfabetizacao-no-brasil>

MORTATTI, M. R. L. Brasil, 2019: notas sobre a “Política Nacional de Alfabetização”. *OLHARES - Revista Eletrônica do Departamento de Educação da Unifesp*, v. 7, n. 3, nov. 2019b. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/olhares>

DIÁLOGOS COM O PLANO NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO (2019): CONTRAPALAVRAS

DIALOGUES WITH *PLANO NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO* (2019): COUNTER-WORDS

Cláudia Maria Mendes Gontijo

*Professora da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)
clammgont@gmail.com*

Janáina Silva Costa Antunes

*Professora do Ensino Básico e Diretora do Centro de Educação Infantil (Criarte/UFES)
janaina.antunes8@gmail.com*

Este ensaio tem por objetivo dialogar com a Política Nacional de Alfabetização instituída pelo Decreto n.o 9.765, de 11 de abril de 2019, no que diz respeito ao modo como define metodologias de pesquisa que são adequadas para subsidiar as políticas públicas de alfabetização. Desse modo, tomaremos como objeto de análise o texto denominado *PNA: Política Nacional de Alfabetização*, publicado em 2019, no portal do Ministério da Educação (MEC). O caderno virtual disponibilizado tem 49 páginas, incluindo o referido Decreto e as referências bibliográficas.

O art. 1o do Decreto n.o 9.765 determina que: “A alfabetização no Brasil deverá basear-se em evidências científicas”. O disposto nesse artigo precisa ser problematizado, porque está ligado diretamente às pesquisas elencadas nas referências e, portanto, aos modos como são delineados o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita. O termo *evidência*, repetido várias vezes ao longo do texto, pode significar, conforme dicionário *online* de Português, “Caráter do que é evidente, manifesto, do que não deixa dúvidas; prova”. Tendo em vista esses significados, podemos questionar: quais pesquisas, no campo da alfabetização, são baseadas em evidências científicas e, por isso, podem ser tomadas para orientar políticas nacionais de alfabetização?

Na visão dos/as especialistas colaboradores/as do MEC para que uma pesquisa possa ser considerada válida para subsidiar políticas públicas de alfabetização, seria necessário observar “a análise da metodologia dos estudos”; “a análise da qualidade dos dados”; “o respaldo da comunidade científica” e; “o uso de metanálises” (BRASIL, 2019, p. 20). De acordo com o primeiro critério, são indiscutíveis as pesquisas que utilizam *desenho experimental* e envolvam grupos de controle. Nesse caso, podemos depreender que estudos que empregam

metodologias diferentes das experimentais não possuem a devida credibilidade. Tal posicionamento é questionável, porque discrimina resultados de pesquisas muito importantes realizadas por pesquisadores e pesquisadoras tanto em nível nacional como internacional no campo da alfabetização.

Com relação a esse aspecto também é necessário salientar que, mesmo a partir da década de 1990, quando o construtivismo no campo da alfabetização se tornou a teoria que amparou as políticas curriculares e de formação de professoras alfabetizadoras, resultados de pesquisas experimentais foram usados para ancorar as políticas públicas nesse campo. Sendo assim, podemos ainda perguntar: há pesquisas mais experimentais do que outras? Acreditamos que, para essa pergunta, não há resposta satisfatória, mas a sua formulação permite um entendimento do que, na realidade, o MEC e seus colaboradores e colaboradoras pretendem com a valorização de pesquisas baseadas em evidências científicas em detrimento, por exemplo, de pesquisas qualitativas.

Em nossa opinião, no que diz respeito às pesquisas científicas, a questão não é teórica e nem metodológica. A questão é política, ou seja, em como o Estado, em detrimento do seu caráter público, passa a privilegiar empresas privadas (que se dizem sem fins lucrativos) do campo educacional e, especificamente, no campo da alfabetização, promovendo a privatização da educação e da alfabetização. Como Adrião (2018, p. 8), entendemos que o termo *privatização* também é o mais apropriado para explicar o que está evidenciado na política nacional de alfabetização, pois:

Trata-se de processos pelos quais a educação pública brasileira, entendida como aquela financiada e gerida pelo Poder Público, conforme indicado na Lei de Diretrizes e Bases – N° 9394/1996, subordina-se formal e concretamente ao setor privado com fins de lucro.

Entendida desse modo, a referência à validade das pesquisas integra um processo que visa, em primeiro lugar, à desqualificação de investigações produzidas no meio acadêmico educacional brasileiro e estrangeiro que ancoraram as propostas curriculares e os programas de formação de docentes alfabetizadoras de governos anteriores e, em segundo lugar, mas não menos importante, como subterfúgio para dar continuidade ao projeto de privatização/subordinação da educação básica aos interesses privados. Historicamente, lemos nos textos oficiais e ouvimos dos gestores que assumem a direção do MEC a mesma narrativa: são baixos os índices de alfabetismo no Brasil; a escola pública tem sido incompetente na tarefa de alfabetizar as crianças; o Brasil tem sido incapaz de utilizar resultados de pesquisas que têm sido utilizados em países desenvolvidos para melhorar os índices de alfabetismo etc. Como consequência desse discurso, as empresas privadas, sem que as repercussões de sua atuação sejam submetidas a quaisquer tipos de avaliação,

têm respondido às chamadas para atuar na resolução dos problemas da alfabetização, recebendo, para isso, gordas fatias dos orçamentos públicos destinados à alfabetização de crianças, como mostra a Figura 1, retirada do Relatório de Gestão do MEC, Secretaria de Educação Básica, do ano de 2009.

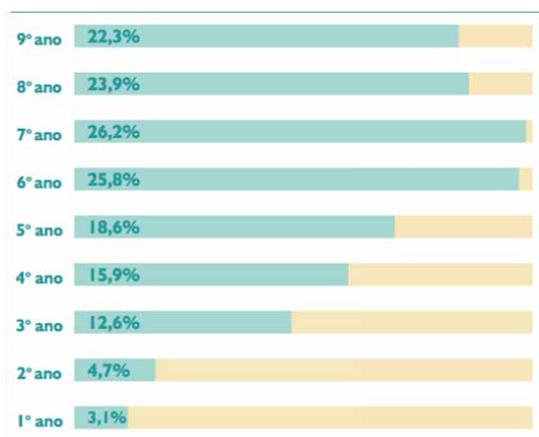
Figura 1 – Quadro demonstrativo de municípios atendidos pelos programas de correção de fluxo (2009)

Contratados	Municípios		Alunos		Custo Total R\$	Custo p/ 2009 R\$			Custo p/ 2010 R\$	valor / aluno R\$
						Ação 8602	Ação 0509	Total		
Ayton Senna	526	45%	336.048	40%	31.502.138,00	3.946.400,00	11.804.669,00	15.751.069,00	15.751.069,00	93,74
Alfa e Beto	404	34%	294.178	35%	24.980.000,00	3.946.400,00	8.543.600,00	12.490.000,00	12.490.000,00	84,91
Geempa	249	21%	203.089	24%	17.465.654,00	2.036.334,55	6.696.492,45	8.732.827,00	8.732.827,00	86,00
TOTAL	1.179	100%	833.315	100%	73.947.792,00	9.929.134,55	27.044.761,45	36.973.896,00	36.973.896,00	

Fonte: Relatório de Gestão MEC/SEB, 2009.

Se pensarmos que a correção do fluxo escolar é um problema cuja solução tem sido entregue às empresas privadas, podemos acreditar, com base nas evidências, que essa atuação não tem contribuído decisivamente para, por exemplo, melhorar as taxas de distorção idade/série. A PNA aponta, com base em dados do Censo de 2018, a despeito da intervenção de empresas ao longo de décadas, o crescimento dessas taxas, a partir do 3º ano do ensino fundamental, conforme mostra o Gráfico retirado do caderno disponibilizado pelo MEC:

Figura 2 – Distorção idade/série no ensino fundamental – Censo 2018



Fonte: BRASIL. PNA: Plano Nacional de Alfabetização, 2019.

Diante desse quadro, podemos confiar nas possibilidades de as empresas privadas resolverem problemas relacionados à alfabetização de crianças? Com suporte nessas evidências, parece difícil criar expectativas positivas. Pelo contrário, é necessário questionar esse *velho* canto (de sereia), pois, se os índices

de alfabetismo no Brasil são baixos, eles são devidos também à atuação da iniciativa privada que tem prestado serviços ao MEC, com a finalidade de corrigir o fluxo escolar e, por conseguinte, sanar dificuldades relacionadas com adistorção idade/série.

É necessário explicar que a questão da privatização se torna essencial para a análise da PNA, porque, desde o início dos anos 2000, o discurso que *reaparece* no caderno dessa política está exposto em materiais e métodos produzidos por empresas privadas, também, no relatório (BRASIL, 2007) elaborado pelo Grupo de Trabalho (GT) constituído pela Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados para discutir e propor rumos para a alfabetização de crianças no Brasil.

No que se refere ao relatório, esse GT ressaltou dois problemas crônicos da educação nacional: “[...] o Brasil não tem conseguido alfabetizar adequadamente, o que compromete o sucesso e afeta a trajetória escolar das crianças de nível socioeconômico mais baixo; e a sua incapacidade [...] de utilizar conhecimentos científicos e dados de avaliação para melhorar a qualidade da educação” (GONTIJO, 2014, p. 29). Ao mencionar os dados e as evidências contidas em relatórios nacionais e internacionais, a PNA assinala que:

Em 2003, foi publicado no Brasil o relatório final Alfabetização Infantil: os novos caminhos, da Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados, reeditado em 2007. Nele um grupo de trabalho composto de eminentes cientistas, especialistas e pesquisadores apresentou conclusões importantes, sendo a principal delas a de que as políticas e as práticas de alfabetização no país – incluindo a formação de professores alfabetizadores – não acompanharam o progresso científico e metodológico que, nas últimas décadas do século XX, ocorreu no campo do ensino e da aprendizagem da leitura e da escrita (BRASIL, 2019, p. 16).

A necessidade de o Brasil acompanhar o progresso científico e metodológico reaparece na PNA, pois, na perspectiva dos/as especialistas colaboradores/as do MEC, as políticas e práticas de alfabetização nacionais têm ignorado esse progresso. Por isso, a PNA “[...] se propõe a assumir e a difundir tais contribuições, ora aprimoradas pelas evidências científicas mais recentes. E uma das mais importantes consiste em adotar um conceito claro e objetivo de alfabetização” (BRASIL, 2019, p. 17), como “[...] o ensino das habilidades de leitura e de escrita em um sistema alfabético” (BRASIL, 2019, p. 18). Considerando os limites deste ensaio, não pretendemos discutir esse conceito, mas as pesquisas, no campo da leitura mencionadas na PNA, que têm sido ignoradas.

Essas têm origem no campo da ciência cognitiva e, mais especificamente, na ciência cognitiva da leitura. Conforme escrito no texto da PNA, essa última ciência nasce das denominadas ciências cognitivas, como a neurociência, que estudam

o funcionamento do cérebro humano. Essas ciências (as cognitivas) incluem os processos de aprendizagem da leitura e da escrita e ajudam, de acordo com o registrado no texto, a encontrar meios que facilitam a aprendizagem da leitura e da escrita. Portanto, notadamente, a ciência cognitiva da leitura se dedica, notadamente, aos

[...] processos linguísticos, cognitivos e cerebrais envolvidos na aprendizagem e no ensino das habilidades de leitura e de escrita e procura responder a perguntas fundamentais: ‘Como funciona o cérebro de quem está aprendendo a ler? Algo nele muda? Como aprendemos a ler?’ (DEHAENE, 2011; SARGIANI; MALUF, 2018) (BRASIL, 2019, p. 20).

As pesquisas elencadas na PNA foram também mencionadas e explicadas no relatório do GT, ressaltando que essas utilizam metodologias baseadas no modelo das ciências exatas e naturais (a experimental). Dessa forma, a citação que segue parece bastante adequada para dialogar com o objeto em análise (a PNA):

[...] o modelo experimental de pesquisa é de fato apropriado às pesquisas nos campos das ciências exatas e naturais. Esse tipo de pesquisa, que exige controle de variáveis, como temperatura, tempo, pressão do ar, etc., tem proporcionado avanços importantes nesses campos. Entretanto, nas ciências exatas, conforme assinala Bakhtin (2003, p. 400), há um intelecto que procura conhecer uma coisa, um objeto e não outros sujeitos, ou seja, [...] o intelecto contempla uma coisa e emite enunciado sobre ela. Aí só há um sujeito: o cognoscente (contemplador) e falante (enunciador). A ele só se contrapõe a coisa muda’. No caso das ciências humanas, o que se contrapõe ao sujeito cognoscente (contemplador) é outro sujeito. Sua memória, pensamento, atenção e interesse, que se manifestam por meio da linguagem, não podem ser controlados ou isolados facilmente. Sendo assim, não há que se considerar superiores ou melhores as pesquisas que concebem as crianças, os sujeitos, apenas como coisas, como objetos a serem conhecidos. Elas não são! (GONTIJO, 2014, p. 30).

Se ponderarmos que as crianças são sujeitos de direitos e produtoras de discursos, acreditamos que pesquisas com desenho experimental levam à produção de dados relacionados exclusivamente a atos praticados em circunstâncias específicas e, por isso, a sua validade está delimitada pelas circunstâncias em que foram gerados. Contudo, um dos objetivos centrais desse tipo de pesquisa é a busca de generalização que conduz, forçosamente, ao dever-ser, ao dever-agir, ao dever-pensar, de acordo com premissas estranhas aos sujeitos concretos, históricos, responsivos e responsáveis. Como assinala Bakhtin (2010, p. 45): “Eu, que realmente penso e sou responsável pelo ato [akt] do meu

pensar não tenho lugar no juízo teoricamente válido”. Parafraseando o filósofo da linguagem, as crianças que realmente pensam, sentem e agem estão ausentes das teorias que delimitam e limitam suas vidas. Por isso mesmo, no que se refere à PNA, a aprendizagem fica reduzida à aquisição da técnica da escrita.

Nessa perspectiva, aprender a ler e a escrever é uma atividade que produz reciclagens no cérebro, fazendo com que áreas de processamentos fonológico e visual sejam ligadas, gerando capacidade de processamento de um novo aspecto das palavras, “[...] a sua representação ortográfica (identidade ortográfica)” (BRASIL, 2019, p. 26) que, por sua vez, é fundida às identidades que foram formadas no curso do desenvolvimento da fala: “[...] seus sons (identidade fonológica), seus significados (identidade semântica), seus usos em sentenças (identidade sintática) e seus usos sociais (identidade pragmática)” (BRASIL, 2019, p. 26). A teoria psicolinguística da amalgamação é usada para explicar esses processos de fusão de identidades no cérebro humano.

Tais suposições excluema criança surda que teria, então, seu desenvolvimento mental e linguístico comprometido, pois sua condição impede que se formem, cumulativamente, em seu cérebro, as identidades fonológica, semântica, sintática e pragmática, mas principalmente a primeira identidade, pensada como a base neuronal para a formação das outras identidades. Tomadas como verdades sobre os seres humanos e amparadas em modernas técnicas de mapeamento do cérebro, assim como em pesquisas experimentais, suprimem o que podemos chamar de variáveis indesejáveis: o momento único, a vida, as ações e operações cognitivas singulares que contribuem para explicar os processos de desenvolvimento e de aprendizagem das crianças. Como assinala Bakhtin (2010, p. 50):

É aterrorizante tudo o que é tecnológico, quando abstraído da unidade singular do existir de cada um e deixado entregue à vontade da lei imanente de seu desenvolvimento; ele pode repentinamente irromper nesta unidade singular da vida de cada um como força irresponsável, deletéria e devastante.

Referências

ADRIÃO, Thersa. Dimensões e formas da privatização da educação no Brasil: caracterização a partir de mapeamento de produções nacionais e internacionais. *Currículo sem fronteiras*, v. 18, n.1, p. 8-28, jan. / abr. 2018.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, Mikhail M. *Para uma filosofia do ato responsável*. Tradução de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos, SP: Editora Pedro & João, 2010.

BRASIL. Congresso Nacional. Câmara dos Deputados. Comissão de Educação e Cultura.

Grupo de trabalho alfabetização infantil. (2007). *Os novos caminhos: relatório final*. 2. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. PNA: *Política Nacional de Alfabetização*. Brasília: MEC, Sealf: 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Relatório de Gestão Exercício 2009*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=2267&Itemid=>. Acesso: 10 nov. 2019.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes. *Alfabetização: políticas mundiais e movimentos nacionais*. São Paulo: Autores Associados, 2014.

A CONCEPÇÃO DE ALFABETIZAÇÃO NA POLÍTICA NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO/MEC/2019

THE CONCEPT OF LITERACY IN THE *POLÍTICA NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO/MEC/2019*

Sara Mourão Monteiro

Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG)
mourao.sara@gmail.com

Este texto analisa a perspectiva conceitual de alfabetização adotada no documento *Política Nacional de Alfabetização* (PNA), instituída pelo Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019. Para isso, tomou-se como referência a discussão sobre os conceitos de alfabetização e de literacia no segundo item do documento.

Quando são apresentados os fundamentos e princípios da PNA, ressalta-se que não se tem no país uma compreensão objetiva do processo de alfabetização.

A palavra alfabetização é muitas vezes usada de modo impreciso, resultando em confusão pedagógica e didática, dificuldade de diálogo entre as pessoas envolvidas na educação, além de desconhecimento para os pais, que muitas vezes acreditam que seus filhos foram alfabetizados, quando, na verdade, mal sabem ler palavras. (BRASIL, 2019, p.18)

No entanto, o paradigma educacional de alfabetização adotado no país, e reconhecido internacionalmente, há pelo menos duas décadas, tem tratado a aprendizagem da língua escrita a partir da compreensão de dois processos distintos, mas indissociáveis: a alfabetização e o letramento. Para melhor compreensão desse paradigma, podemos recorrer a três publicações da professora Magda Soares. A primeira delas é o livro *Letramento: um tema em três gêneros*, publicado no ano de 1998, no qual o conceito de letramento é abordado sistematicamente no campo educacional, com um capítulo dirigido à formação das/os alfabetizadoras/es. Vemos que, na página 47, já se apresenta a distinção entre os termos alfabetização e letramento, dando-se ênfase às ações pedagógicas implicadas nesse paradigma educacional:

Alfabetização: ação de ensinar a ler e a escrever. Letramento: estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita. [...] Assim, teríamos

alfabetizar e letrar como duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário: o ideal seria *alfabetizar letrando*, ou seja: ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, *alfabetizado e letrado*. (SOARES, 1998, p.47, grifos da autora)

No ano de 2004, a autora publica o artigo *Letramento e Alfabetização: as muitas facetas*, anteriormente apresentado na 26ª Reunião Anual da ANPEd, em outubro de 2003. Este artigo representou um marco no movimento em curso nas comunidades acadêmica e escolar, no que diz respeito à especificidade da alfabetização junto aos avanços promovidos pela introdução do novo paradigma no campo do ensino da língua escrita. A retomada da especificidade da alfabetização era um caminho natural a ser seguido na segunda metade dos anos 2000. No entanto, a professora Magda Soares nos deixou um alerta sobre a ineficácia do retorno a orientações metodológicas que negligenciam a natureza social, cultural e cognitiva da aprendizagem da língua escrita:

É o que estou considerando ser uma *reinvenção* da alfabetização que, numa afirmação apenas aparentemente contraditória, é, ao mesmo tempo, *perigosa* – se representar um retrocesso a paradigmas anteriores, com perda dos avanços e conquistas feitos nas últimas décadas – e *necessária* – se representar a recuperação de uma faceta fundamental do processo de ensino e de aprendizagem da língua escrita. (SOARES, 2004, p.11, grifos da autora)

Mais de uma década depois, a publicação do livro *Alfabetização: a questão dos métodos* (SOARES, 2016) representou outra vez o paradigma pedagógico observado nas últimas décadas na produção acadêmica da área de Educação e nos programas de âmbito federativo para a formação docente (Pró-Letramento e PNAIC), pautando-se na definição da aprendizagem da língua escrita como processo que se desenvolve por meio de

[...] três objetos de conhecimento diferentes na composição do processo de aprendizagem inicial da língua escrita, objetos a que correspondem domínios cognitivos e linguísticos distintos e, conseqüentemente, três categorias de competências a serem desenvolvidas: se se põe o foco na faceta *linguística*, o objeto de conhecimento é a apropriação do sistema alfabético-ortográfico e das convenções da escrita, objeto que demanda processos cognitivos e linguísticos específicos e, portanto, desenvolvimento de estratégias específicas de aprendizagem e, conseqüentemente, de ensino – neste livro, a alfabetização. Se se põe o foco na faceta *interativa*, o objeto são as habilidades de compreensão e produção de textos, objeto que requer outros e diferentes processos cognitivos

e linguísticos e outras e diferentes estratégias de aprendizagem e de ensino. Finalmente, se se põe o foco na faceta *sociocultural*, o objeto são os eventos sociais e culturais que envolvem a escrita, objeto que implica conhecimentos, habilidades e atitudes específicos que promovam inserção adequada nesses eventos, isto é, em diferentes situações e contextos de uso da escrita. (SOARES, 2016, p.29, grifos da autora)

Não se pode, portanto, afirmar que o termo alfabetização vem sendo empregado de “modo impreciso”, resultando em “confusão pedagógica”. Ao contrário disso, defende-se a especificidade da alfabetização (faceta linguística), sem, contudo, desconsiderar o avanço teórico e metodológico da introdução do conceito do letramento (facetas interativa e sociocultural) nas propostas pedagógicas.

A PNA está fundamentada teoricamente nas ciências cognitivas, com ênfase na Ciência Cognitiva da Leitura, para fomentar a prática de ensino da língua escrita. Essa área do conhecimento é uma importante referência para o encaminhamento das práticas pedagógicas na fase inicial da aprendizagem da língua escrita. No entanto, partimos do pressuposto de que a ação pedagógica não pode ser promovida a partir de um único referencial teórico, como também os seus resultados não podem ser assim analisados.

Adotando apenas uma área do conhecimento como orientadora da prática escolar de alfabetização, corre-se o risco de transformar o ensino nas escolas públicas em orientações limitadas dos processos de aprendizagem dos alfabetizandos, fazendo ressurgir parâmetros de sucesso e/ou de fracasso escolar que historicamente foram ineficazes tanto para explicar o fenômeno da alfabetização quanto para promover a qualidade da educação.

Vale ressaltar ainda que, desconsiderando as áreas das ciências linguísticas e pedagógicas, a PNA restringe as possibilidades da ação educativa nas escolas quando desvincula o ensino explicitamente voltado para o desenvolvimento de habilidades de consciência fonêmica e da decodificação de palavras (BRASIL, 2019, p.28) de outras dimensões da aprendizagem da língua escrita, que também devem estar presentes na prática pedagógica de forma explícita e sistemática.

Ao pretender “alinhar-se à terminologia científica consolidada internacionalmente” (BRASIL, 2019, p.21) com o uso do termo *literacia*, a política acaba produzindo um discurso contraditório na definição do objeto de aprendizagem na alfabetização. O termo é definido como

o conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionados à leitura e à escrita, bem como sua prática produtiva. Pode compreender vários níveis: desde o mais básico, como o da *literacia emergente*, até o mais avançado, em que a pessoa que já é capaz de ler e escrever faz uso produtivo, eficiente e frequente dessas capacidades, empregando-as na aquisição, na transmissão e, por vezes, na produção do conhecimento. (BRASIL, 2019, p.21).

No entanto, a ilustração dos diferentes níveis de literacia apresentada logo abaixo dessa definição se apoia em componentes e processos próprios da alfabetização – como o desenvolvimento da consciência fonológica, das habilidades de leitura e de escrita (de palavras e de textos) e da fluência em leitura oral –, o que torna incoerente a afirmação de que literacia “consiste no ensino e na aprendizagem das habilidades de leitura e de escrita, independentemente do sistema de escrita utilizado” (BRASIL, 2019, p.18).

Ao tratar das práticas de literacia familiar, a proposta destaca que “programas e ações de literacia familiar” são “medidas preventivas do insucesso escolar” implementadas em diversos países europeus, com ênfase nos benefícios para as famílias de nível socioeconômico mais baixo. No entanto, a despeito dos bons resultados encontrados na realização de programas de incentivo à participação da família no processo de alfabetização das crianças, o relatório *Family literacy in Europe: using parental support initiatives to enhance early literacy development* (2011) aponta, como grande lacuna nos trabalhos científicos sobre a temática, a falta de dados precisos sobre quando, onde e para quem os programas de alfabetização familiar são eficazes. Além disso, há estudos que indicam ganhos diferenciados para os resultados no processo de aprendizagem, se considerado o nível socioeconômico das famílias.

Vale ressaltar, ainda, que no Brasil não há estudos científicos suficientes sobre os programas de alfabetização familiar, e também não são conhecidos projetos ou experiências sistemáticas desse tipo de programa em redes públicas de ensino. Portanto, não há evidências robustas para se adotar tal proposta em uma ampla política de alfabetização.

Por fim, uma política desalinhada do movimento histórico no campo educacional do país e baseada em evidências não consolidadas – portanto, apoiada apenas em uma visão ingênua da aprendizagem da linguagem escrita – pode trazer à tona ideias e problemas educacionais, predominantes nas décadas de 1960 e 1970, gerados pela crença de que o fracasso na alfabetização das crianças que frequentam as escolas públicas está associado à estrutura e ao desinteresse de suas famílias.

Referências

- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. *PNA: Política Nacional de Alfabetização*. Brasília: MEC, SEALF, 2019. 54 p.
- CARPENTIERI, J. et al. *Family literacy in Europe: using parental support initiatives to enhance early literacy development*. London: NRDC, Institute of Education, 2011.
- SOARES, Magda Becker. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SOARES, Magda Becker. *Letramento e alfabetização: as muitas facetas*. Revista Brasileira de Educação, n. 25, p. 5-17, jan./fev./mar./abr. 2004. http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf/&sa=U&ei=F0-WU_OPOoivPK78gBg&ved=0CDEQFjAF&usg=AFQjCNH1FnkSbp6dZ_ZXp35z9zDVrmSYQw

SOARES, Magda. *Alfabetização: a questão dos métodos*. São Paulo: Contexto, 2016.

UM BREVE DECÁLOGO SOBRE O CONCEITO DE ‘LITERACIA’ NA POLÍTICA NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO (PNA, 2019)¹

A BRIEF DECALOGUE ON THE CONCEPT OF LITERACY IN THE *POLÍTICA NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO* (PNA, 2019)

Clecio Bunzen

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

“Zerar o passado torna-se a melhor forma de dar as costas para o futuro” (BOTO, 2019)

1. Não é novidade, no campo das Ciências Humanas, que as palavras e os conceitos **não são** neutros. Desta forma, não foi, por acaso, que o *conceito de letramento* de base antropológica, sociológica, linguística e/ou psicológica consolidou-se no campo do ensino-aprendizagem de língua materna no Brasil. As diferentes **formas de traduzir** a palavra “literacy” em inglês, empregada em estudos de áreas específicas (Psicolinguística ou Antropologia, por exemplo), fizeram com que a entrada do conceito fosse permeada por sobreposições, conflitos, disputas epistemológicas e políticas. Apesar disso, temos presenciado uma **riqueza de estudos, diálogos** e uma **enorme produtividade teórico-metodológica e didática** (cf. KATO, 1986; TFOUNI, 1988; KLEIMAN, 1995, 2005; SOARES, 1998, 2010; ROJO, 1998, 2009; MORTATTI, 2004; MARCUSCHI, 2001; SANTOS & MENDONÇA, 2005; MARINHO & CARVALHO, 2010, etc.).

2. Tal pluralidade de processos, apropriações e interpretação provocou reduções: alguns utilizaram ‘letramento’ como sinônimo de ‘conhecimento sobre algo’ ou até mesmo como uma noção restrita e escolarizada de aprendizagem da leitura. Assim, seria até possível indicar **níveis ou graus** dos sujeitos. Distanciando-se de tais significados mais restritos, ‘letramento’ ou ‘letramentoS’ é bastante empregado nas investigações que ampliam nossos olhares para as **facetras históricas, sociais, políticas** e

1 Agradecimento às colegas Maria do Socorro Macedo Nunes (UFSJ) e Liane Araújo (UFBA) pelos comentários e diálogo ao longo da produção do texto.

culturais da relação dos sujeitos com as culturas escritas e orais. Desta perspectiva socio-histórica e de base sociológica e antropológica, o conceito de *letramento* (uma das possíveis traduções da palavra *literacy*, *mas não a única*) não se restringe ao que acontece dentro das escolas, nem possui uma relação mais direta com a “aprendizagem formal”. Envolve um leque muito maior de práticas e eventos, em diferentes tempos e espaços: as leituras e escritas que acontecem nos meios de transporte, nas bibliotecas comunitárias, nas igrejas, nos ambientes de trabalho, nos lares, na vizinhança, etc. Essa **perspectiva de investigação mais ampla** focaliza não apenas habilidades técnicas e cognitivas, mas relações de: poder, hegemonia cultural, identidades. Além disso, analisa criticamente as políticas linguísticas e faz críticas ao modo como os países capitalistas têm reduzido o processo de escolarização a metas internacionais enquanto as desigualdades sociais aumentam em diversos contextos, como no Brasil e na América Latina (cf. STREET, 2014).

3. Não foi à toa que, em pleno processo de redemocratização do país, no final dos anos 80, algumas pesquisadoras, especialmente no **campo da Educação e da Linguística Aplicada**, iniciaram esse processo de operacionalizar e (re)interpretar tal conceito para compreender melhor a complexidade da educação de jovens e adultos e do processo de fracasso escolar das crianças em contextos específicos; assim como as relações interculturais dos povos indígenas e de outras línguas minoritárias em um contexto de exclusão linguística. Afastando-se de explicações restritas e de testes psicológicos, tais investigações iniciais trouxeram uma maior compreensão das **culturas, das práticas sociais, dos valores e das crenças** que perpassam diferentes grupos em situações específicas. Pensar as diversas culturas pela ótica dos estudos do letramento implicou ir além do processo de escolarização em massa e até do conceito mais específico de alfabetização, relacionando o uso da escrita em diversos contextos, nas diversas situações vernaculares e relações de gênero, etnia, raça, religião, etc. (cf. KLEIMAN, 1998; SOARES, 2010; SOUZA, 2011; STREET, 2014; LOPES, 2016; CASTANHEIRA, 2019).

4. Se o conceito de letramento não pode ser reduzido ao de “conhecimento” nem ao “processo de aprendizagem da língua escrita”, ele funcionaria como um **conceito catalisador** para (re)pensarmos processos educacionais na escola ou em contextos extraescolares (cf. MENDONÇA & BUNZEN, 2016). Por esse motivo, a palavra ‘letramento’ - com diferentes significados e valorações apreciativas - tem circulado e impactado as discussões sobre o processo de alfabetização e o ensino de língua materna no contexto brasileiro. Para exemplificar, posso citar sua presença em diversos **documentos curriculares oficiais nacionais** (PCN, 1997; PCN,

1998; PCNEM, 1999; OCNEM, 2006), em **políticas públicas federais** voltadas para educação linguística e literária (PNLD, PNBE, por exemplo), em **vários programas da TV Escola** do Ministério da Educação, em **vários cadernos ou materiais de formação para as professoras alfabetizadoras publicados ou financiados pelo Ministério da Educação** entre 2004 e 2015 (cf. BUNZEN, 2010). De forma bem geral, é possível afirmar que tais políticas públicas assumiam um compromisso social de melhorar o processo de alfabetização nas escolas públicas, auxiliando as alfabetizadoras a refletir sobre **diversos fenômenos e facetas interativas, sociais e culturais** que perpassam os usos pedagógicos e específicos do ensinar e aprender a ler e escrever na escola, com atenção especial para os processos interativos em sala de aula ou em outros espaços educativos (salas de leitura, bibliotecas escolares, lares das redes familiares, etc.).

5. Não é possível mais conceber um processo de escolarização em massa no século XXI que planeje suas ações pedagógicas negligenciando o uso da escrita nos contextos heterogêneos, interculturais e complexos os quais envolvem várias crianças, suas redes familiares e comunidades. Desta forma, o estudo sobre as diversas práticas de letramento e das interações dos sujeitos com a cultura escrita em contextos específicos escolares e extraescolares auxiliam as alfabetizadoras, ampliando tais práticas e promovendo **eventos de letramento significativos**. A escola precisa planejar de forma organizada e sistemática, como bem sinalizou Soares (2014), para possibilitar com que os aprendizes, em todo território nacional, tenham o direito de ler e escrever “nas diversas situações pessoais, sociais e escolares”, com “diferentes gêneros e tipos de textos, em diferentes suportes, para diferentes objetivos, em interação com diferentes interlocutores, para diferentes funções”. Realizar tais objetivos **não é fácil** em um contexto brasileiro com sérias lacunas nos cursos de formação inicial e em um contexto de trabalho em que não há tempo para *planejamento* coletivo, construção de materiais apropriados e desenvolvimento profissional adequado.

6. Pelas razões elencadas anteriormente, achei bastante desrespeitosa e impositiva, na recente Política Nacional de Alfabetização (BRASIL, 2019), a eliminação do conceito de “letramento” e suas diversas implicações para o campo da alfabetização. Se na BNCC para Educação Infantil e Ensino Fundamental, **a palavra é utilizada 48 vezes**; na PNA, **a palavra nem é mencionada**. Existe um **total apagamento** do conceito e de seus desdobramentos, diferenciando-se fortemente da BNCC que mobiliza conceitos mais contemporâneos como “novos letramentos” ou “multiletramentos”. Tal **silenciamento** não é neutro e, certamente, faz parte de uma estratégia discursiva maior de **apagamento** de mais um campo do

conhecimento e de discussões sobre alfabetização no Brasil. Pela grande influência que tais estudos tiveram no Brasil nos últimos trinta anos e por ser um conceito guarda-chuva de várias políticas do próprio Ministério da Educação nos últimos vinte anos (pensando aqui desde a publicação dos PCNs até a BNCC), faz-se necessário pensar o porquê do **arquivamento de tais discursos e implicações pedagógicas**. O Ministério da Educação, em sua configuração atual, joga 'o bebê junto com a água do banho', ou seja, apresenta uma política nacional a qual se distancia bastante dos cursos de Pedagogia, dos programas curriculares estaduais e municipais, das produções acadêmicas e das discussões dos últimos vinte anos de formação continuada no campo da alfabetização. Em suma: **por que será que precisamos zerar o passado?**

7. No lugar do conceito de "letramento", o documento da PNA procura 'inovar' com a importação europeia de um outro termo, comum em alguns documentos curriculares em Portugal: "literacia"². Tal provocação parece-me uma estratégia bastante inadequada, pois pressupõe **introduzir no discurso oficial pedagógico um conceito não utilizado no Brasil** como se fosse uma "novidade" ou um "termo mais neutro ou técnico" para se referir aos usos da escrita. Há uma tentativa clara de **afastamento das políticas públicas de alfabetização anteriores** (tais como o *Pró-Letramento* ou PNAIC), operando ainda com uma retórica infeliz de "internacionalizar" a discussão. Como alguns documentos curriculares portugueses, a PNA opta por usar "literacia", mas não explicita as tensões, incoerências e reduções que perpassam tal processo de apropriação curricular. A palavra "literacia" é **mencionada 73 vezes** no documento. Por isso, merece estudos futuros aprofundados para uma maior compreensão sobre as **bases políticas, epistemológicas e discursivas** de tal uso em uma conjuntura política de ataques explícitos a pesquisadores (Paulo Freire, Magda Soares, por exemplo) e às discussões no campo dos estudos do letramento.

8. O documento ignora as discussões brasileiras no campo dos estudos sobre **letramentos emergentes e familiares** (cf. TERZI, 1995; GOULART, 2006; ROJO, 2010; NEVES, CASTANHEIRA & GOUVEA, 2015), apoiando-se normalmente em relatórios internacionais (*Developing Early Literacy, do National Early Literacy Panel, 2009*) ou nas discussões da psicologia

2 Não há espaço aqui para desenvolver como o conceito 'literacia' é utilizado em Portugal, mas podemos indicar que há diferenças e conflitos, como acontece com o termo 'letramento' no Brasil. A tentativa de não demonstrar os conflitos dos conceitos faz parte dos documentos curriculares, diferenciando-se do discurso científico. Como sugestão de leitura, indico uma entrevista com a prof. Maria de Lourdes Dionísio da Universidade do Minho (cf. DIONÍSIO, 2007) em que a autora demonstra claramente a diferença entre ver o letramento como um "um conjunto de capacidades para usar o escrito" ou como "um conjunto de práticas sociais que envolvem o texto escrito". Em investigações futuras, pretendo aprofundar melhor o uso dos termos 'literacia', 'literacia emergente' e 'literacia familiar' em Portugal e na PNA.

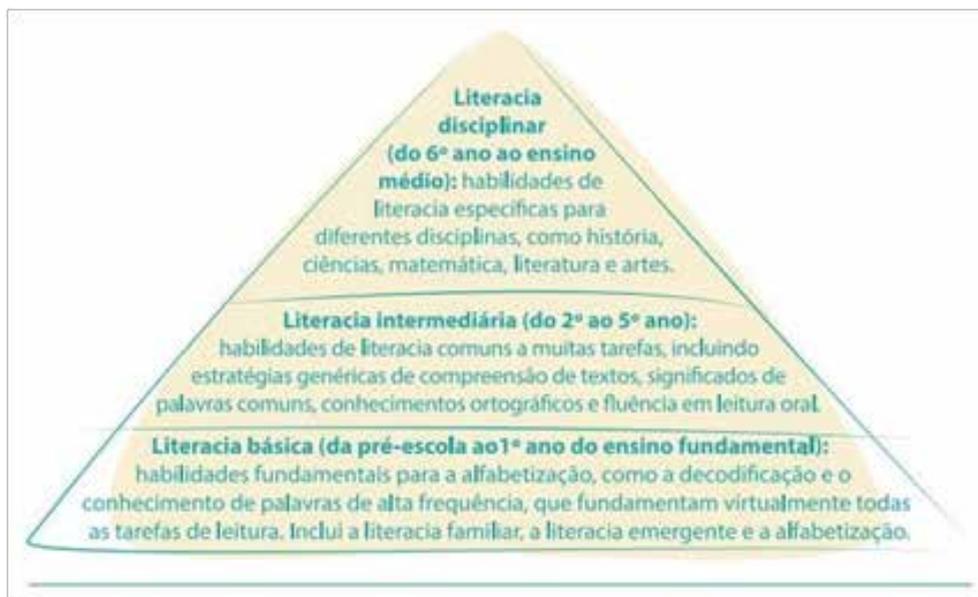
cognitiva e das neurociências³. A tradução de termos, presentes nos relatórios, por ‘literacia familiar’ ou ‘literacia emergente’ demonstra um total desconhecimento de como tais conceitos são utilizados no Brasil. E, para piorar a situação, mobilizam tais conceitos na lógica das **concepções autônomas do letramento** (STREET, 2014, KLEIMAN, 1995), reduzindo o termo “literacia” a uma **habilidade** que pode ser ensinada e mensurada por testes de larga escala. Há vários estudos brasileiros que demonstram a importância do trabalho com *eventos de letramento* e *práticas de letramento* específicas na Educação Infantil e nas redes familiares. No entanto, a grande diferença é que tais reflexões não se reduzem a estudar “habilidades”, mas práticas sociais, artefatos culturais e interações sociais. A equipe que elaborou o documento traduziu a palavra “literacy” como “literacia” em todo documento, sem fazer diferenciações ou adaptações para o contexto nacional. Uma tradução literal que apaga as diversas discussões históricas realizadas no campo da alfabetização e que não demonstra zelo e cuidado com as leitoras e os leitores. O uso da palavra “literacia”, infelizmente, **marca uma posição política e autoritária** clara para reduzir as discussões sociológicas, antropológicas, linguísticas e discursivas. Como bem destaca Dionísio (2007), o maior problema não tem relação com o uso dos termos, mas com os significados e concepções que embasam o uso do conceito. Na PNA, vemos claramente o coroamento de uma visão

“cognitivista de um conjunto de capacidades que os sujeitos podem medir, pesar e que são relativos ao conjunto do escrito. Com todos os problemas que essa perspectiva tem, de concentrar um conjunto de capacidades, pois nessa perspectiva o texto é também algo homogêneo, o letramento é algo homogêneo, é o sujeito que tem que ter capacidade para usar esse letramento” (p. 211).

9. Ao definir *alfabetização* apenas com base na *ciência cognitiva de leitura* e nos estudos da psicologia, não há espaço para trabalhar com as práticas de letramento. Reduzir o conceito de alfabetização ao “ensino das habilidades de leitura e de escrita em um sistema alfabético” implicou assumir um **conceito redutor** para um “casamento”. Assim, *literacia* “consiste no ensino e na aprendizagem das habilidades de leitura e escrita” (p.18). De fato, percebe-se aqui uma grande diferença ao discutir a alfabetização, levando em consideração as **práticas de letramento da escola e da comunidade** e um **trabalho instrumental** que utiliza um conceito para reduzir toda complexidade de relações com a cultura

3 Um breve olhar pelas referências bibliográficas do documento já demonstra as concepções em que o documento se embasa para formular tal política.

escrita como se fossem meras “habilidades”. Volta-se aqui, novamente, a pensar em ‘**níveis de literacia**’: *literacia emergente* (nível mais básico) até o mais avançado, produtivo, etc. etc. Chegam até a inserir um gráfico (BRASIL, 2019, p.21), induzindo um “up grade” das *literacias* e uma visão bastante **equivocada, disciplinar e escolarizada** dos processos de aprendizagem das práticas sociais, dos gêneros e dos usos da leitura e da escrita:



10. Para finalizar, reafirmo que o uso de ‘literacia’ na PNA não é neutro. Ele é acompanhado de comentários metadiscursivos sobre o fato de o termo ser “usado comumente em Portugal em outros países lusófonos”, esquecendo do profundo diálogo estabelecido no Brasil com diferentes pesquisadores internacionais e o uso mais consolidado de termos como: “letramento”, “alfabetismo” ou “alfabetização” entre nós. Outro argumento bastante **perverso, violento e colonial** é aceitar que tal apagamento é natural, uma vez que apresenta “diversas vantagens”. Nas palavras do documento: “é uma forma de alinhar-se à terminologia científica consolidada internacionalmente”. Ao dizer isso, assume-se explicitamente que não temos no Brasil uma terminologia científica adequada e não estamos “alinhados” aos discursos internacionais. Isso não é verdade. Não podemos dizer que não existe uma terminologia no Brasil adequada para lidar com tais questões de meras “habilidades de leitura e escrita”, nem podemos acreditar que o melhor para uma **política séria de alfabetização** seja nos alinharmos com uma tradução do português europeu, desconsiderando

os diversos estudos, lutas e significados que tal campo de pesquisa representa no Brasil e na América Latina. Para contradizer tais afirmações explícitas na PNA, basta lermos os livros, traduções e dossiês recentemente publicados: *Re-Thinking Literacy Practices* (BLOOME, CASTANHEIRA *et alli*, 2019), *Letramentos Sociais* (STREET, 2014), *Literacy and Numeracy in Latin America: local perspectives and Beyond* (KALMAN & STREET, 2013), *Literacies in Latin America* (KALMAN, 2014) e *Estudios de Literacidades en América Latina (Ikala Vol 24 No. 2)*⁴. As escolhas feitas, infelizmente, demonstram a desconsideração por vários grupos de pesquisas brasileiros e estrangeiros, periódicos científicos, centros de pesquisas e associações que atuam durante décadas no Brasil com produções de qualidade

Referências

- BLOOME, David *et alli* (Orgs.) **Re-theorizing literacy practices: complex social and cultural contexts**. Routledge, London, 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. PNA: Política Nacional de Alfabetização, 2019.
- BOTO, Carlota. Entrevista Carlota Boto: entre o político e o pedagógico, 2019. Disponível em <https://www.cenpec.org.br/tematicas/carlota-boto-alfabetizacao-entre-o-politico-e-o-pedagogico>
- BUNZEN, Clecio. Formação continuada: divulgação e didaticidade do conceito de letramento. In:
- Anais do XV ENDIPE**, Belo Horizonte, 2010.
- CASTANHEIRA, Maria Lúcia. Ideologies *Languaged into Being*: examiing conversations on Schooled and Religious Literacies Ideologies. In: David Bloome *et alli* (Orgs.) **Re-theorizing literacy practices: complex social and cultural contexts**. Routledge, London, 2019.
- DIONÍSIO, Maria de Lourdes. **Educação e os estudos atuais sobre letramento**. In: PERSPECTIVA, Florianópolis, v. 25, n. 1, 209-224, jan./jun. 2007.
- GOULART, Cecília. Práticas de letramento na Educação Infantil: o trabalho pedagógico no contexto da cultura letrada. In: **TEIAS**: Rio de Janeiro, ano 7, nº 13-14, jan/dez 2006.
- KALMAN, Judith. Literacies in Latin America. In: **Literacy Volume of the Encyclopedia of Language and Education**, 3rd edition. Stephen May (Ed.) & Nancy Hornberger, 2014.
- KALMAN, J. & STREET, B. *Literacy and Numeracy in Latin America: local perspectives and beyond*. Routledge, 2013.
- KATO, Mary. **No mundo da escrita**: uma perspectiva psicolinguística. São Paulo: Ática, 1986.
- KLEIMAN, Angela B. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?**

⁴ <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/518132>

Coleção Linguagem e letramento em foco: linguagem nas séries iniciais. Ministério da Educação. Cefiel/IEL. UNICAMP, 2005.

KLEIMAN, Ângela. Ação e mudança na sala de aula: uma nova pesquisa sobre letramento e interação. In: ROJO, R. (org.). **Alfabetização e letramento**: perspectivas lingüísticas. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

KLEIMAN, Ângela. **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado da Letras, 1995.

LOPES, Luiz Paulo da Moita Os novos letramentos digitais como lugares de construção de ativismo político sobre sexualidade e gênero. In: **Trabalhos Em Linguística Aplicada**, 49(2), 393- 417, 2016.

MARCUSCHI, Luiz A. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2001.

MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei. (orgs.) **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

MENDONÇA, Márcia; BUNZEN, Clecio. **Letramentos em espaços educativos não escolares**: os jovens, a leitura e a escrita. São Paulo: Ação Educativa, 2016.

MORTATTI, M. R. L. **Educação e letramento**. São Paulo: Unesp, 2004.

NEVES, Vanessa; CASTANHEIRA, Maria Lúcia & GOUVEA, Maria. O letramento e o brincar em processos de socialização na educação infantil brincadeiras diferentes. In: **Revista Brasileira de Educação**. vol.20 no.60 Rio de Janeiro jan./mar. 2015

ROJO, Roxane. **Ao pé da letra**: a construção da narrativa e do letramento. São Paulo: Parábola, 2010.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editora, 2009.

ROJO, Roxane. **Alfabetização e letramento**: perspectivas linguísticas. Campinas. Mercado de Letras, 1998.

SANTOS, Carmi; MENDONÇA, Márcia. **Alfabetização e letramento**: conceitos e relações. CEEL, MEC, Autêntica, 2005.

SOARES, Magda. Letramento. In: FRADE, I. C. A. S; VAL, M. da G. C. G; BREGUNCI, M. das G. C. **Glossário Ceale de termos de Alfabetização, leitura e escrita para educadores**, CEALE, 2014.

SOARES, Magda. Práticas de letramento e implicações para a pesquisa e para políticas de alfabetização e letramento. In: MARINHO, M.; CARVALHO, G.T. (orgs.) **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOUZA, A. L. S. **Letramentos de reexistência**: poesia, grafite, música, dança: hiphop. São Paulo: Parábola, 2011.

STREET, Brian. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. São Paulo: Parábola, 2014.

TERZI, Sylvia. A oralidade e a construção de leitura por crianças de meio letrados. In: Angela Kleiman (Org.). In: **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado da Letras, 1995.

TFOUNI, Leda V. Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso. Campinas: Pontes, 1988.

NINGUÉM CHEGA LÁ, PARTINDO DE LÁ, MAS DAQUI: UMA CRÍTICA AO CONCEITO DE ALFABETIZAÇÃO NA PNA, À LUZ DE ALGUMAS CONTRIBUIÇÕES DE PAULO FREIRE

NOBODY GETS *THERE*, LEAVING FROM *THERE*, BOUT
FROM HERE: A CRITICISM TO THE CONCEPT OF LITERACY
IN PNA, BASED ON SOME CONTRIBUTIONS BY PAULO
FREIRE

Ana Caroline de Almeida

Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco - UFPE
Professora no Centro Universitário Presidente Antônio Carlos - UNIPAC
Professora da Educação básica durante o período de 2003 a 2016
karolyne_jv@yahoo.com.br

A cada momento em que, de um modo ou de outro, a questão da língua passa para o primeiro plano, isso significa que uma série de outros problemas está prestes a surgir, a formação e a ampliação da classe dominante, a necessidade de estabelecer relações mais “íntimas” e seguras entre os grupos dominantes e as massas populares nacionais, ou seja, a reorganização da hegemonia cultural.¹

O objetivo deste texto é debater a (im)pertinência político-pedagógica do conceito de alfabetização expresso na atual Política Nacional de Alfabetização - PNA, focalizando-o como instrumento ideológico, vinculado ao discurso liberal e de direita, onde a alfabetização, reduzida a uma perspectiva individual e funcional, ligada a interesses econômicos implícitos, se coloca a favor do *disempowerment* (desempoderamento) dos sujeitos e da consequente reprodução social existente. O processo de alfabetização, do nosso ponto de vista, é entendido como uma forma de *política cultural*². Um ponto de partida importante para possibilitar uma educação de fato, de qualidade, e uma mudança em direção a políticas de alfabetização que

1 Antônio Gramsci, citado por Henri Giroux, na introdução do livro *Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra*, cuja autoria Paulo Freire e Donald Macedo dividem, obra da qual nos valem para a construção deste texto crítico.

2 Esta compreensão está anunciada no livro *Alfabetização: Leitura do mundo, leitura da palavra*, cuja autoria é de Paulo Freire, em colaboração com Donald Macedo. Mantivemos neste texto o verbo que é utilizado no livro - *to empower*, pelo significado que carrega: dar poder; ativar, desenvolver e dinamizar a potencialidade do sujeito.

permitam, sobretudo àqueles que têm sido historicamente silenciados e marginalizados, conquistarem a sua palavra e exigirem a autoria de suas vidas. Nas palavras de Henry Giroux, como forma de política cultural,

a alfabetização ao mesmo tempo ilumina e examina a vida escolar como um lugar caracterizado por uma pluralidade de linguagens e de lutas conflitantes, local em que as culturas dominante e subalterna entram em conflito e onde professores, alunos e ministradores escolares frequentemente divergem quanto a como se devem definir e compreender as experiências e as práticas escolares. [...] O que está em jogo aqui é a noção de alfabetização que estabelece relações de poder e de conhecimento não apenas a o *que* os professores ensinam, mas também aos significados produtivos que os alunos, com todas as suas diferenças culturais e sociais trazem para as salas de aula, como parte da produção de conhecimento e da construção de identidades pessoais e sociais. (GIROUX, 2015, p. 61)

É neste sentido que entendemos a escola como um lugar caracterizado pela pluralidade de linguagens e culturas em constante tensão, no qual emergem modos singulares de produção de conhecimento e subjetividades são construídas, nas relações entre professor e alunos, em meio as suas diferenças sociais e culturais; e a alfabetização como *leitura do mundo e da palavra*, ou seja, como um espaço-tempo de compreensão do mundo e de si, que se faz na relação com o outro, mediada por discursos orais e escritos; ler o mundo tem a ver com o processo de aprender a olhar criticamente para as próprias experiências, que são construídas histórica e socialmente, e, por isso mesmo guardam uma natureza política, que lhes impõe, ao mesmo tempo, limites e possibilidades. E isso se faz paralelamente à leitura da palavra. E é nesse movimento, de leitura da *palavramundo* que a consciência crítica é desenvolvida e formulada. Como assinalam Freire e Macedo (2015, p. 83) “ler a palavra e aprender como escrever a palavra, de modo que alguém possa lê-la depois, são precedidos do aprender como escrever o mundo, isto é, ter a experiência de mudar o mundo e de estar em contato com o mundo.” Dito de outro modo, a leitura do mundo e da palavra trata-se do desenvolvimento, pelo educando-leitor, desde as suas primeiras experiências escolares, de uma compreensão crítica dos textos e do contexto sócio-histórico a que ele se refere.

Partimos então do pressuposto que aprender a forma escrita da língua, tanto nos anos iniciais da escolarização, como nos anos seguintes, fará mais sentido na medida em que se traduza num processo de formação crítica e amplie a inserção política e social de crianças, jovens e adultos. É fato que, historicamente, esse tem sido um desafio que mal arranhamos, a despeito de

todas as iniciativas observadas nas últimas décadas, mas a urgência ao seu enfrentamento de modo mais contundente se faz ainda maior neste momento de crise da democracia no nosso país, marcada pela instabilidade das instituições e injustas relações de poder.

Para discutir a temática, valemo-nos basicamente (e brevemente) de algumas reflexões desenvolvidas por Paulo Freire, em parceria com Donaldo Macedo, no livro *Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra*. Acenando para a alfabetização como uma forma de política cultural, os autores partem de um conceito de alfabetização que transcende seu significado etimológico, não importando se os alfabetizados sejam meninos ou adultos; os autores afirmam que “a alfabetização não pode ser reduzida a experiências apenas um pouco criativas, que tratam dos fundamentos das letras e das palavras como um esfera puramente mecânica.” (FREIRE e MACEDO, 2015, p.120).

O texto da PNA faz exatamente esta redução, este esvaziamento do conceito. Parte de resultados insatisfatórios em leitura e escrita³, associando-os a marcos históricos e normativos no campo das políticas educacionais no país, com destaque para o relatório *Alfabetização Infantil: os novos caminhos* publicado em 2003, e reeditado em 2007, pra afirmar que as políticas e as práticas de alfabetização no país não acompanharam o progresso científico e metodológico que, nas últimas décadas do século XX, ocorreu no campo do ensino e da aprendizagem da leitura e da escrita, decorrentes principalmente das ciências cognitivas da leitura. Então, com o intuito de assumir e difundir as contribuições dessas ciências é que a PNA define alfabetização “como o ensino das habilidades de leitura e de escrita em um sistema alfabético” e esclarece que

ao aprender as primeiras regras de correspondência entre grafema-fonema/fonema-grafema, a pessoa começa a **decodificar**, isto é, a extrair de uma sequência de letras escritas a sua forma fonológica (ou pronúncia), e a **codificar**, isto é, a combinar em sinais gráficos (letras ou grafemas) os sons produzidos na fala. Em outras palavras, começa a ler e a escrever. O ensino dessas habilidades de leitura e de escrita é que constitui o processo de alfabetização. (p. 18 e 19).

Um primeiro ponto a ser questionado é que o atual debate a respeito da crise da alfabetização, sintetizado na PNA via relação entre baixos índices nas habilidades de leitura e escrita e a ineficiência da escola brasileira em

3 Esses resultados são denunciados pelas últimas edições de avaliações nacionais, como a Avaliação Nacional da Alfabetização - ANA, que avalia crianças ao final do 3º ano do Ensino Fundamental, e na edição de 2016 indicou que 54,73% dessas crianças apresentaram desempenho insuficiente no exame de proficiência em leitura e 33,95% em escrita. Além de dados do Indicador de Alfabetismo Funcional - INAF/2018 que também apontam para esses resultados, indicando que, 3 em cada 10 brasileiros entre 15 e 64 anos podem ser considerados analfabetos funcionais e que somente 12% dos brasileiros nessa faixa etária se encontram classificados como proficientes. Não cabe, no espaço deste texto, uma reflexão crítica sobre a avaliação de níveis de alfabetização.

alfabetizar, uma vez que esta teria se orientado por outros caminhos, que não pela cientificidade de pesquisas, (o que é uma falácia⁴) só faz retomar velhos pressupostos relativos ao significado e à utilidade da alfabetização. Isso se traduz na ideia de alfabetização como um processo mecânico que enfatiza excessivamente a aquisição técnica das habilidades de leitura e de escrita.

Por outro lado, assumir o conceito de alfabetização da PNA como um construto ideológico e instrumento de opressão, leva-nos a colocar o problema da alfabetização plena de todos os que passam pela escola, no lugar que lhe cabe: como um problema social. Precisamos transcender este debate valendo-nos de um conceito de alfabetização que tome como princípio “a relação entre os educandos e o mundo, que tem lugar precisamente no ambiente em que se movem os educandos.” (FREIRE e MACEDO, 2015, p. 09) Ou seja, enraizada na cultura, na prática social, mas, ao mesmo tempo possibilitando a apropriação dos códigos e culturas das esferas dominantes, de modo que os educandos ampliem suas possibilidades de inserção crítica no mundo. As políticas de alfabetização precisam ser pensadas e efetivadas nesta direção, considerando, principalmente, que os pontos de partida dos sujeitos que adentram o espaço escolar são diferentes, mas todos têm o direito de legitimar-se via educação pública de qualidade. E este caminho já nos foi dado, quando Freire nos diz que não é possível superar a ingenuidade, o senso comum, sem assumí-los; dito de outro modo, “ninguém chega lá, partindo de lá, mas daqui”. (FREIRE e MACEDO, p. 80)

O segundo ponto, também crucial é que *codificar* e *decodificar* na PNA se distanciam, sobremaneira, daquilo que nos ensina Paulo Freire, para quem aprender a relação entre fonemas e grafemas caminha lado a lado com a interpretação, com a compreensão e produção de sentidos sobre a realidade, à medida que educador e educando problematizam o existencial, pensam e interpretam seus próprios modos de pensar, valendo-se, para isso, da linguagem e da capacidade de reconhecimento de que somos dotados. A alfabetização emancipadora, delineada por Paulo Freire, se orienta por um processo de ensino e aprendizagem dialógico por natureza. Freire se ancora numa concepção filosófica de linguagem que reconhece seu poder discursivo e sua relação com o pensamento; tanto é que nos Círculos de Cultura, na alfabetização de adultos, demonstra que é pelo diálogo que os significados emergem. Nesta experiência, que claramente pode ser reinventada no contexto da alfabetização de crianças, Freire nos convida a nomear o mundo, a escolher e trabalhar com palavras geradoras, a pensar e elaborar as *codificações*, como representações de aspectos da realidade concreta, como objetos de conhecimento que desafiam

4 É uma falácia porque o desafio da alfabetização plena de crianças e jovens no Brasil tem sido encarado, de diferentes modos, por diferentes pesquisadores e sob vários ângulos, e sim! com o rigor científico que alimenta a pesquisa no Brasil, não só na área da Educação e da Alfabetização.

educadores e educandos, a compreenderem, coletivamente, “o discurso a ser lido”, a razão de ser dos fatos não desvelados de imediato, num movimento de *descodificação*, de verticalização e aprofundamento na leitura da prática social. (FREIRE, 1978).

Esta compreensão, fundamentalmente, não condiz com o que está expresso na PNA, na qual a aprendizagem de habilidades para ler e escrever é tida como uma atividade motora, mecanicista e o ensino é visto como ingerência; uma concepção de alfabetização que se ancora numa abordagem cognitiva da leitura ignora a inter-relação entre as estruturas sociopolíticas da sociedade e o ato de ler e raramente se preocupa com questões de reprodução cultural. Nesta abordagem, conforme escrevem Freire e Macedo (2015, p.179), “a compreensão do texto fica relegada a posição de menor importância em benefício do desenvolvimento de novas estruturas cognitivas que podem capacitar os alunos a caminhar de tarefas simples de leitura para tarefas altamente complexas.”

Se a alfabetização como leitura do mundo e da palavra não nos esteve muito próxima nessas últimas décadas, ao menos no que se refere às políticas nacionais para a alfabetização, fica ainda mais distante com a PNA. Voltamos à possibilidade, agora autorizada, legitimada e institucionalizada por esta política, dos treinos de palavras e sons que, embora ainda presentes em muitas salas de aula, pouco significam para quem está aprendendo a linguagem escrita. A ênfase no ensino de componentes como a consciência fonêmica e a instrução fônica sistemática, considerados pela PNA como essenciais para a alfabetização, pouco contribui com o processo, isso quando não atrapalha, podando o potencial crítico e criativo das nossas crianças. Num processo de alfabetização crítica, a criatividade é estimulada, assim como a dúvida, o questionamento. Nas palavras de Freire, “a alfabetização deixa de ser um ato criador e se burocratiza na repetição mecânica dos ba-be-bi-bo-bu. Na memorização de palavras e frases que quase nunca têm nada que ver com a realidade dos educandos” (FREIRE, 1978, p.100).

Por fim, na direção apontada na PNA, a alfabetização se afasta do pensamento crítico e de uma política emancipatória, mas é encarada como importante campo de luta para os positivistas, mecanicistas, conservadores e liberais, que se alinham e sustentam sua proposição. A epígrafe de que nos valemos neste texto aponta para isso, uma vez que evidencia a dimensão político-ideológica da alfabetização e sua ligação com a produção e a legitimação de relações sociais de opressão e dominação. Relações mais “íntimas” e seguras entre os grupos dominantes e as massas populares podem ser facilmente construídas no terreno fértil cultivado pela PNA. A concepção de alfabetização ali veiculada, ancorada nas ciências cognitivistas, e, poderíamos dizer, em associação com uma abordagem utilitarista da leitura, visa não muito mais que prover as crianças oriundas da classe trabalhadora, com habilidades de leitura e escrita

que as tornem funcionais dentro e fora do ambiente escolar; a abordagem utilitarista de leitura, sacrifica a crítica da ordem social e política que dá origem à necessidade de leitura em primeiro lugar e leva à produção dos alfabetizados funcionais. (FREIRE e MACEDO, 2015, p. 178.)

Alfabetizar funcionalmente crianças e jovens, no contexto capitalista que nos cerca, é um mecanismo que reforça e aprofunda relações e práticas sociais desiguais, colocando estes sujeitos num estado mínimo, capazes de funcionar adequadamente e primordialmente para atender requisitos de nossa sociedade tecnológica e exigências de grupos dominantes. E, claro, isso interessa particularmente àqueles que estão no poder no nosso país hoje, tanto ocupando os cargos para os quais foram eleitos, ou em cargos comissionados em secretarias e chefias, onde, compreendendo bem o significado da pedagogia do Oprimido de Paulo Freire, têm se empenhado em “*expurgá-lo*” da nossa educação, embora Paulo Freire não tenha sido ainda uma referência intelectual assumida efetivamente pelas nossas políticas de educação e alfabetização. Querem expurgar Paulo Freire, porque ele deixa bem claro que se a educação não serve para conscientizar e libertar, ela atua como instrumento de opressão. E é a este serviço que estão colocando a alfabetização no nosso país.

Referências

FREIRE, Paulo. **Cartas à Guiné-Bissau**: registros de uma experiência em processo. 4^a edição. Rio de Janeiro. Paz e Terra. 1978.

FREIRE, Paulo e MACEDO, Donaldo. **Alfabetização**: leitura do mundo, leitura da palavra. Tradução: Lólio Lourenço de Oliveira. 7^a edição. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 2015.

ONDE ESTÃO AS PESQUISAS SOBRE ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL?

WHERE ARE THE LITERACY RESEARCHES IN BRAZIL?

Francisca Izabel Pereira Maciel

*Professora da Faculdade de Educação/UFMG
Pesquisadora e diretora do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita
Coordenadora da pesquisa Alfabetização no Brasil, o estado do conhecimento
emaildafrancisca@gmail.com*

Ao ler o Documento “Política Nacional de Alfabetização” (PNA), instituído pelo Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019, deparo-me com várias indagações que não seria possível discuti-las neste espaço, razão pela qual vou eleger apenas uma. O Documento traz, nas páginas iniciais, a composição da Equipe do Mec, da Secretaria de Alfabetização e uma Equipe de *Especialistas Colaboradores*, composta por 21 membros. E é sobre a composição dessa Equipe que gostaria de trazer algumas indagações. Sendo elas esclarecidas, poderei entender a proposta para a nova PNA.

Vejo que, nessa Equipe, constam 13 especialistas cuja formação e atuação principal são na área da Psicologia, 2 na área da Linguística e 5 na Educação. Aqui já sinto um certo desconforto. Nada contra as contribuições da Psicologia. Historicamente, as pesquisas dos programas de Psicologia foram, durante muito tempo, a principal área produtora de teses e dissertações sobre alfabetização no Brasil e trouxeram e continuam trazendo contribuições ao campo da Educação. Do conjunto de 21 Especialistas Colaboradores, 13 são brasileiros, e apenas 1 da área da Educação com formação em Pedagogia. Aqui indago: qual o lugar da educação, do fazer pedagógico, do alfabetizador e do alfabetizando em uma política nacional de alfabetização que traz majoritariamente o viés da psicologia e, dentro dela, a Psicologia ‘especialmente da ciência cognitiva da leitura’? Ora, o alfabetizando e o alfabetizador são sujeitos históricos, situados, e o processo de aprendizagem da leitura e da escrita não pode ser restrito a uma única faceta. O alfabetizador tem diante dele um grupo de alfabetizando com histórias, conhecimentos, condições socioeconômicas culturais distintas e cabe ao alfabetizador saber lidar com esse aluno no seu todo e não apenas em uma fatia do que é necessário ao aprendizado da leitura e da escrita.

Já devem ter percebido que minha área de atuação e pesquisa é e sempre foi a educação e é desse lugar que vou - e estou - expondo o meu ponto de vista e minhas indagações / inquietações ao ler o documento sobre a PNA. Trago aqui minha preocupação ao se privilegiar apenas uma parte do processo de alfabetização. No meu entendimento, uma política nacional de alfabetização tem de ser mais abrangente e, ao mesmo tempo, ter como foco aqueles que estão na ponta, ou seja, os alunos e os professores alfabetizadores.

É no cotidiano da sala de aula que os fazeres, as práticas e os saberes são construídos, assim como as dificuldades encontradas e, muitas delas, sanadas pelos alunos e professores no processo de alfabetização, tematizadas nas pesquisas. As pesquisas sobre alfabetização realizadas no Brasil já têm um arcabouço sustentável e coerente com a realidade brasileira em sua diversidade. Teses e dissertações foram produzidas, em sua maioria, a partir das práticas de sala de aula e vão favoravelmente crescer com os programas de mestrado profissional. São pesquisas do chão da escola, diferentemente de pesquisas realizadas em laboratório, em pequenos grupos.

No banco de dados da pesquisa “*Alfabetização no Brasil, o estado do conhecimento*”¹, temos cadastradas 1924 teses e dissertações produzidas sobre alfabetização de crianças no ensino fundamental, ao longo de 40 anos. Desse conjunto, a produção sobre alfabetização nos cursos de pós-graduação em Educação cresceu e ultrapassou a produção acadêmica dos programas de Psicologia. Apenas um exemplo de como uma política pública nacional de formação de alfabetizadores tem seus reflexos na produção acadêmica: sobre o PNAIC foram produzidas no período de apenas cinco anos - 2013 - 2019² - 363 pesquisas, 33 teses, 242 dissertações e 88 pesquisas em mestrados profissionais, sendo 95% em Programas de pós-graduação em Educação. Não cabe aqui uma análise mais aprofundada sobre elas, entretanto, daqui vem minha indignação: as pesquisas sobre alfabetização produzidas na área da Educação não têm mérito? Não temos “renomados pesquisadores brasileiros da área da alfabetização que possam apresentar suas contribuições com base em evidências científicas”? Deixo a pergunta para o Ministro da Educação, para sua Equipe da Secretaria de Alfabetização e para os Especialistas Colaboradores responderem.

1 <http://www.ceale.fae.ufmg.br/pesquisas/index.html>

2 Dados parciais sobre o ano de 2019.

ALFABETIZAÇÃO E EVIDÊNCIAS

LITERACY AND EVIDENCES

Hilda Micarello

*Pós-doutora em Educação pela PUC-Rio
Professora associada da faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora
Pesquisadora do CAED – Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação – da
Universidade Federal de Juiz de Fora
hilda.micarello@uab.ufjf.br*

Em agosto último o Ministério da Educação lançou, em Brasília, a Política Nacional de Alfabetização (PNA), oportunidade na qual tornou público um caderno de apresentação da referida política. Na apresentação do material está dito que o grupo dedicado ao tema da alfabetização na atual gestão do MEC, que instituiu uma Secretaria de Alfabetização com base em Evidências, “estudou experiências exitosas de estados e municípios brasileiros, bem como de outros países que formularam suas políticas públicas de alfabetização com base em evidências científicas e melhoraram os indicadores não só de leitura e escrita, mas também de matemática.” (BRASIL, 2019) O referido caderno dedica uma primeira parte a apresentar dados de avaliações sistêmicas que sustentam a afirmação de que persistem, no Brasil, os problemas relacionados à aprendizagem da leitura e da escrita e dedica uma página e meia a apresentar um histórico dos relatórios sobre alfabetização no Brasil e no mundo.

A ênfase da PNA no tratamento do tema da alfabetização com base em evidências científicas contrasta com o diálogo insipiente do documento com um importante conjunto de evidências que o Brasil vem produzindo sobre a alfabetização com base nas próprias políticas do Ministério da Educação das últimas décadas, em especial as avaliações sistêmicas da alfabetização. Na condição de pesquisadora do campo e de assessora do INEP na elaboração das avaliações do SAEB para a alfabetização – Provinha Brasil, Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) e, mais recentemente, SAEB 2º ano – tenho acompanhado e participado, ao longo de pelo menos duas décadas, de várias reuniões com especialistas da área para a discussão do desenho dessas avaliações. Chama a atenção, entretanto, a carência de estudos e pesquisas que se debrucem sobre seus resultados para além de uma análise da distribuição percentual dos estudantes pelos níveis de proficiência ou perfis de alfabetização. O uso desses percentuais para traçar um diagnóstico

de (in) sucesso da alfabetização nacional obscurece a necessidade de uma análise mais acurada dos dados das avaliações, de modo a construir diagnósticos mais precisos sobre COMO os estudantes brasileiros estão se alfabetizando e sobre as condições de que os docentes dispõem para realizar as intervenções pedagógicas necessárias a esse processo. Os questionários contextuais que acompanham as avaliações da alfabetização no Brasil são ainda um território a ser explorado pelas pesquisas e mesmo os dados das avaliações cognitivas têm sido sub utilizados pelo INEP, enfraquecendo o potencial diagnóstico desses instrumentos.

Ao longo das últimas décadas as avaliações sistêmicas têm avançado com relação ao rigor científico de suas metodologias de construção dos testes e análise de seus resultados. No campo da alfabetização houve um percurso importante da Provinha Brasil (avaliação diagnóstica cujos resultados eram aferidos pelos próprios professores e pelas escolas) para a ANA, avaliação censitária da alfabetização com o objetivo de monitorar o alcance das metas do PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa), cujos resultados são produzidos com base na TRI – Teoria da Resposta ao item – modelo estatístico utilizado pelas avaliações sistêmicas de vários países e que permite comparabilidade dos resultados ao longo do tempo e análises que colocam, numa mesma métrica, os testes e os estudantes que os realizam. No plano das avaliações da escrita, centenas de especialistas são envolvidos, a cada edição da avaliação, na correção dos itens que compõem os testes com base em chaves de correção cuja elaboração demanda exaustivo processo de análise das escritas dos estudantes de modo a definirem-se parâmetros comuns para a correção dos itens de escrita de palavras e textos. Esses esforços, levados a termo sob a coordenação do INEP/MEC e com a participação das Universidades que integram os consórcios que se dedicam à correção das avaliações, ficam obscurecidos pela divulgação de percentuais de distribuição dos estudantes por padrões de desempenho. Os itens que compõem os testes, tanto das avaliações de leitura quanto da escrita, são pré-testados e validados por meio de laboratórios cognitivos nos quais se observa como os estudantes interagem com os itens que, posteriormente, integrarão as avaliações nacionais. Nesse processo, mais evidências são produzidas sobre como os estudantes estão se apropriando da leitura e da escrita e, ainda, sobre como interagem com os testes que avaliam as habilidades envolvidas nesse processo.

Para além dos dados produzidos por meio dos testes cognitivos, as avaliações da ANA foram acompanhadas por questionários contextuais que apresentam evidências importantes sobre as condições de oferta da educação pelos sistemas como, por exemplo, a existência de salas de leitura nas escolas e de cantinhos de leitura nas salas, a formação dos professores,

o estilo de gestão, dentre outras evidências.

Uma terceira fonte importante de evidências sobre a alfabetização dizem respeito ao PNAIC. No âmbito do Programa, os diferentes atores envolvidos produziram farta documentação, que abarca desde a percepção dos atores sobre o processo até as práticas desenvolvidas pelos docentes e a percepção destes sobre a efetividade do trabalho realizado para a melhoria das aprendizagens em leitura, escrita e matemática dos estudantes. Teses e dissertações têm sido elaboradas sobre diferentes dimensões do Programa: percepções dos atores; efetividade do modelo de pactuação entre os entes federados na promoção de mudanças substanciais nas condições de oferta da alfabetização; natureza das mudanças das práticas pedagógicas a partir da frequência dos docentes à formação, dentre outros aspectos. Essa já vasta produção é uma fonte importante de evidências produzidas com base em pesquisas desenvolvidas em diferentes universidades públicas, com verbas públicas, que precisa ser considerada quando se deseja traçar um diagnóstico sobre a alfabetização no Brasil.

Dado o exposto, o argumento que se deseja defender neste texto é o de que hoje dispomos de muitas evidências sobre a alfabetização, produzidas com base em políticas públicas, com recursos públicos, que precisam ser consideradas quando o objetivo é o desenho de alternativas para os problemas relacionados à aprendizagem da leitura e da escrita que ainda desafiam a educação brasileira e seus pesquisadores. Há muitos dados, hoje produzidos, que demandam análise e muitas análises já realizadas que demandam leitura e articulação. Temos a aprender com as experiências internacionais, temos com elas dialogado nos estudos sobre o tema. Mas é necessário considerar o trajeto já percorrido no contexto brasileiro, sob pena de “jogarmos fora o bebê com a água do banho”, usando, aqui, por empréstimo, a expressão usada por Sônia Kramer e Fernanda Nunes, em texto do ano de 1995, mas muito atual, para fazer referência a políticas de formação de professores que desconsideram a história construída por esses profissionais. Temos, também, uma história sobre da alfabetização no Brasil construída por meio das políticas públicas e com a participação de gestores, professores e pesquisadores. Essas são as evidências que convocam a leitura atenta dos profissionais e pesquisadores da área.

Referências

NUNES, M. F. R.; KRAMER, Sonia . *Teorias do Conhecimento de Piaget a Vygotsky e Alfabetização: o bebê e a água do banho*. In: Sonia Kramer. (Org.). *Leitura e escrita – formação de professores em curso*. 1ªed. Rio de Janeiro: Papéis e cópias, 1995, v. , p. 121-133.

POR UMA ALFABETIZAÇÃO TRANSFORMADORA

FOR A TRANSFORMING LITERACY

Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo

*Professora Associada da Universidade Federal de São João Del-rei. Pesquisadora produtividade do CNPq
socorronunes@ufsj.edu.br*

O Brasil é um país de dimensões continentais, marcado por imensas desigualdades e exclusão social, como o são todos os demais países do Sul Global que vivem em condição de subalternidade na relação com os países ricos do eixo Norte, cuja atuação se define, invariavelmente, pela imposição de políticas a serem seguidas pelo mais pobres. Nesse contexto, caberia ao Brasil resistir a essa lógica e buscar construir suas políticas a partir do conhecimento produzido pela comunidade de pesquisadores no sentido não apenas de fortalecer a ciência que aqui se produz, mas também de assumir as rédeas do processo de descolonização, condição para um desenvolvimento sustentável e autônomo.

O DECRETO No 9.765, DE 11 DE ABRIL DE 2019, que Institui a Política Nacional de Alfabetização no país, assinado pelo Governo Bolsonaro, assume a condição de subalternidade ao se negar a reconhecer o avanço que a pesquisa sobre alfabetização no Brasil alcançou nas últimas quatro décadas. Avanço esse expresso nas centenas de teses e dissertações defendidas nos programas de pós-graduação não apenas na área da educação mas também nas várias outras áreas que tangenciam as questões da alfabetização e da educação, tais como a psicologia, a antropologia, a sociologia, a linguística, a história, dentre outras. É vultoso o volume de artigos e livros publicados sobre alfabetização por pesquisadores ligados a centenas de grupos de pesquisa do país, para falar apenas daqueles cadastrados no CNPq nas últimas décadas. Contamos com eventos científicos destinados a discutir a educação e a alfabetização, consolidados não apenas na comunidade acadêmica mas junto aos docentes da educação básica, dentre eles a Reunião da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação (ANPED), O Congresso Brasileiro de Alfabetização, O congresso de Leitura (COLE), para citar alguns.

Essa efervescência na produção acadêmica, financiada com recursos

dos Estados e da União, consolidou, com base em inúmeras evidências decorrentes de pesquisas qualitativas e quantitativas, uma posição sobre a alfabetização como um processo múltiplo, plural, irredutível à relação fonema-grafema expressa na PNA. Alfabetização como um conhecimento indispensável ao exercício da cidadania, se ensinado na perspectiva da formação crítica dos sujeitos, concebidos como ativos, portadores de conhecimento e não meros repetidores de técnicas que se pretendem neutras, como as que constam no Decreto em questão. A redução da alfabetização a um processo de codificação e decodificação não se sustenta cientificamente, ao contrário do que afirma a PNA. Hoje, mais do que há 40 anos atrás, já conhecemos os processos pelos quais as crianças passam na apropriação da escrita, essa ferramenta cultural inscrita no cotidiano de todos nós que vivemos numa sociedade grafocêntrica. Não somos, e as crianças também não o são, uma tábula rasa na experiência com a escrita. Qual pesquisador hoje no mundo ousa conceber a alfabetização apenas como a aprendizagem de uma relação de codificação e decodificação da escrita sem ser tachado de reducionista? Eu responderia que nenhum, exceto os que participaram da elaboração desta política! Simplesmente porque a escrita é muito mais que uma técnica, é uma cultura! E como tal, só pode ser apreendida a partir da imersão em experiências que produzam sentido, que evidenciem para as crianças o modo como esta ferramenta funciona na sociedade em que vivemos. Donde se deduz que ensinar a relação grafofônica por meio do método fônico é ignorar completamente o objeto da alfabetização. Crianças que vivem a experiência de serem alfabetizadas por tal método (e isso as pesquisas já apontam há décadas) não passam de repetidoras de algo que não existe na vida cotidiana. Os fonemas e os grafemas são uma abstração inalcançável para a criança que está aprendendo a ler e não contribuem para que ela produza um sentido mínimo para o seu processo de alfabetização, mais que isso, não contribui para que ela de fato possa ser alfabetizada, se entendermos a alfabetização no sentido aqui defendido, como a apropriação de uma cultura escrita, que se dá num processo complexo e inconcluso, como é da natureza do ser humano.

Por fim, voltando nosso olhar para a dimensão global, é notória a influência dos fatores externos à escola, portanto, ao processo de ensino e aprendizagem, à educação, à alfabetização no desenvolvimento e aprendizagem das crianças. O que dizer da imensa maioria de crianças excluídas nesse país que não têm direito a frequentar a escola e poder nela permanecer aprendendo, simplesmente porque entre ir à escola e ajudar aos pais na sobrevivência, a fome fala mais alto. O que dizer da imensa quantidade de crianças que sequer têm acesso à água, saneamento básico,

saúde, alimentação adequada, proteção física e emocional? O que dizer da imensa maioria de famílias, nas suas mais diversas composições, que sobrevivem cada vez mais com menos, conforme indicam as pesquisas sobre o crescimento da pobreza e da desigualdade no país? O que dizer de professores exauridos, trabalhando três turnos para pagar as contas, num país que não os respeita, não garante um mínimo de dignidade para que consigam se dedicar à profissão de forma mais humana? O que dizer das escolas alquebradas, tristes, nubladas porque abandonadas pelo poder público que distribui e entrega nossas riquezas aos mais ricos?

Precisamos lutar por uma alfabetização justa, digna, de qualidade, que inscreva nossas crianças numa experiência efetiva, numa relação de sentido e duradoura com a escrita, essa ferramenta que liberta, mas também oprime, a depender do modo como é ensinada. Concluo esse manifesto afirmando que a proposta de alfabetização do Governo Bolsonaro, mais que um retrocesso, é uma violência simbólica a nossas crianças e docentes, que não podem ter sua cognição reduzida a uma relação grafema-fonema.

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.

APONTAMENTOS SOBRE A POLÍTICA NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO 2019

APPOINTMENTS ABOUT THE *POLÍTICA NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO* 2019

Telma Ferraz Leal

*Professora da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)
tfleal@terra.com.br*

Em abril de 2019, o MEC assinou o decreto nº 9.765, que instituiu a Política Nacional de Alfabetização (**PNA**). Não foi surpresa para os que estavam acompanhando as notícias sobre o Ministério da Educação e seus princípios de ação. O documento é uma síntese do que já estava anunciado em depoimentos e matérias de jornais e televisão por representantes do Governo Brasileiro. Muitos pontos de tensão estão presentes no documento. Tentaremos abordar alguns deles.

Um primeiro aspecto a ser discutido é sobre a indicação de um método para alfabetizar crianças em todo o país. Historicamente, temos defendido que não é papel do MEC indicar um método de alfabetização ou uma única abordagem teórica para se discutir qualquer tema. Ao indicar um método, o MEC fere a autonomia dos professores, das secretarias estaduais e municipais de educação.

Em decorrência desse primeiro pressuposto, podemos apontar um segundo aspectos do documento. O MEC valida apenas uma perspectiva de alfabetização, baseada nas orientações do Método Fônico, que não tinha hegemonia nos documentos curriculares brasileiros, tal como constatamos em pesquisa realizada anteriormente. Na investigação que conduzimos, apontamos que os métodos sintéticos, dentre eles os métodos fônicos, não eram defendidos em nenhum documento curricular que compôs o corpus do estudo. Analisamos (LEAL e outros, 2014) 26 documentos curriculares de estados e municípios das regiões brasileiras que tinham sido elaborados ou reformulados entre 2000 e 2010 e verificamos que predominavam perspectivas de alfabetização que concebem ser necessário realizar um trabalho problematizador de apropriação do SEA e simultaneamente um trabalho voltado para a aprendizagem da leitura e produção detextos. Como já foi dito, nenhum defendia o Método Fônico.

No documento lançado pelo Governo, justifica-se a adoção do Método Fônico com o argumento de que seria o único a gozar de evidências científicas. Ao dizer que está fazendo uma opção em função do que é cientificamente comprovado, o MEC está demonstrando profundo desconhecimento da Ciência. Tem na base dessa afirmação uma concepção homogeneizante de ciência, que nega qualquer tipo de fundamento teórico metodológico diferente do positivismo clássico. Essa é uma forma autoritária de negar a produção de conhecimentos oriundos de diferentes abordagens e que tanto têm contribuído para entender a escola e os processos de ensino e de aprendizagem. Por exemplo, ao dizer que há um código a ser aprendido e que a criança aprende apenas a segmentar fonemas e relacionar fonemas e grafemas, eles desconsideram as pesquisas realizadas por Emília Ferreiro e Ana Teberosky (Ferreiro e Teberosky, 1985; Ferreiro, 1988; Ferreiro, 1989; FERREIRO 2013) e outros que evidenciaram que há um caminho de construções e desconstruções acerca de como o sistema de escrita funciona e que, portanto, há aprendizagens que são conceituais e não apenas perceptivo-motoras, como eles pressupõem. Ao citarmos tais pesquisadoras, não estamos propondo que essa seja uma abordagem oficial do MEC, mas alertando que mesmo podendo haver divergências em relação a alguns pressupostos, as evidências nos levam a considerar e dialogar com o que elas nos mostraram desde o Século passado.

Mesmo dentro da concepção de ciência adotada nos estudos citados pelo MEC, há um profundo desconhecimento dos debates existentes no interior da tendência de estudos experimentais que embasam os métodos fônicos. Por exemplo, em relação à consciência fonológica, que é um dos pilares do método fônico, a discussão é antiga.

Na década de 1980, Terezinha Carraher e Lúcia Rego (1981, 1984), no Brasil, fizeram vários estudos mostrando a relação entre consciência fonológica e alfabetização. Bryante Bradley (1987), na Inglaterra, também evidenciaram relações entre alfabetização e consciência fonológica, considerando algumas habilidades fonológicas, como identificação de fonema inicial e segmentação silábica. Há também muitos estudos mostrando efeitos positivos de intervenções voltadas para o desenvolvimento da consciência fonológica sobre a aprendizagem da leitura e escrita. Bryant e Bradley (1987), Ludberg, Frost e Peterson (1988) são exemplos. No entanto, há vários debates acerca de como essas relações ocorrem, que são desconsiderados no documento do MEC.

Vernon e Ferreiro (1999), por exemplo, discutiam, já na década de 1990, se a consciência fonológica é precursora ou resultado da alfabetização. Muitas pesquisas mostram que os dois sentidos existem, mas há detalhes importantes sobre essa relação que precisam ser consideradas. Há pesquisas

com crianças de língua inglesa que contestam a existência de relações entre segmentação de fonemas e apropriação do Sistema de escrita, como o de Morais, Cary, Alegria e Bertelson (1979).

No Brasil, Artur Morais vem mostrando por meios de vários estudos que há relações entre consciência fonológica e alfabetização, mas não com todas as habilidades fonológicas. Em um dos estudos (MORAIS, 2012), o pesquisador mostrou que, ao comparar crianças que dominavam o Sistema de Escrita Alfabética e outras que ainda não dominavam este sistema notacional, apenas 25% das crianças alfabéticas foram capazes de segmentar fonemas e 39% das crianças foram capazes de contar fonemas. Tais dados indicam que essa habilidade específica não é precursora do domínio da leitura e da escrita. Ou seja, há evidências científicas que certas habilidades, ao envolver a reflexão sobre fonemas, tornam-se tão complexas, que não conseguem ser resolvidas por crianças, jovens ou adultos brasileiros já alfabetizados (MORAIS, 1989; Morais e Lima, 1989; Morais, 2004; Granja e Morais, 2004, LEITE, 2006).

Com isso, pode-se dizer que o MEC se equivoca quando diz que está se baseando em evidências científicas, pois está negando várias outras evidências científicas.

Ainda em relação ao debate sobre consciência fonológica, é preciso salientar que considerar a importância da consciência fonológica não equivale a defender o Método Fônico, tal como o MEC tem feito. O Método Fônico, além de propor treino de habilidades que evidências científicas têm mostrado que não são necessárias, tem muitos limites no que se refere ao trabalho para que os estudantes compreendam o funcionamento do SEA e desenvolvam de fato a leitura e a escrita de textos. Embora a consciência fonológica faça parte do processo de aprendizagem do Sistema notacional, ela não é suficiente.

Há muitas evidências de estudos mostrando que é necessário ajudar as crianças, jovens e adultos a entender o funcionamento do SEA, que é mais que usar habilidades fonológicas, e desenvolver outras habilidades de leitura e escrita, igualmente complexas, como as de elaborar inferências, na leitura, e as de gerar e monitorar o processo de produção de textos escritos.

O trabalho com textos desde o início do processo de alfabetização justifica-se por vários motivos:

- Motivação para aprender, em decorrência de que os textos dão sentido à alfabetização.
- A necessária inserção dos estudantes em diferentes esferas sociais de interação, que é o que faz com que não sejam analfabetos funcionais e possam fazer uso dos conhecimentos para agir socialmente.

- A possibilidade de desenvolvimento de capacidades complexas que autores como Bereiter e Scardamalia (1987) evidenciam que exigem em torno de 10 anos de esforço mantido para acontecerem, como as de produção de textos.

Então, as discussões são muito mais amplas do que o que o MEC vem pontuando no Decreto.

O Ministro da Educação, logo na Introdução do Documento, diz que o Brasil tem problemas graves no ensino da leitura e da escrita. No entanto, é preciso entender que há muitos equívocos nos discursos sobre os problemas de alfabetização no país.

Em primeiro lugar, é um equívoco dizer que antigamente a escola era melhor. É preciso destacar que o país, em 1920, tinha quase 70% de analfabetos (pessoas com 15 anos ou mais). Em 2001, passamos para 12,4. Em 2012, 8,7% de analfabetos. Este índice ainda é alto, mas sem dúvidas é irresponsável dizer que antigamente era melhor.

Em segundo lugar, é um equívoco dizer que a adoção de abordagens construtivistas ou outras mais enunciativas piorou a situação. Até muito recentemente na história desse país havia predominância absoluta dos métodos sintéticos, similares ao que está sendo proposto pelo MEC. Tínhamos alto nível de reprovação escolar nos anos iniciais e alta evasão. Além disso, no contexto atual, não é possível dizer que os professores do país adotam uma perspectiva única. Estudos empíricos mostram que há muitas perspectivas metodológicas permeando a prática docente, mesmo em municípios que dizem adotar um método único, tal como foi mostrado na pesquisa de Marília Coutinho (2009).

Em terceiro lugar, nos últimos anos, os dados evidenciavam que estávamos conseguindo avanços. Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, os dados do IDEB mostraram que ultrapassamos as metas estabelecidas. O IDEB dos anos iniciais do Ensino Fundamental em 2011 era 4,7. A meta estabelecida para 2017 era 5,2. O IDEB dos anos iniciais do Ensino Fundamental em 2017 foi de 5,5, que era a meta para 2019.

O que é o IDEB?

O Ideb é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, calculado e divulgado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). É um indicador nacional calculado a partir de dois componentes: a taxa de rendimento escolar (aprovação) e as médias de desempenho nos exames aplicados pelo Inep. Os índices de aprovação são obtidos a partir do Censo Escolar, realizado anualmente. Tomando os países desenvolvidos como referência, as metas estabelecidas a cada ano foram

divulgadas no site do INEP. Sem dúvidas, os avanços identificados foram resultado do esforço compartilhado do MEC, junto com as secretarias de educação municipais, estaduais e universidades brasileiras.

Esse resultado mostra que não há como avançar se não houver um trabalho conjunto, algo que agregue esforços, tal como estava ocorrendo no Programa de Formação de Professores que estava em andamento: o PNAIC.

Além das evidências do IDEB, havia outras evidências de melhorias advindas de várias fontes de avaliação. As avaliações mostravam que este programa estava começando a mudar a situação no país. Até 2016, os professores respondiam mensalmente um questionário, julgando a formação recebida quanto a diferentes critérios: distribuição do tempo, volume de informações apresentadas, relevância dos conteúdos abordados, aplicabilidade para a prática profissional. Em todos os critérios, as médias alcançadas eram em torno de 9,0. Tais dados foram excluídos do SIMEC, que era o sistema que monitorava todo o programa, por esta gestão atual do MEC.

Para justificar a ideia de que o país precisa desse método em função dos resultados das avaliações externas, o MEC se apoia nos dados da ANA e do PISA. Temos aí dois problemas na argumentação levantada.

Em relação à ANA – Avaliação Nacional da Alfabetização-, que avalia crianças do 3º ano de EF, ela é uma avaliação recente, que não poderia ser utilizada ainda para avaliar o programa de alfabetização que estava em andamento, pois foi iniciada em 2014. Seria, portanto, um marco zero ainda em análise. O que vimos naquele momento? Em leitura, o nível 1 agregava crianças que dominavam o Sistema de Escrita Alfabética e crianças que não dominavam esse sistema notacional. Essa dubiedade dificulta uma avaliação mais consistente dos avanços, pois não teria como captar mudanças em relação à aprendizagem do sistema notacional. Além disso, não favorece a reflexão sobre se os problemas são em relação à aprendizagem do sistema notacional ou habilidades de leitura de textos. Alguns dados de estudos apontam que o pós-alfabetização tem sido um problema a ser enfrentado. Desse modo, as políticas voltadas para formação quanto ao método fônico não seriam adequadas, já que o foco central nesta proposta metodológica é a aprendizagem da decodificação e codificação.

Em produção de textos, os dados da ANA consideravam os desvios ortográficos sem definição acerca dos tipos de convenções esperadas no ciclo de alfabetização. Sabemos que a possibilidade de erros ortográficos está presente mesmo em pessoas com maior escolaridade. O que esperar de uma criança em processo de alfabetização precisa ser discutido.

Também podemos dizer que há um aspecto que merece ser estudado, por indicar possíveis problemas na avaliação ou na interpretação dos dados.

Pelo que está dito no decreto, em 2016, 33,95% estavam nos níveis 1, 2 ou 3 de produção de textos. Ou seja, 66,05% produziram textos com coesão, embora pudessem cometer erros. Já em leitura, é dito que 54,3% não conseguiam ler. Desse modo, pode-se inferir que 45,7% apenas conseguiam ler minimamente. É estranho que 66,05% das crianças escrevam textos e apenas 45,7% consigam ler. Como as crianças sabem escrever textos se não têm domínio básico de leitura?

Com certeza, há aspectos a serem discutidos no processo de avaliação ou de interpretação dos dados.

Em relação ao PISA, também usado na argumentação, é preciso entender novamente que os dados não podem ser usados para avaliar o Programa que estava em andamento e não serve para validar o Método Fônico. Primeiro porque ele aponta necessidades de um trabalho aprofundado que contemple o desenvolvimento de habilidades de leitura e produção de textos, que não são adequadamente tratados por meio de métodos fônicos. Além disso, contempla os resultados de aprendizagem de jovens com 15 anos. Desse modo, as políticas que estavam em andamento na alfabetização não tinham alcançado ainda esse grupo avaliado.

Ainda em relação às argumentações pautadas nas avaliações em larga escala, é preciso salientar que elas evidenciam que outros fatores provocam os maus resultados, como o nível de escolarização dos professores, condições de trabalho, aspectos relativos às condições escolares, regime de trabalho dos professores, jornada escolar. Nada disso é considerado na discussão pelo MEC.

Voltando à discussão sobre as evidências científicas e tratando um pouco do conceito de alfabetização explicitados no documento, destacamos que diferentes conceitos de alfabetização têm sido usados no Brasil e no mundo. No entanto, dois principais embates precisam ser explicitados.

Primeiro embate: Alfabetização como domínio de um Código ou como compreensão de um Sistema notacional.

Embora no documento seja dito que a alfabetização implica na aprendizagem do Sistema alfabético, não há clareza, no documento, de que isso não significa apenas conhecer as letras e as correspondências entre grafemas e fonemas. Na verdade, quando falamos que é a apropriação de um Sistema notacional, enfatizamos que as crianças precisam compreender os princípios de seu funcionamento, ou seja, refletir sobre como as relações entre a pauta Sonora e o registro gráfico ocorrem. O Método Fônico difundido no Brasil foca no treino e memorização de correspondências e não na compreensão desse Sistema.

Segundo embate sobre concepção de alfabetização: Alfabetização como domínio do Sistema notacional ou como processo em que se ensina a ler e

produzir textos.

Embora no documentado MEC seja dito que o domínio do Sistema não é suficiente, não há propostas que abarquem o ensino de outra dimensão da alfabetização, que é a leitura e a produção de textos. Isso provocará um retorno ao analfabetismo funcional que já foi discutido neste país no século passado.

Enfim, consideramos que, ao defender apenas uma parte das evidências científicas, o MEC perde em rigor científico, além do que o documento tem trechos imprecisos, como o que diz que “A ciência cognitiva da leitura afirma que, ao contrário do que supõem certas teorias, a aprendizagem da leitura e da escrita não é natural e nem espontânea”. Primeiramente, não está clara que ciência é essa. Há diferentes abordagens do funcionamento cognitivo do cérebro. Além disso, não se discute cientificamente falando de “certas teorias”.

Quanto ao ensino, no documento proposto pelo MEC há prescrições sobre o que precisa constar no ensino durante a alfabetização, tal como discutimos a seguir.

O primeiro eixo de ensino proposto é o da “Consciência fonêmica”. Como foi discutido, há controvérsias em relação a isso. Em lugar de propor consciência fonêmica, temos defendido um trabalho para desenvolvimento de consciência fonológica desde a Educação Infantil, de modo lúdico e sem o treinamento enfadonho proposto na perspectiva do método fônico no Brasil, que desmotiva as crianças a aprender.

A segunda prescrição é “Instrução fônica sistemática”, que é defendida no documento como “explícito e sistemático”. No entanto, não se discute que há diferentes maneiras de propor um ensino explícito e sistemático. No documento, é dito que deve ser organizado em sequência lógica e controle do tamanho dos textos. É daí que decorre a ideia de que são necessários textos artificialmente criados, pois haveria um controle sobre as sílabas a serem apresentadas: os textos cartilhados, que já foram usados no Brasil e sofreram todas as críticas pertinentes de que formam analfabetos funcionais. Ao utilizarmos os textos que circulam socialmente, não podemos ter tal controle, mas podemos ser sistemáticos e explícitos quanto aos princípios a serem aprendidos e realizarmos um trabalho de sistematização as correspondências grafofônicas, sem cairmos nessa armadilha de voltar às cartilhas que deixaram tantas pessoas sem o direito a aprender a ler e escrever neste país.

A terceira prescrição é de ensino de “Fluência em leitura oral”. Sem dúvidas, é importante trabalhar a fluência de leitura, mas isso não decorre apenas de um domínio de correspondências grafofônicas, implica em um conjunto de habilidades de leitura que precisam ser foco do ensino e não

aparecem de modo sistemático no método fônico. A orientação de controle de número de palavras para os textos que são usados para alfabetizar também reduz enormemente o desenvolvimento da capacidade de lidar com os textos que circulam na sociedade. É importante lembrar que o governo tentou inserir tal prescrição na BNCC, mas teve que retirar na versão final, discutida no Conselho Nacional de Educação.

A quarta prescrição é “Desenvolvimento de vocabulário”. Embora seja importante focar na ampliação do vocabulário das crianças, não se pode pensar, como édito no decreto, que um amplo vocabulário e a capacidade de reconhecer automaticamente palavras é a base da compreensão de textos, pois são apenas fatores que influenciam. Há muitos outros fatores que promovem as capacidades de compreensão de textos, quenão são contemplados nessas orientações.

A quinta prescrição é “Compreensão de textos”, que consta na lista do documento, mas não há indicativo do que de fato é necessário para desenvolver as estratégias de leitura. Com Certeza, não é o trabalho com textos artificialmente criados ou modificados para alfabetizar as crianças que os ajudaremos a desenvolver capacidades importantes de leitura.

A sexta prescrição –“Produção de textos” –consta no documento com dois princípios. Para as crianças mais novas, a escrita serve, segundo a proposta do documento, para desenvolver a consciência fonêmica e a instrução fônica; para os mais velhos, para entender tipologias e gêneros. Tal afirmação fere toda a discussão feita pelos autores que tratam dos gêneros discursivos. Desse modo, pode-se supor que a referência a gênero entrou no documento sem discussão sobre ao que remeteria. Além disso, não há compreensão sobre o que realmente há a ser ensinado em relação ao eixo de produção de textos. Quanto às crianças mais novas, muitos estudos evidenciam a importância de que elas tenham acesso à variedade textual desde o início da escolarização.

No item de “Implementação do PNA” são listadas as ações políticas do MEC. Em relação ao primeiro tipo de política –“Revisão curricular”- é preciso ter cuidado para que os currículos não sejam homogeneizados em função de uma única abordagem teórica, tal como está implícito no documento do MEC, que não dá conta da complexidade dos processos pedagógicos.

O “Desenvolvimento de materiais didáticos e formação de professores para usar os materiais” aparece na lista. No entanto, quanto à formação de professores, é preciso entender que os professores não podem ser formados para usar um material específico. Isso é treinamento e é um desrespeito à autonomia docente. Além disso, não dá conta da complexidade de saberes necessários para ensinar.

Em relação ao “Desenvolvimento de materiais”, é perigosa a ideia

que perpassa o documento de que o MEC propõe uma única abordagem teórica, pois pode levar ao financiamento e compra de materiais que sejam produzidos por um conjunto específico de empresas que atuam dentro dessa abordagem, tanto para crianças, quanto para os jovens e adultos.

No item “Correção de fluxo” não há discussão no documento sobre como acontecerá.

Há, ainda, uma proposta de “Promoção de práticas de literacia familiar”. Como acontecerá? Não há discussão no documento. Já discutimos em outro momento sobre a proposta de educação domiciliar, mostrando várias distorções e perigos dessas políticas, sobretudo de caminharmos para uma desobrigação do estado em ofertar escola para todos.

Por fim, sugere-se a “Produção e disseminação de sínteses de evidências científicas e de boas práticas de alfabetização”. Ao assumir uma única abordagem teórica, o MEC pode induzir que apenas pesquisas que usem tal perspectiva sejam financiadas e que apenas relatos dentro desta perspectiva sejam valorizados. Do mesmo modo, pode-se recair no estímulo para que apenas essa teoria esteja presente na formação inicial e continuada dos professores, na indução de que apenas esta abordagem seja considerada nos currículos de formação de professores. Essa direção teórica também pode perpassar a proposta de “Promoção de mecanismos de certificação de professores e materiais didáticos”.

Enfim, tudo parece estar dirigido à adoção de uma perspectiva teórica única, o que pode representar um perigo para toda produção científica brasileira sobre alfabetização e para o reconhecimento das ações docentes.

Para finalizar, defendemos algumas ideias básicas:

- 1- Não concordamos que seja papel do MEC adotar um método e uma opção metodológica para estudar a alfabetização.
- 2- Não concordamos com a abordagem defendida pelo MEC, pois ela é parcial quanto às evidências e é reducionista quanto à complexidade dos processos pedagógicos.
- 3- Como dissemos, as avaliações em larga escala nacionais e internacionais apontam vários fatores para discutir as diferenças entre as escolas e regiões brasileiras, assim como os resultados em diferentes países, tais como os relativos às condições de trabalho dos professores, a jornada escolar, as condições de permanência dos estudantes, dentre outros. Tais fatores não são discutidos no documento do MEC, sinalizando que tais aspectos, que são centrais para a melhoria da educação, não estão sendo considerados nessas políticas.

Referências

- BEREITER, C; SCARDAMALIA, M. *The Psychology of Written Composition*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Association, 1987, 389 p.
- BRYANT, P; BRADLEY. *Problemas de Leitura na Criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.
- CARRAHER, T. N.; REGO, L. L. B. O realismo nominal como obstáculo na aprendizagem da leitura. *Cadernos de Pesquisa*, 1981, 3-10.
- CARRAHER, T. N.; REGO, L. L. B.. Desenvolvimento cognitivo e alfabetização. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 65, 1984, 38-55.
- COUTINHO-MONNIER, M. L.. Práticas de alfabetização com uso de diferentes manuais didáticos: o que fazem os professores no Brasil e na França? O que os alunos aprendem? Tese de Doutorado, UFPE. Recife: UFPE, 2009.
- FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. *Psicogênese da Língua Escrita*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1985.
- FERREIRO, E. *Reflexões sobre alfabetização*. São Paulo: Cortez, 1988.
- FERREIRO, E. *Alfabetização em processo*. São Paulo: Cortez, 1989.
- FERREIRO, E. *O ingresso na escrita e nas culturas do escrito: seleção de texto de pesquisa*. Trad. Rosana Malerba. São Paulo: Cortez, 2013.
- LEAL, T. F.; BRANDAO, A. C. P.; ALMEIDA, F. B. S.; VIEIRA, E.S. Currículo e alfabetização: implicações para a formação de professores In: *Alfabetização e seus sentidos: o que sabemos, fazemos e queremos?*. 1 ed. São Paulo: Editora da UNESP, 2014, v.1, p. 235-260.
- LEITE, T. M. S. B. R. Alfabetização - consciência fonológica, Psicogênese da escrita e conhecimento dos nomes das letras: um ponto de interseção. *Dissertação de Mestrado*, UFPE, Recife, 2006.
- LUNDBERG, I.; FROST, J.; PETERSEN, O. Effects of a next ensive program for stimulating phonologic alawareness in preschoolchildren. *Reading Research Quarterly*, 23, 1988, p.263-284.
- MORAIS, A G. & LIMA, N.C. Análise Fonológica e Compreensão da Escrita Alfabética: um estudo com crianças da escola pública. *Anais do Simpósio Latino- Americano de Psicologia do Desenvolvimento*. Recife, 51-54, 1989.
- MORAIS, A. G. de. *A Apropriação do Sistema de Notação Alfabética e o Desenvolvimento de Habilidades de Reflexão Fonológica*. Porto Alegre: Letras de Hoje, 2004.
- MORAIS, A. G. de. *Reflexão Metalinguística de Psicogênese da Escrita: Como interagem na Alfabetização?* Departamento de Psicologia e Orientação Educacionais, CE-UFPE, Recife, 1989.
- MORAIS, A. G.. A apropriação do sistema de notação alfabética e o desenvolvimento de habilidades de reflexão fonológica. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 39, n.3, p. 35- 48, 2004.
- MORAIS, A. G.. *Sistema de escrita alfabética*. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.
- MORAIS, J., CARY, L., ALEGRIA, J.; BERTELSON, P.. Does awareness of speech as a sequence of phonesarises pontaneously? *Cognition*, 7, 1979, 323-331
- VERNON, S.; FERREIRO, E.. WritingDevelopment: A NeglectedVariable in theConsiderationofPhonologicalAwareness. *Harvard Educational Review*: December 1999, Vol. 69, No. 4, pp. 395-416.

CONSIDERAÇÕES SOBRE A POLÍTICA NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO

CONSIDERATIONS ON THE *POLÍTICA NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO*

Denise Maria de Carvalho Lopes

*Professora da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) - Centro de Educação/
Curso de Pedagogia/Programa de Pós-Graduação em Educação
denisemcl@terra.com.br*

A Política Nacional de Alfabetização foi instituída por meio do Decreto Nº 9.765, de 11 de abril de 2019 e lançada em 15 de agosto último, juntamente com um Caderno de Apresentação. Como toda política pública, consiste, como propõe Ball (2011) em uma produção discursiva, cuja formulação envolve múltiplas influências de agentes e agendas na afirmação de suas perspectivas, princípios, concepções, intenções.

Os textos do Decreto e do Caderno apresentam, cada um segundo sua finalidade e estrutura, os fundamentos e proposições que constituem a política. Diante da multiplicidade de aspectos que compõem cada um dos documentos, me ateno ao Decreto, por sua força de lei, e destaco alguns pontos que considerarei mais problemáticos por envolverem (más)intenções, equívocos e (quase)omissões:

A negação-desqualificação de políticas e produções anteriores por meio da afirmação – reiterada diversas vezes ao longo dos dois documentos – da “alfabetização baseada em evidências científicas” – que explicita uma visão de que o que se fez até então não foi baseado em conhecimento científico. Assim, a nova política não apenas incorre na histórica descontinuidade de políticas públicas, mas, mais que isso, busca, com seu texto, com suas visões de mundo (BAKHTIN, 1992) – desconstruir e invalidar os feitos anteriores. O recurso revela ignorância, arrogância e má intenção.

A expressão “alfabetização baseada em evidências científicas” – revela ignorância/desconsideração/desrespeito em relação a, entre outros aspectos:

a) a vasta produção científica nacional e também internacional (assumida-incorporada em pesquisas e estudos do país) sobre a temática da alfabetização – em suas múltiplas faces (SOARES, 2003) – intensificada há quatro décadas;

b) a não possibilidade de transposição direta de proposições teóricas para as práticas pedagógicas em suas diversas dimensões;

c) as iniciativas governamentais já empreendidas, tanto a) na formação de professores alfabetizadores em âmbito nacional, como o PROFA (BRASIL, 2001), o Pró- Letramento (BRASIL, 2006), o PNAIC (BRASIL, 2012), todos “fundamentados- orientados em/por proposições teóricas” acerca das várias dimensões do processo de alfabetização e com claras definições acerca do que é necessário aprender (e ensinar); quanto b) na produção e distribuição de material didático – PNLD, PNBE, livros do PNAIC, jogos para a alfabetização, entre outros.

Essas políticas propiciaram melhorias em muitos contextos escolares do país em relação aos processos e resultados de ensino e aprendizagem próprias à alfabetização, em que pese o reconhecimento de que os desdobramentos de políticas não são imediatos e nem lineares (BALL, 2011). Dados do IDEB, quando analisados antes e após os últimos programas apontam para mudanças significativas devidas a ações como as do PNAIC, considerando-se que, na maioria dos municípios brasileiros não havia nenhuma outra política além das promovidas pelo Ministério da Educação. Os índices da ANA, que apontam para um quadro de não mudança nas aprendizagens, tratados com muita ênfase no Caderno da Política aqui analisada e, portanto, considerados como “evidências científicas”, precisam ser analisados em relação a outros fatores que contingenciam os processos e resultados.

A definição, no texto do Decreto, da alfabetização como “ensino das habilidades de leitura e de escrita em um sistema alfabético [...] omite que esse processo não se configura somente como “ensino, mas como “aprendizagem”, como relação de ensino- e-aprendizagem. Essa omissão representa, também, um retrocesso – de décadas – na compreensão da alfabetização enquanto processo que envolve relações entre sujeitos que interagem com objetos de conhecimento em relações de interação, mediação, apropriação-significação. Revela-se um equívoco como negação do sujeito aprendiz e de sua agência nesse processo.

A assunção enfática de um método de alfabetização – “instrução fônica sistemática” – denota, também, esse retrocesso a concepções reducionistas do aprendizado da língua escrita como decorrente de um método de ensino, em flagrante desconsideração-desconhecimento de que a alfabetização – enquanto processo de aprendizagem (e de ensino) – não cabe em “um método”, pois envolve as múltiplas faces, não só da especificidade do processo em relação ao objeto de conhecimento – a língua escrita – mas das aprendizagens em geral, dos contextos escolares, entre outros aspectos.

A inserção das crianças da Educação Infantil como público-alvo da Política de Alfabetização – explicitando intenções de reconfiguração das finalidades da Educação Infantil como etapa inicial da Educação Básica. Essa etapa tem, sim, função pedagógica, mas com especificidades devidas às próprias especificidades das crianças de zero a cinco anos. A inclusão da Educação Infantil – crianças e professores – em uma política de Alfabetização pode (ou deve?) gerar antecipação de conteúdos e exigências próprios dos anos iniciais do Ensino Fundamental, concorrendo para um empobrecimento das possibilidades de as crianças alcançarem aprendizagens a que têm direito, mais condizentes à sua condição de criança.

Fortalece essa compreensão o fato de, nem o Decreto, nem o Caderno fazerem menção ao Programa Leitura e Escrita na Educação Infantil – iniciativa do Ministério da Educação junto com Universidades Públicas (UFMG, UFRJ, UNIRIO) – que envolveu pesquisa com fartas “evidências científicas” sobre práticas com a leitura e a escrita na Educação Infantil e resultou na produção de um riquíssimo e consistente material para formação de professores desta etapa em relação à aprendizagem da linguagem – oral e escrita – por crianças de zero a cinco anos, sem que se articule esse processo à sistematização da alfabetização durante a Educação Infantil.

Essa indicação ganha força, ainda, com a definição, como a primeira Diretriz da Política, em seu Artigo 5º, de “priorização da alfabetização no primeiro ano do ensino fundamental”. Tal proposição pode ter diversos desdobramentos negativos para as crianças e para sua educação, dentre os quais reitero a antecipação de conteúdos (“habilidades”), próprios aos anos posteriores, na Educação Infantil; bem como a penalização de crianças de camadas muito pobres, que constituem a imensa maioria nas escolas públicas com a restrição do tempo para se apropriarem dos conhecimentos, capacidades, procedimentos e atitudes necessárias a uma alfabetização que vise o domínio inicial de práticas de leitura e escrita.

Por fim, em relação ao que considero uma quase omissão no texto do Decreto que institui a Política aponto a **pouca menção à formação de professores**.

Desde as Disposições Gerais, constantes do Capítulo 1 do referido Decreto, ao serem apresentadas as definições que ancoram a política, entre os onze itens mencionados, dentre eles a definição de detalhes como “consciência fonêmica” e “instrução fônica sistemática”, explicitando-se, portanto, uma perspectiva de cunho epistemológico e metodológico, não se faz menção ao professor e à sua formação.

De igual modo, na apresentação dos Princípios e Objetivos da Política, no Capítulo II, são apresentados dez princípios, dentre os quais, o

“reconhecimento da família como um dos agentes do processo de alfabetização” – não constam os professores como agentes fundamentais desse processo.

No mesmo Capítulo, dentre os cinco Objetivos da Política apresentados, o primeiro afirma: “elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem no âmbito da alfabetização, da literacia e da numeracia, sobretudo nos primeiros anos do ensino fundamental, por meio de abordagens cientificamente fundamentadas”. Novamente, não se menciona, nem nesse e nem nos demais objetivos, o trabalho do professor, sua formação e as condições em que tal trabalho se realiza. As “abordagens cientificamente fundamentadas” bastam-se por si mesmas.

No Capítulo III, que apresenta as Diretrizes da Política, há menção ao trabalho dos professores: na Diretriz II – “**incentivo a práticas de ensino** para o desenvolvimento da linguagem oral e da literacia emergente na educação infantil”; e na Diretriz VII – “**valorização** do professor da educação infantil e do professor alfabetizador”.

O termo “valorização” tem assumido múltiplos e incertos sentidos no âmbito das políticas públicas. Sem maiores explicitações acerca de estratégias para a valorização, o texto revela-se vago e sem possibilidades de antevisto de efetividade das ações.

Somente no Capítulo V – que apresenta as estratégias de implementação, o texto afirma, como “programas, ações e instrumentos”:

- “**estímulo para que as etapas de formação inicial e continuada de professores** da educação infantil e de professores dos anos iniciais do ensino fundamental nos processos de ensino e de aprendizagem”;

- “**ênfase no ensino de conhecimentos linguísticos e de metodologia de ensino** de língua portuguesa e matemática **nos currículos de formação professores** da educação infantil e de professores dos anos iniciais do ensino fundamental”.

- “**promoção de mecanismos de certificação de professores alfabetizadores** e de livros e materiais didáticos de alfabetização e de matemática básica”.

Em flagrante desconhecimento/desconsideração dos currículos dos cursos de Formação inicial de Professores (Pedagogia), como das próprias Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia, das quais já constam tais componentes, a Política propõe, como uma das ações, a intervenção nos currículos da formação inicial, sabidamente inflados de requisitos postos como necessários à formação de pedagogos-professores. Por outro lado, o documento revela desconhecimento ou desconsideração

em relação às condições em que se realiza a formação inicial de grande parcela de professores que atuam nas escolas: em instituições privadas, à distância ou em cursos semipresenciais, com restritas possibilidades de trocas enriquecedoras com professores experientes e/ou colegas com diferentes experiências; com currículos reduzidos e materiais escassos, o que resulta em formação de qualidade restrita e em práticas lacunares, também condicionadas aos contextos escolares, cujas condições de funcionamento também são pouco mencionados no texto da Política.

Pelo exposto – e por outros vários aspectos não apontados dadas as limitações deste texto – a Política Nacional de Alfabetização mostra-se aquém do que se espera e se necessita para a melhoria efetiva da qualidade dos processos e resultados de alfabetização de crianças, jovens e adultos de nosso país. Precisamos de mais.

Referências

- BALL, STEPHEN J; MAINARDES, Jefferson (Org.) São Paulo: Cortez, 2011.
- BAKHTIN, M. (VOLOCHINOV). Marxismo e Filosofia da Linguagem. São Paulo: Hucitec, 1992.
- BRASIL. MEC/SEF. Programa de Formação de Professores Alfabetizadores. Brasília: MEC/SEF, 2001. Módulos I, II e III.
- BRASIL. MEC/SEB. Programa Pró-Letramento. Alfabetização e Linguagem. Brasília: MEC/SEB, 2006.
- BRASIL. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Brasília: MEC/SEB, 2012; 2013. 2015. Cadernos de Formação.
- SOARES, Magda. Alfabetização e Letramento. São Paulo: Contexto, 2003.

A PROPÓSITO DA POLÍTICA NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO - MEC 2019, CONSIDERAÇÕES CRÍTICAS

ABOUT THE *POLÍTICA NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO*:
MEC 2019, CRITICAL CONSIDERATIONS

Cecilia M. A. Goulart

Em nome do grupo de pesquisa Linguagem, cultura e práticas educativas (UFF)
goulartcecilia@uol.com.br

A leitura da proposta intitulada Política Nacional de Alfabetização (MEC, agosto de 2019), no contexto de documentos¹ ligados à sua formulação, provocam questões de diferentes naturezas. Algumas poucas foram selecionadas para abordar aqui.

Por que o avanço científico de áreas que repercutem diretamente em propostas político-pedagógicas não é considerado, ou é muito pouco considerado, na elaboração do documento? Se estabelecemos um paralelo com a produção industrial, por exemplo, o funcionamento das fábricas para gerar seus produtos, no final do século XIX, e como os produzem hoje, chama-nos atenção como o desenvolvimento da Ciência, em várias áreas, contribuiu para mudanças nos modos de produção. Ao emparelharmos o exemplo da fábrica com a nossa temática, o processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita, mas não somente, observamos realizações do ato de ler no século XIX que mudaram significativamente, e aí se incluem quem lia e para quem, onde, o material que se lia, quem eram as pessoas que sabiam ler. O sentido social da leitura mudou.

Não há, no documento, evidência de conhecimento de estudos realizados nas últimas décadas em áreas como a Sociologia, a Linguística, a Antropologia, a Psicologia, a Filosofia, História e outras, que nos fazem ver aspectos da realidade do ensino da escrita e da leitura e do processo de alfabetização que permitem a ultrapassagem de determinadas posições teórico-metodológicas que vêm caracterizando o panorama alfabetizador desde o final do século XIX. Para ilustrar, posições em que a escrita é equiparada ao sistema alfabético, esvaziando-a de seu sentido social, cultural e político, e sobretudo histórico, se considerarmos que ao longo dos séculos, a escrita vem incorporando características que vão muito além da relação entre fonemas e grafemas,

¹ Os documentos estão listados ao final do texto.

inclusive de natureza distinta.

Ainda que a falta de atualização da proposta possa ser atribuída a posturas políticas conservadoras, é preciso lembrar que a omissão de conhecimentos que hoje estão disseminados no mundo se constitui em sonegação de informações tanto ao público específico, profissionais da Educação, quanto ao público em geral que, vivendo o processo de escolarização, terá acesso a uma visão muito parcial da escrita. Antigamente considerava-se a necessidade de ter como ponto de partida unidades linguísticas, como fonemas, letras, sílabas e palavras, que, na visão do adulto, eram entendidos como fáceis para as crianças. Cagliari entende que:

No nosso mundo de escrita, além das letras, usamos uma enorme quantidade de ideogramas, pictogramas, símbolos, marcas que nada mais são do que escritas puramente ideográficas. Os números e as notações científicas que usamos pertencem a um sistema ideográfico e não alfabético. Nesse mundo aparentemente caótico de escrita, vivemos bem, lidamos bem com todos esses modos de escrita, encaramos nosso mundo de escrita como algo familiar. Cagliari, 2002, p. 46².

O estudo precursor de Smolka (1988³), sua tese de doutorado, traz inúmeras questões, de diferentes áreas de conhecimento, a serem consideradas no processo de aprender-ensinar a ler e a escrever. O conhecimento das crianças, o que elas já sabem, tem um papel relevante no processo. Olhar a criança como ser cultural, concreto, que já dialoga com inúmeras dimensões do mundo, um sujeito com valores e desejos, todo esse contexto influencia as relações que trava na escola com colegas, professoras e com o próprio conhecimento.

É inconcebível continuar a pensar que “a professora ensina e os alunos aprendem”, como se o movimento de conhecer fosse automático e progressivo. Qualquer criança aprende, salvo situações extremas de comprometimento cognitivo, respeitadas suas necessidades de tempo e espaço, que não são somente físicas, mas condicionadas por sensações, emoções e conhecimentos prévios. As crianças são sujeitos dos processos de ensino-aprendizagem, impregnando-os de suas histórias, valores, conhecimentos e sentimentos, o que torna os processos pouco predizíveis.

Embora o tema tenha sido abordado brevemente aqui, podemos dizer que a concepção de alfabetização subjacente ao documento se caracteriza acientificamente. As proposições metodológicas se sobrepõem a resultados de estudos internacionais e nacionais, realizados especialmente a partir da década de 1980. A proposta se anuncia de maneira linear, abrindo espaço para

2 CAGLIARI, Luiz Carlos. Alfabetização e ortografia. *Educar*, n. 20, Curitiba: Editora UFPR, p. 43-58, 2002.

3 SMOLKA, Ana Luíza Bustamante. A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo. 1. ed. São Paulo: Cortez, 1988.

que editoras, institutos e fundações, que vivem da venda de materiais didáticos, em geral de qualidade duvidosa, proponham métodos de uso geral, preconizando um padrão de sujeito universal. A essa concepção de sujeito se relaciona uma visão estática, unívoca, de relação entre o que se fala e o que se escreve, de tal forma redutora e contundente, que exclui outros modos de pensar o aprender e o ensinar a escrita.

As últimas questões sobre o documento: onde estão os professores e professoras, profissionais formados para o exercício pedagógico que para nós é um exercício político? Que lugar ocupam? Os princípios de uma Política Nacional de Alfabetização não deveriam ser orientadores de ações educativas no sentido do respeito às crianças, jovens e adultos, alfabetizando, e a todos os envolvidos nas atividades escolares para que a prática pedagógica alfabetizadora encontre campo fértil para germinar? A autonomia docente para tomar decisões sobre como ensinar não deveria estar legitimada para fortalecer o estatuto profissional das mestres e dos mestres que alfabetizam? E, finalmente, os princípios constitucionais voltados para a Educação não deveriam estar confirmados no documento?

A legião de alfabetizados funcionais tende a crescer, se continuarmos a negar o valor, a autonomia e os conhecimentos dos professores e professoras; e os conhecimentos que as crianças possuem e suas realidades. Além e acima de tudo, a Política deveria entender e atender a necessidade de que, ao lado do reconhecimento de importância do processo de aprender a ler e a escrever, é preciso expandir os serviços básicos de saneamento, saúde, transporte, habitação, entre outros, para toda a população. É preciso dignidade para ensinar e aprender. A cidadania de cada brasileiro se afirma no processo social de legitimação da importância que cada um tem para a construção do Brasil.

Cecilia M. A. Goulart, professora titular da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense/UFF e pesquisadora no Programa de Pós-Graduação em Educação/UFF. Linguista. Sócia-fundadora e primeira vice-presidente da ABALF. Integra o GT Alfabetização, leitura e escrita da ANPEd. Coordenadora do grupo de pesquisa Linguagem, cultura e práticas educativas.

Documentos Referidos

Decreto n. 9765, de 11/04/2019, assinado pelo Presidente da República, Jair Bolsonaro, e pelo Ministro da Educação, Abraham Weintraub, que institui a PNA;

Documento Política Nacional de Alfabetização (MEC;SEALF, 2019), lançado em 15/08/2019;

Portarias, n. 1460 e n. 1461, de 15/08/2019, assinadas pelo Ministro da Educação, que instituem, respectivamente, a Conferência Nacional de Alfabetização baseada em Evidências (CONABE) e o “painel de especialistas”

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.

IMPACTOS DA POLÍTICA NACIONAL DA ALFABETIZAÇÃO PARA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM RETROCESSO

IMPACTS ON THE *POLÍTICA NACIONAL DA ALFABETIZAÇÃO* FOR CHILDHOOD EDUCATION: A STEP BACK

Gabriela Medeiros Nogueira

Professora no Instituto de Educação da Universidade Federal do Rio Grande-FURG

Doutora em Educação

gabynogueira@me.com

No momento que o governo federal publica o documento Política Nacional da Alfabetização na página do MEC, não há como se furtar da análise, reflexão e questionamentos, especialmente porque a perspectiva indicada no referido documento, trará sérias implicações para a educação das crianças, mais especificamente no âmbito da Educação Infantil, levando ao retrocesso.

Em 2017, a Universidade Federal do Rio Grande - FURG aderiu ao Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC¹ e, neste contexto, atuei como formadora estadual de professores da pré-escola. Na formação, trabalhamos com o material “Leitura e escrita na Educação Infantil”² - um dos materiais indicados pelo MEC em 2017 – como referência teórica nos encontros com os professores.

Esse material publicado em oito volumes, foi organizado por professores universitários (UFMG, UFRJ e UNIRIO) para a formação continuada dos professores da Educação Infantil. Participaram da elaboração deste material 36 autores com reconhecida produção no campo da infância, tanto em âmbito nacional como internacional, com inúmeras evidências a partir de dados de pesquisa.

A perspectiva proposta na coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil está em consonância com os documentos normativos produzidos pelo Conselho Nacional de Educação, tais como, o Parecer nº 20 (2009)³ e a Resolução nº 5

1 Coordenadora de Formação: Suzane da Rocha Vieira Gonçalves; Formadoras Estadual: Gabriela Medeiros Nogueira e Maria Renata Alonso Mota e Silvana Maria Bellé Zasso.

2 Projeto Leitura e escrita na Educação Infantil.. Belo Horizonte. Disponível em: < <http://www.projeto-leituraescrita.com.br> > Acesso em: mar 2019.

3 Brasil. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. **Parecer nº 20/09**. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC, CNE, CEB, 2009.

(2009)⁴ que versam sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil. A orientação é que esta etapa da educação básica deve possibilitar às crianças experiências com a cultura escrita por meio das interações e brincadeiras.

Na contramão do que vinha se constituindo até então como proposta para a Educação Infantil no Brasil, o documento Política Nacional de Alfabetização - PNA⁵ sugere que é na “[...] educação infantil, sobretudo da etapa pré-escolar, em que se devem enfatizar as habilidades e atitudes que predizem um bom rendimento na aprendizagem de leitura e escrita” (BRASIL, 2019, p. 32).

Esta perspectiva também fere os princípios da Educação Infantil que têm uma lógica contrária a mensurar rendimentos na aprendizagem de leitura e escrita. Ao indicar aspectos como “inibição ou controle inibitório, memória de trabalho ou memória operacional e flexibilidade cognitiva” (BRASIL, 2019, p.31), a política que vem sendo instituída pelo atual governo, desconsidera as inúmeras pesquisas realizadas nos últimos trinta anos no âmbito da pós-graduação no Brasil, muitas delas evidenciando que modelos instituídos no país no século passado foram fadados ao fracasso⁶.

Destaco que ainda em 2019, orientei a pesquisa de Eliane da Costa Brião (2019)⁷, realizada no âmbito do mestrado (PPGEDU/FURG) sobre a leitura e a escrita no contexto das políticas nacionais para a Educação Infantil a partir da década de 1990 até 2017. A pesquisa mostra a evidente consonância do discurso do atual governo com o que ocorria há 30 anos no país. A agenda neoliberal ressaltava a recuperação de economia, sendo que, o governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) aparecia “[...] camuflado com a bandeira da ‘modernização’ e da ‘globalização’, afinal, FHC ‘trabalha para colocar o Brasil no primeiro mundo’, afirmam os partidários do presidente, endossando as autoritárias e desastrosas medidas adotadas em nome da ‘modernização’ [...]” (ARCE, 2001, p. 255).

A modernização aliada à globalização e ao neoliberalismos apresenta uma tendência de homogeneização cultural, refletindo “[...] em uma agenda educacional que privilegia, se não impõe de modo direto, certas políticas

4 Brasil. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. **Resolução n°5/09**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC, CNE, CEB, 2009b.

5 Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. PNA: Política Nacional de Alfabetização/ Secretaria de Alfabetização. – Brasília : MEC, SEALF, 2019.

6 Produção disponível em sites como Banco de Teses e Dissertações da CAPES; Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação – ANPED, e divulgadas em periódicos acadêmicos qualificados.

7 A dissertação *Leitura e escrita na Educação Infantil a partir do contexto das políticas nacionais (1996-2017)* defendida por Eliane da Costa Brião e orientada por Gabriela Medeiros Nogueira no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEDU/FURG). A dissertação está disponível em disponível em: <https://argo.furg.br/?BDTD12497>.

de avaliação, financiamento, padrões, formação de professores, currículo, instrução e testes” (BURBULES e TORRES, 2004, p. 19)⁸.

Essa agenda neoliberal ressurgiu de forma ainda mais evidente, conforme pode ser observado no excerto retirado do PNA:

Constituem mecanismos de avaliação e monitoramento da PNA: - avaliação de eficiência, eficácia e efetividade de programas e ações implementados; - incentivo à difusão tempestiva de análises devolutivas de avaliações externas e ao seu uso nos processos de ensino e de aprendizagem; - desenvolvimento de indicadores para avaliar a eficácia escolar na alfabetização; - desenvolvimento de indicadores de fluência em leitura oral e proficiência em escrita; - incentivo ao desenvolvimento de pesquisas acadêmicas para avaliar programas e ações desta política (BRASIL, 2019, p. 45).

Como fica evidente, estas políticas de reformas educacionais instituídas no governo FHC retornam com força no governo atual. “Esta lógica neoliberal é considerada problemática a medida que as políticas ficam centralizadas no governo federal, cabendo a ele definir currículo, avaliação, determinar reformas no ensino e formação de professores. Ball (2005) denomina a tecnologia de controle de performatividade, sendo que nesta perspectiva o professor é subjetivado tornando-se, não raras vezes, “um empresário da educação, sua identidade passa ser marcada pela eficiência, produtividade e desempenho, que pode ser verificada pela avaliação que o governo realiza das escolas e profissionais” (BRIÃO, 2019, p. 127).

Cabe destacar ainda, que na década de 1990, o Bando Mundial foi o que mais investiu na Educação Infantil. Com relação a pré-escola, apoiado no “[...] modelo formal de educação pré-escolar e está diretamente ligada ao ensino fundamental, pois concebe esta etapa uma prolongação antecipada da escolarização, com o objetivo de prevenir o fracasso escolar e, conseqüentemente, economizar recursos” (LUCAS, 2013, p. 54).

No final dos anos 1990, o “Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil – RCNEI” (1998), foi material indicado para a formação dos professores, cuja orientação é de que a leitura seja utilizada para promover a aprendizagem da escrita, em uma perspectiva preparatória para o Ensino Fundamental. Brião (2019, p. 45) ressalta que “o terceiro volume deste referencial aprofunda a discussão sobre as atividades de leitura e de escrita na Educação Infantil. Inicialmente apresenta o conceito de letramento mas, aos poucos, suas orientações vão se direcionando ao processo de sistematização da escrita”.

8 BURBULES, Nicholas C. e TORRES, Carlos Alberto (Orgs.) **Globalização e educação** – perspectivas críticas. Porto Alegre: Artmed Editora, 2004.

É possível identificar no material, orientações para o professor para promover a aprendizagem sistematizadas da escrita, como, por exemplo: “Saber escrever o próprio nome é um valioso conhecimento que fornece às crianças um repertório básico de letras que lhes servirá de fonte de informação para produzir outras escritas” (BRASIL, 1998b, p. 147).

Entretanto a visão de que a criança ao escrever o próprio nome terá conhecimentos suficientes para outras escritas é bastante equivocada, pois diversos pesquisadores brasileiros, tanto pedagogos como linguistas, já mostraram cientificamente os conhecimentos implicados no processo de aprender a escrever e ler o sistema de escrita alfabético. Seria um reducionismo sem precedente, acreditar nisso diante do amplo e complexo processo que exige a aprendizagem da escrita.

Sobre as práticas indicadas nos RCNEI, Nogueira e Peres (2013) identificam como práticas realizadas no 1º ano do Ensino Fundamental. Com base nos estudos de Soares, estas práticas são criticadas pelas autoras: “[...] indicando uma proposta tradicional de alfabetização orientada por uma perspectiva associacionista que atualmente é, de acordo com Soares (2004a), inaceitável e insuficiente” (NOGUEIRA; PERES, 2013, p. 77). Para essas autoras, a alfabetização na perspectiva associacionista é estabelecida na cópia e repetição de letras.

Desse modo, fica evidente que o trabalho com a leitura e a escrita na Educação Infantil delineado nos RCNEI, tem enfoque preparatório para alfabetização, a fim de compensar os fracassos do Ensino Fundamental.

Essa perspectiva é rompida com as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil publicadas em 2009, as quais visam assegurar as crianças como sujeitos históricos e de direitos, aspectos já previstos na Constituição Federal. Segundo as diretrizes:

A criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que se desenvolve nas interações, relações e práticas cotidianas a ela disponibilizadas e por ela estabelecidas com adultos e crianças de diferentes idades nos grupos e contextos culturais nos quais se insere (BRASIL, 2009, p. 6).

As crianças aprendem por meio de interação com os adultos e com a cultura, sendo que elas possuem formas específicas de se relacionar com o mundo e neste sentido também está o trabalho com as linguagens:

Quando se volta para construir conhecimentos sobre diferentes aspectos do seu entorno, a criança elabora suas capacidades linguísticas e cognitivas envolvidas na explicação, argumentação e outras, ao mesmo tempo em que amplia seus conhecimentos sobre o mundo e registra suas descobertas pelo desenho ou mesmo por formas bem iniciais de

registro escrito. Por esse motivo, ao planejar o trabalho, é importante não tomar as linguagens de modo isolado ou disciplinar, mas sim contextualizadas, a serviço de significativas aprendizagens (BRASIL, 2009a, p. 15).

De acordo com as DCNEI o trabalho com as linguagens na Educação Infantil tem características específicas, diferentemente das outras etapas escolares, as práticas na Educação Infantil devem atender estas especificidades e respeitar as singularidades das crianças.

No Parecer nº 20/2009 que trata sobre as DCNEI, há um reconhecimento explícito da presença da linguagem escrita na sociedade, isso representa um avanço nas políticas para Educação Infantil, pois a criança vive em um contexto letrado que desperta seu interesse pela escrita.

Em um sentido inverso, o documento Política Nacional de Alfabetização busca fundamento “nas evidências científicas mais recentes das ciências cognitivas” (BRASIL, 2019, p. 30 e 31) ressaltando como necessário trabalhar desde a Educação Infantil, as seguintes variáveis: conhecimento alfabético; consciência fonológica; nomeação automática rápida; nomeação automática rápida de objetos ou cores; escrita ou escrita do nome; memória fonológica; conceitos sobre a escrita; conhecimento de escrita; prontidão para a leitura; processamento visual. Destacando que “é recomendável que sejam promovidas na educação infantil, a fim de contribuir com o processo de alfabetização no ensino fundamental” (BRASIL, 2019, p. 31)

Estas indicações estão implicadas no trabalho pedagógico de um processo de alfabetização sistemático, com ressalvas, porque não existe resposta automática num processo de alfabetização, mas aprendizagens significativas. Além disso, as discussões teóricas e metodológicas sobre o domínio da escrita já têm, pelo menos três décadas de produção evidenciando que sua aprendizagem implica num domínio conceitual (FERREIRO e TEBEROSKY, 1985) porque ela é um objeto de conhecimento e não um código. Também que se trata de um sistema notacional que tem princípios e propriedades (MORAIS, 2005) a serem aprendidas por aqueles em processo de alfabetização. Assim, abordar a aprendizagem da escrita como automatização, é muito equivocado e demonstra falta de conhecimentos científicos do campo.

Encerrando o texto, sem cessar o debate, é preciso problematizar as propostas atuais para educação das crianças as quais levam a uma prática mecânica de decodificação do escrito comprovada como retrógrada e ineficiente. As pesquisas, as produções e os avanços no campo da alfabetização e da Educação Infantil não podem ser desconsiderados, negligenciados e até mesmo silenciados em prol de uma política nefasta e

altamente ideológica que vem se instalando no Brasil, embora o discurso do governo afirme que não há ideologia na política atual.

Referências

ARCE, Alessandra. **Compre o kit neoliberal para a educação infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo**. 2001. Revista Educação e Sociedade. vol. 22, nº 74, Campinas, 2001.

BURBULES, Nicholas C. e TORRES, Carlos Alberto (Orgs.) **Globalização e educação – perspectivas críticas**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2004

BALL, Stephen. **Profissionalismo, gerencialismo e performatividade**. Cadernos de Pesquisa. vol. 35, nº 126, Campinas, 2005.

LUCAS, Maria Angélica Olivo Francisco. **Os processos de alfabetização e letramento na educação infantil: contribuições teóricas e concepções de professores**. São Paulo: USP, 2008. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo – SP, 2008.

NOGUEIRA, Gabriela Medeiros; PERES, Eliane. **A supremacia da perspectiva associacionista em práticas alfabetizadoras no 1º ano do ensino fundamental de nove anos**. Educação em Revista. v. 29, nº. 02, Belo Horizonte, 2013.

FERREIRO, Emília e TEBEROSKY, Ana. **A psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas. 1985.

MORAIS, Artur Gomes. Se a escrita é um sistema notacional (e não um código) que implicações isto tem para a alfabetização?. In: MORAIS, Arthur Gomes; ALBUQUERQUE, Eliane Borges Correia e LEAL, Telma Ferraz (Orgs.). **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética**, Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p.29-46.

BRIÃO, Eliane Costa. **Leitura e escrita na educação infantil a partir do contexto das políticas nacionais (1996-2017)**. Orientador: Profa. Dra. Gabriela Medeiros Nogueira. 2019. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2019.

ANÁLISE CRÍTICA DA CONCEPÇÃO BÁSICA DO PLANO NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO (PNA)

CRITICAL ANALYSIS ON THE BASIC CONCEPTION OF PLANO NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO (PNA)

Regina Lúcia Couto de Melo

*Integrante da Comissão Articuladora do Fórum Mineiro de Educação Infantil
Formadora de profas do PNAIC-PRÉ da RME-BH, em 2017/2018
regismelo216@gmail.com*

A leitura do Decreto 9.765 (Brasil, 2019) que institui a Política Nacional de Alfabetização provocou lembranças remotas do “Ano internacional da criança” (UNESCO, 1979) e da Conferência Mundial da Infância (UNESCO, 1990) que estabeleceu como meta, a ampliação das atividades de desenvolvimento da primeira infância.

Me indago, com um certo grau de estranheza: qual o motivo de associar estes eventos internacionais ao Política Nacional de Alfabetização(PNA)?

Pelas evidências presentes naquela época e vontade política de alguns profissionais, os dois eventos internacionais, marcam uma inflexão no tratamento dado à “Educação Inicial.”

Nota-se que no final da década de 1970, organismos internacionais denominavam a Educação da 1ª Infância, de Educação Inicial!

Porém, apesar das evidências quantitativas foi necessário outro evento internacional, no mesmo ano (1990) para celebrar em Dakar, o Fórum Mundial de Educação para Todos, que produziu um “Marco de Ação” e postulou, entre outros objetivos : “estender e melhorar a proteção e educação integrais da primeira infância, especialmente para as crianças mais vulneráveis e desfavorecidas.”

Percebo que a atual gestão (2019 – 2022) do MEC também deseja fazer uma inflexão nos processos de alfabetização, incluindo as etapas e modalidades da Educação Básica na PNA(2019). O decreto, que institui este Plano, foi uma escolha para abrigar uma receita única que serve a todos os “analfabetos”, da Educação Infantil à EJA. Desconsiderando tudo o mais que vêm sendo realizado no Brasil, de forma democrática, como as Diretrizes Nacionais da Educação Básica (2010), as diretrizes nacionais anteriores e posteriores a esta, coordenadas pelo Conselho Nacional de Educação. Podemos afirmar que em todas estas diretrizes nacionais, a leitura e a escrita foram contempladas

como uma das dimensões a serem trabalhadas pelas professoras. Na Educação Infantil, destacam-se os art. 7º, 8º e 9º da Resolução CNE/CEB nº5 (2009). Nesta etapa, os bebês e as crianças pequenas chegam na escola com experiências de linguagens; desta forma temos muitas situações a trabalhar, especialmente se entendemos estes sujeitos, como histórico e culturais. Esta pedagogia não pode ser entendida como processo de alfabetização.

Penso como formadora de professoras da Educação Infantil, então elaboro duas questões para a PNA :

A) Como atender à exigência de historicizar conceitos, no formato de um Decreto, sem consulta aos pesquisadores e especialistas do campo da Formação docente da Educação Infantil?

B) Como o MEC trabalhando com especialistas em alfabetização, ignora as pesquisas e o que foi produzido pelo Projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil?

Talvez, teorizando sobre o ensino da língua falada e escrita, apenas como sons a serem apreendidos e grafados e vice versa, sem pautar as relações da criança com o mundo e da professora de Educação Infantil com a criança. Além disso, eliminando as complexidades do contexto escolar brasileiro, especialmente as desigualdades econômicas, sociais e raciais.

Assim, em nome da eficiência, exalta-se as evidências científicas nacionais e internacionais, transformando o político em tecnologia única do aprendizado da leitura e escrita para designar certo modo de tomada de decisão: valorizando a autoridade de especialistas e não dando visibilidade aos esforços empreendidos pelos sujeitos das ações educativas neste contexto.

Referências

ARGENTINA. Educación de Calidad para Todos: um assunto de direitos humanos. 29 e 30 de março de 2007; Buenos Aires, Argentina.

BRASIL. Decreto 9.765, Institui o Plano Nacional de Alfabetização (PNA), 11 de abril de 2019. ____ . Conselho Nacional de Educação (CNE)/Câmara de Educação Básica (CEB). Diretrizes curriculares Nacionais da Educação Básica. Resolução nº 4, 13 de julho de 2010.

____ . Conselho Nacional de Educação (CNE)/Câmara de Educação Básica (CEB). Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil. Resolução nº 5, 17 de dezembro de 2009.

____ . Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica (SEB). Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil - 1ªed, Brasília: MEC/SEB , 2016.

UNESCO . Ano Internacional da Criança. Nações Unidas. 1979

____. Conferência mundial da Infância. Nações Unidas. 1990

____. Fórum Mundial de Educação para Todos. Nações Unidas. 1990

POLÍTICA NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO EM ANÁLISE: BREVES CONTRIBUIÇÕES PARA MAIS UM OLHAR CRÍTICO

POLÍTICA NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO IN ANALYSIS: BRIEF CONTRIBUTIONS FOR A MORE CRITICAL LOOK

Luciana Piccoli

*Professora Associada do Departamento de Ensino e Currículo da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Coordenadora do Grupo Aula: Alfabetização, Linguagem e Ensino
Atuou como Coordenadora Geral do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa na UFRGS nos anos 2016 e 2017
regismelo216@gmail.com*

A Política Nacional de Alfabetização (PNA) do Ministério da Educação (MEC), instituída por decreto em abril de 2019, sintetiza um preocupante e já conhecido diagnóstico das avaliações externas em relação às habilidades de leitura e escrita das crianças brasileiras. Ao tratar de soluções para esse cenário, porém, apresenta graves problemas, com reducionismos inaceitáveis, tanto conceituais quanto metodológicos. Nestes breves apontamentos, tematizo, então, alguns desses problemas, na busca por contribuir para mais um olhar crítico dentre os que estão sendo lançados à PNA. Para tanto, considero minha atuação como formadora de professoras e, também, na coordenação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), programa do MEC de formação de alfabetizadores em vigência até o ano de 2018.

Eis o primeiro reducionismo: no documento em análise (BRASIL, 2019), eleva-se a ciência cognitiva da leitura à posição salvacionista dos males da educação do Brasil sob a retórica das evidências científicas, incansavelmente reiteradas ao longo do texto. Impõe-se, assim, uma verdade única, em substituição à pluralidade de abordagens conceituais e metodológicas na alfabetização, tão bem discutida no PNAIC por meio de direitos de aprendizagem em diferentes eixos de ensino da Língua Portuguesa (BRASIL, 2012). Cumprir e saltar, ainda, que essa diversidade de abordagens, valorizada e impulsionada pelo PNAIC, tem sido vivenciada cotidianamente por milhares de professoras participantes do programa no nosso país.

Assim, soa por demais estranho a todos os envolvidos no PNAIC, desde as coordenações nas Universidades até as professoras alfabetizadoras, ignorar essas conquistas. Tal pluralidade, fundamentada nas concepções do PNAIC,

promoveu a ampliação das ferramentas pedagógicas para que cada docente pudesse, com autonomia didática, selecionar as metodologias mais adequadas ao perfil de sua turma e aos alunos individualmente, buscando estratégias de ensino ajustadas à heterogeneidade de conhecimentos das crianças, ocorrendo isso inclusive na formação inicial de professoras (PICCOLI, 2018). Em relação à formação continuada, já há um conjunto volumoso e consistente de pesquisas acerca da alfabetização, sob o desenho de teses e dissertações, em que dados oriundos do PNAIC são analisados, como se pode aferir na análise bibliográfica tecida por Sperrhake e Piccoli (2019) sobre a produção gaúcha nos programas de pós-graduação. Muitas dessas pesquisas tematizam a alfabetização de crianças e a formação de professores, evidenciando a pluralidade conceitual e metodológica das práticas pedagógicas, atributo esse tão negado na PNA.

Outro problema grave desse documento é a supervalorização da consciência fonêmica, desprezando um conjunto amplo e diverso de habilidades metafonológicas que impulsionam o avanço da criança ao domínio do sistema de escrita alfabética (MORAIS, 2019). Ao enfatizarem a consciência fonêmica como um dos preditores de sucesso na alfabetização, desconsideram que ela é a habilidade fonológica mais exigente e, portanto, não pode ser considerada como ponto de partida para alguém se alfabetizar. Desconsideram que a criança passa por etapas de aprendizagem que conduzem à compreensão do funcionamento do sistema de escrita (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985) e que precisa desenvolver diferentes habilidades metafonológicas envolvendo sílabas, rimas e aliterações até chegar à consciência grafofonêmica, isto é, ao conhecimento e reflexão consciente das relações entre grafemas e fonemas (SOARES, 2016). Cabe salientar que tal conhecimento difere da consciência isolada desses sons distintivos da língua, exigida em tarefas enfiadas às crianças e nada produtivas, como as de segmentação de palavras em fonemas.

É esta bandeira que, há muitas décadas, renomados pesquisadores brasileiros como Magda Soares e Artur Gomes de Morais já têm levantado, por meio de seus estudos já citados neste texto, realizados em escolas brasileiras, com crianças e professoras. Ambos argumentam claramente em favor de um ensino sistemático e explícito das relações entre grafemas e fonemas, estando tais discussões contempladas inclusive nos cadernos de formação do PNAIC e não sendo, portanto, atributos exclusivos da abordagem fônica, como tenta reivindicar a PNA. Ainda, o reconhecido trabalho de desenvolvimento profissional de alfabetizadoras realizado por Magda Soares no município de Lagoa Santa/MG é “evidência” – para utilizar o termo tão circulante na PNA – conceitual e pedagógica desses princípios na alfabetização.

Antes de finalizar, não se pode ignorar outro claro reducionismo do documento em análise (BRASIL, 2019, p. 33): o posicionamento da “instrução fônica sistemática” como um dos “componentes essenciais para a alfabetização”,

pressupondo um “plano de ensino que contemple um conjunto selecionado de relações fonema-grafema, organizadas em sequência lógica”, cujo conhecimento deve ser aplicado na leitura de palavras, frases e textos. Para tanto, obviamente, tais unidades linguísticas precisam ser rigorosamente controladas, prática essa já tão criticada pelo produto escrito artificial e raso de sentido que dela se origina, e não serão encontradas em textos reais, circulantes no mundo, sejam eles literários ou não, os quais as crianças têm direito de conhecer, mesmo ainda antes de serem capazes de lê-los autonomamente.

Diante de tantos problemas conceituais e metodológicos, a palavra retrocesso não é suficiente para nomear as incontáveis perdas que a PNA busca impor. O que conforta a nós, que atuamos na formação inicial e com o desenvolvimento profissional de alfabetizadoras, é que as Universidades e as professoras não são meras reprodutoras de imposições como essas, mas são capazes de reescrever, nas suas salas de aula, práticas que considerem a trajetória da alfabetização no Brasil e valorizem os conhecimentos docentes.

Referências

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: currículo na alfabetização: concepções e princípios: ano 1: unidade 1. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012b. 57 p.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **PNA Política Nacional de Alfabetização**/Secretaria de Alfabetização. Brasília: MEC, SEALF, 2019. 54 p.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

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

PICCOLI, Luciana. Diferenciação pedagógica e os direitos de aprendizagem na alfabetização. In: PICCOLI, Luciana; CORSO, Luciana Vellino; ANDRADE, Sandra dos Santos; SPERRHAKE, Renata (Orgs.). **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa PNAIC UFRGS**: práticas pedagógicas, aprendizagem da matemática e políticas públicas. São Leopoldo: Oikos, 2018. P.19-42. Disponível em: <http://oikoseditora.com.br/files/Pacto%20Nacional%20pela%20Alfabetiza%C3%A7%C3%A3o%20PNAIC%20UFRGS%20-%20e-book.pdf>

SOARES, Magda. **Alfabetização**: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2016. SPERRHAKE, Renata; PICCOLI, Luciana. A pesquisa na área da alfabetização no Rio Grande do Sul (2012 - 2018): uma rede tecida com resumos de teses e dissertações. In: **IV CONBALF – Congresso Brasileiro de Alfabetização**, 2019. [no prelo]

VALE OU NÃO VALE A PENA?

IS IT WORTHWHILE OR NOT?

Maria Sílvia Cintra Martins

*Professora Associada do Departamento de Letras da Universidade Federal de São Carlos/UFSCar
Coordenadora do PNAIC/UFSCar no triênio 2013-2015
Líder do Grupo de Pesquisa LEETRA (CNPq)
Editora da série “Linguagens em Diálogo” disponível em www.leetra.ufscar.br
msilviamart@gmail.com*

“*Tudo vale a pena, se a alma não é pequena*”, versos de Pessoa que sempre nos servem quase de forma proverbial.

A alma não me parece pequena, entre aqueles – professores, gestores, pesquisadores, militantes - que seguidamente têm lutado nessa frente/front da alfabetização, principalmente quando temos em nosso horizonte as crianças pequenas, expressão que me serve para a referência às crianças de Educação Infantil e dos primeiros anos do Ensino Fundamental.

Noto que nem Magda Soares, muito menos Paulo Freire são citados no Caderno da Política Nacional de Alfabetização (PNA) lançado pelo MEC neste ano de 2019. Podemos pensar grande e seguir com a leitura, mesmo sabendo que há algo de injusto nessa omissão. De toda forma, sabemos que é de Magda Soares, em entrevista de 2016, a afirmação de que não há método, mas sim variados métodos para a alfabetização. Já de Paulo Freire não podemos esquecer a palavra mundo, com que traça a ligação, a ponte, entre o que nos vem do mundo de forma ainda não sistematizada, e o que vai se construindo depois, sobre esse alicerce.

É certo, ainda – será mera coincidência? – que a sigla PNA retoma, historicamente (afinal, não somos tão fracos de memória como nos imputam), a mesma sigla, não da política, mas do Programa Nacional de Alfabetização, a ser implementado no ano de 1964 dentro da proposta freireana dos Círculos de Cultura, abortado, no entanto, em abril do mesmo ano, e bem sabemos por quê.

Vamos pensando grande, na certeza de que não será com picuinhas ou com disputas acadêmicas e/ou políticas que resolveremos esse enorme problema – ou essa enorme problemática que acomete nossos pequenos.

Pensando grande, lembremos – sem provocações, sem repúdio, mas munindo-nos de boa vontade – que podem circular entre todos nós crenças, opiniões de viés mais espontâneo e sem as devidas fundamentações científicas,

algo, de resto, inevitável no que tange à educação, que se faz, mesmo, dessa mistura, para não dizer desse diálogo, entre os conhecimentos mais espontâneos e aqueles da esfera acadêmica. Mas é fato que nem mesmo os dedicados educadores de fins do século XIX – a quem muitas vezes nos dirigimos, de forma pejorativa, como educadores tradicionais – nem mesmo eles se serviram só de crenças e opiniões.

Resumindo: todos nossos esforços em torno da educação em nosso país – e me refiro aqui, particularmente, aos últimos quarenta anos – têm sempre se fundado em evidências científicas. Basta uma rápida busca nas bases de dados para se encontrarem, rapidamente, dezenas de trabalhos, desde dissertações e teses acadêmicas, até compêndios publicados por vários pesquisadores brasileiros, nos quais se encontram propostas pedagógicas voltadas à alfabetização e letramento cientificamente embasadas em evidências, ou seja, calcadas em coleta ou geração de dados nas salas de aula de Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Para citar apenas um exemplo, lembro do trabalho exemplar de Eglê Pontes Franchi, defendido como dissertação de mestrado em 1982, e posteriormente publicado como “*E as crianças eram difíceis: a redação na escola*”. Proposta de trabalho de alfabetização e letramento, voltado em parte a encenações teatrais, com crianças da faixa etária dos nove anos. A professora alfabetizadora Eglê Franchi desenvolveu pesquisa participativa em classe de terceira série com crianças de periferia urbana que demonstravam agressividade, falta de aderência à cultura escolar e dificuldade na leitura e na escrita.

Lembro desses fatos apenas para enfatizar que os programas governamentais anteriores voltados à alfabetização também se basearam em evidências e também foram cientificamente fundamentados, mesmo porque diversos trabalhos resultantes de pesquisas científicas, como o que acabo de citar, passaram a fazer parte de suas referências. O que parece haver, no entanto, embora se prime em combater posturas denominadas ideológicas, é exatamente um combate ideológico, que deprecia como pertencente ao que não seria cientificamente embasado tudo aquilo que se alinhe a outra vertente de conhecimento, que não a defendida pelo atual PNA: de 2019, e não da virada do ano de 1964.

Por isso mesmo, não acredito que vamos avançar muito na base de contendas, vindas de que lado vierem, mesmo porque quem está efetivamente com as crianças, em sala de aula, são seres pensantes, que não se alimentam predominantemente de crenças e de ideologias – embora não possam se furtar completamente delas, como qualquer um de nós. São seres pensantes que têm amplo conhecimento a respeito de diversas vertentes científicas, além de seu inestimável conhecimento prático.

Diga-se de passagem, que já um dos cadernos do PNAIC fez referência à

consciência fonológica. Lidamos com ele no ano de 2013, quando iniciávamos o programa do Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa – e me lembro da resistência dos professores, por conta tanto de sua formação prévia, quanto de sua experiência prática. Lembro-me que eu mesma tentei mostrar a eles que não seria, afinal, uma proposta desprezível, e concluímos, em conversa, que toda radicalização só seria prejudicial às crianças.

Não considero, por isso, a proposta recente totalmente infundada, mesmo porque, ao menos em parte, ela dá continuidade ao que desenvolvemos nos seis anos do PNAIC. Lembro-me que, à época, em conversa com os professores, defendi que deveríamos dar igual importância a aspectos macroestruturais, mais amplos, e a aspectos microestruturais. E talvez seja isso – assim apostado – o que de fato os professores farão em sala de aula com a chegada da nova proposta.

Não só o PNAIC, mas propostas anteriores já os formaram de forma suficientemente consistente (e não ideológica) para que saibam (e não só acreditem cegamente) da importância do trabalho com o método global, aquele que se volta ao texto como um todo e busca incentivar a competência leitora e a capacidade crítica. Decerto juntarão a isso – agora com mais ênfase e talvez de forma mais sistemática – os exercícios voltados à consciência fonológica.

O que não adiantará mesmo será tratar os professores como seres passivos e sujeitos aos diferentes vendavais teóricos, que ora os lançariam para um lado, ora para outro. Eles não são massa de manobra. Vão reagir criticamente e saberão, sim, se servir de metodologias – que em parte já conhecem, talvez com denominação diferente. Tão habituados que estão com o letramento, trabalhando-o em sala de aula, passarão a falar em “literacia”?

O tempo dirá. Não nos esqueçamos, ainda, de que Magda Soares, em *Letramento e alfabetização: as muitas facetas*, de 2003, já anunciava a necessidade de uma junção entre alfabetização e letramento, e nos alertava “O que é preciso reconhecer é que o antagonismo, que gera radicalismos, é mais político que propriamente conceitual, pois é óbvio que tanto a *wholelanguage*, nos Estados Unidos, quanto o chamado *construtivismo*, no Brasil, consideram a aprendizagem das relações grafofônicas como parte integrante da aprendizagem da língua escrita [...]”.

De fato, em 2008, pude escutar em congresso na FFLCH/USP, da boca do professor Brian Street – um dos principais nomes na área dos Estudos do Letramento – que, na Inglaterra, as intensas contendas em torno do “*phonics*” resultam de interesses comerciais e editoriais. Isso na austera Inglaterra do chá das cinco e das homenagens à rainha ao som preciso dos relógios na torre e dos cascos da cavalaria. Aqui, por ocasião da publicação recente do Caderno da PNA, o presidente do Instituto Alfa e Beto fez cara de paisagem, como se mal soubesse o que estava acontecendo – será?

Ou seja: Não temos nada de tão novo em nosso horizonte. É fato, porém, que quanto mais houver disputas estéreis e radicalizadas em defesa desta ou daquela metodologia – ou pior, calcadas em políticas no mau sentido do termo, i.e., naquele de politicagem, politicalha -, mais retardamos o efetivo acesso das crianças ao mundo da escrita.

Esperemos, assim, que apesar do aspecto restritivo da Política de Alfabetização do MEC, publicada neste ano, a memória e o conhecimento prático, assim como o compromisso de nossos professores, não os levará – como de resto não os tem levado – a substituir tudo o que vêm pesquisando e construindo nos últimos mais de quarenta anos por uma proposta, ao menos aparentemente, apenas centrada em aspectos algorítmicos, estratégicos ou instrumentais que cercam tudo o que diz respeito à aprendizagem e à apropriação da leitura e da escrita.

De resto, os recentes movimentos nas ruas têm nos apontado, a nós professores que estivemos nessa frente de batalha por cerca de meio século, que algo de forte e de crítico se construiu entre os profissionais da Educação em seus diferentes níveis e etapas que não se apagará com decretos ou portarias governamentais.

A ALFABETIZAÇÃO E AS CONDIÇÕES PARA ALFABETIZAR

LITERACY AND THE CONDITIONS TO TEACH LITERACY

Adelma Barros-Mendes

*Professora Associada do Departamento de Letras e Artes da Universidade Federal do Amapá
Coordenadora do Laboratório Interdisciplinar de Formação de Professores-LIFE
Atuou como Coordenadora do Pró-letramento e Pacto pela Alfabetização na Idade Certa
Atua com formação inicial e continuada de professores
É Representante Regional da ABAlf-Norte
adelma@unifap.br*

Rosivaldo Gomes

*Professor Adjunto do Departamento de Letras e Artes da Universidade Federal do Amapá
Atuou como Coordenador do Pacto pela Alfabetização na Idade Certa
Atua com formação inicial e continuada de professores
rosivaldounifap12@gmail.com*

Com a publicação do DECRETO Nº 9.765, DE 11 DE ABRIL DE 2019, que Institui a Política Nacional de Alfabetização (PNA) vimos mais uma vez a sombra da descontinuidade, da ruptura de políticas públicas rondando a vida de estudantes e professores; governos decidirem por Decretos não só os rumos da educação brasileira, mas agora, de modo direto, interferem em questões didático-pedagógicas ao recomendarem “o como em com quais” bases teóricas devem ser didatizados os objetos de ensino referentes à alfabetização.

A proposta de privilegiar um método está inquietando (e indignando) a todos que têm por foco de estudo e de trabalho a alfabetização. Sobre isso muito tem se refletido, debatido e se alertado na mídia, nos eventos científicos e aqui nesta obra por, entre outros, Frade (2019) que lembra:

No ato pedagógico temos uma série de variáveis relativas, por exemplo, às expectativas sociais sobre para que se alfabetiza; ao contato que sujeitos e grupos têm com a cultura escrita; ao modo como os professoresalfabetizadores mobilizam esses saberes ou os ampliam; aos procedimentos que vão se consolidando para ensinar a ler e escrever; à administração do tempo das atividades; à interpretação do contínuo das participações, das redes de relações e das interações que ocorrem no espaço da sala de aula; às formas de manter os alunos participando; aos modos de atenção dados às indagações de cada aluno; aos seus tempos de aprendizagem; **aos materiais disponibilizados; entre outras variáveis** (Frade, 2019 – Nesta obra)

Nessa esteira trazemos para se somar às reflexões uma variável que geralmente é silenciada: as condições e contextos em que professores alfabetizadores atuam para que as crianças possam ser alfabetizadas; para que os objetivos “decretados” se concretizem.

A infraestrutura tem sido considerada, por diversos estudos (IPEA, 2007, Góes, 2014, 2012, Unesco, 2019), como um dos fatores determinantes para a qualidade ou não da educação e, conseqüentemente, sucesso ou insucesso de crianças, jovens, adultos e idosos. E esses estudos apontam que os impactos das condições materiais escolares e os resultados educacionais se relacionam intimamente e que não podem ser mais negligenciados.

Assim, retomando a PNA, verificamos que, entre os objetivos previstos no Decreto que a institui se pretende

I. elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem no âmbito da alfabetização, da literacia e da numeracia, sobretudo nos primeiros anos do ensino fundamental, **por meio de abordagens cientificamente fundamentadas** e II. contribuir para a consecução das Metas 5 e 9 do Plano Nacional de Educação de que trata o Anexo à Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 (Brasil/PNA, 2019, pp51-52).

A partir da “Nota do Ministro da Educação”, na abertura do caderno da PNA, infere-se que esses objetivos serão atingidos porque “a Política Nacional de Alfabetização pretende oferecer às redes e aos alunos brasileiros, por meio de programas e ações, **a valiosa contribuição das ciências cognitivas**, especialmente da ciência cognitiva da leitura. E que, portanto, “uma política de alfabetização **eficaz** terá reflexos positivos não apenas na educação básica, mas em todo o sistema educacional do país” (PNA, p.5).

Ora, a garantia da “eficácia” da PNA se pauta na “valiosa contribuição das ciências cognitivas, (...) uma vez que a “ciência cognitiva da leitura apresenta um conjunto vigoroso de evidências sobre como as pessoas aprendem a ler e a escrever e indica os caminhos mais eficazes para o ensino da leitura e da escrita” numa espécie de padronização não só dos sujeitos, mas de realidades, que desconsidera a existência, por exemplo, de escolas sem o mínimo para dignidade do aluno e do professor. São realidades “evidenciadas” nos censos escolares anualmente, conforme podemos atestar em dados bem recentes no Resumo Técnico do Censo da Educação Básica de 2018:

“no Brasil, percebe-se que o principal gargalo com relação à disponibilidade de recursos de saneamento e abastecimento básico nas escolas (água, esgoto e energia) está relacionado à ausência de esgoto sanitário. A falta de esgoto sanitário (rede pública ou fossa) nas escolas de ensino fundamental é mais frequente na Região Norte, comonos estados com menor cobertura de esgoto sanitário são **Pará, Maranhão, Amapá,**

Acre e Amazonas”(BRASIL, 2019. p.51).

Esses dados que deveriam ser fonte para institucionalização de políticas públicas de melhorias para a qualidade da educação, embora até sejam postos em Planos e Políticas como é o caso da Meta 7 e estratégia 7.18 do Plano Nacional da Educação (PNE), são negligenciados uma vez que pouco ou nada se altera no curso dos anos.

A comprovação dessa negligência pode ser atestada no estudo realizado pela UFMG e UNESCO, que gerou o relatório da Qualidade da Infraestrutura das Escolas públicas do Ensino Fundamental no Brasil, lançado no dia 31 de julho deste ano de 2019. O estudo trouxe como resultado que

As escolas no nível I **têm condições muito precárias, não possuem nem mesmo um banheiro dentro do prédio**. Tipicamente, são escolas municipais, pequenas, que ofertam somente o ensino fundamental ou o fundamental junto a educação infantil, **estão localizadas na zona rural e região Norte**. No nível II as escolas estão apenas um pouco melhores, tem água de poço, energia elétrica e banheiro dentro do prédio, por exemplo. No nível III a escola tem mais acesso a serviços públicos, existem instalações para fins administrativos e pedagógicos. A escola típica deste nível é municipal e está na zona rural da região Nordeste. As escolas do nível IV têm condições melhores para o ensino e aprendizagem. Tipicamente, são escolas urbanas das regiões Nordeste ou Centro-Oeste e pertencentes a rede estadual. No nível V encontramos escolas com condições bem melhores, mas ainda precisam melhorar em relação a acessibilidade. A escola típica deste nível está na região Centro-Oeste, no Sudeste ou Sul, na área urbana e pertence a rede estadual ou particular ou municipal.

Veja-se, com esse retrato há que se refletir sobre a tão reiterada eficácia (a palavra eficaz/eficazes é referida 16 vezes e sua correlata eficiência 4 vezes) da PNA que se espelha em “experiências exitosas de estados e municípios brasileiros, bem como de outros países (França, Inglaterra, por exemplo) (...) (Brasil/PNA, pp.07, 40, 51). Resta a indagação: As condições (materiais, estruturais e humanas), em que os educandos e professores dos exemplos trazidos vivenciaram, pelo menos se assemelham às evidenciadas nos dados acima apontados pelos estudos acima citados, em especial do Norte do Brasil?

O Relatório da UNESCO/UFMG aponta ainda que as desigualdades regionais seguem padrão que, diríamos históricos, “nas regiões Sul e Sudeste, encontram-se as escolas com médias mais altas para todos os indicadores em comparação às escolas do Norte e Nordeste”. Mas por que isso ocorre?

Ora, ainda de acordo com esse estudo, o índice do nível socioeconômico (Inse) da escola reflete à média do nível socioeconômico dos seus alunos, o que

se depreende é que regiões economicamente mais frágeis seguem e seguirão, conseqüentemente, com índices educacionais mais baixos, o que deixa concluir que o ciclo é perverso, pois se a região é pobre, a escola é pobre, o aluno é pobre e continuará a ser pobre, já que a população permanece menos assistida por políticas públicas de acesso a bens e serviços educacionais de qualidade, perpetuando as desigualdades.

Curioso que no caderno da PNA isso é posto, no tópico “O que dizemos especialistas”, quando se explicita que “o analfabetismo nos dias atuais está claramente associado a condições adversas de vida, geralmente relacionadas à pobreza e geradoras de diferentes formas de vulnerabilidade social, que se expressam em moradia e saneamento precários, meios de subsistência quase inexistentes e falta de oportunidade de usufruir de todos os direitos e deveres da cidadania” (PNA,p. 19).

No entanto, não se enxerga no caderno da PNA um aceno sequer às condições estruturais e materiais das escolas como condição “Sine qua non” para alterar essa realidade. São fatores que precisam ser trazidos para discussão, como “as diferenças entre as escolas e regiões brasileiras (...) **tais como os relativos às condições de trabalho dos professores, a jornada escolar, as condições de permanência dos estudantes**, dentre outros. “Tais fatores não são discutidos no documento do MEC, sinalizando que tais aspectos, que são centrais para a melhoria da educação, não estão sendo considerados nessas políticas” (Leal, 2019 - Nesta Obra).

Assim, a se instituir uma Política Nacional para Alfabetização, há de se evitar o silenciamento e, por vezes, apagamento “dos Brasis” que existem no Brasil, pois atingir os objetivos de favorecer a “aprendizagem da leitura, da escrita e da matemática básica **como instrumento de superação de vulnerabilidades sociais e condição para o exercício pleno da cidadania** somente se efetivará se, de fato, for dada “**igualdade de oportunidades educacionais**” (BRASIL, PNA. p.51).

Imaginar que se romperá o ciclo de vulnerabilidades sociais e se elevará a qualidade da educação com a institucionalização de Decretos, sobretudo negando muito do que cientificamente se tem construído e consolidado no campo da alfabetização (Ler Maciel: Onde estão as pesquisas sobre alfabetização no Brasil?; Micarello: Alfabetização e Evidências; Leal: Apontamentos sobre a Política Nacional de Alfabetização 2019 - Nesta Obra), reduzindo o problema do analfabetismo a questões de métodos, só traz rupturas e descontinuidade de muitos avanços, e pouco ou nada contribui para que deficiências reais sejam enfrentadas e superadas, cada uma no seu próprio lugar.

É preciso dignidade para ensinar e aprender.
(Goulart, 2019 - Nesta Obra).

Referências

BRASIL. PNA: Política Nacional de Alfabetização/Secretaria de Alfabetização. – Brasília: MEC, SEALF, 2019. 54 p.

BRASIL.Governo FederalMinistério do Planejamento, Orçamento e Gestão. IPEA, 2007.

CAVALCANTE. Daniel Góes: **O Impacto da Infraestrutura Escolar no Rendimento dos Alunos**- Dissertação de Mestrado em Ciências Econômicas .Departamento de Economia -UNB Brasília/DF 2014.

FRADE .I. C . A S. **Um paradigma científico e evidências a ele relacionadas resolveriam os problemas da alfabetização brasileira?** Nesta Obra.

LEAL. T.L.F. **Apontamentos sobre a Política Nacional de Alfabetização 2019.** Nesta Obra.

LIMA, N. C. M. **Infraestrutura, gestão escolar e desempenho em leitura e matemática: um estudo a partir do Projeto Geres**- PUC-RIO . RJ. 2012.

MACIEL. Francisca Izabel Pereira. **Onde estão as pesquisas sobre alfabetização no Brasil?** Nesta Obra.

A POLÍTICA NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO – PNA: “DO DIREITO DE CRITICAR – DO DEVER DE NÃO MENTIR, AO CRITICAR”¹

THE *POLÍTICA NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO* – PNA: “THE RIGHT TO CRITICIZE- THE DUTY OF NOT LYING WHEN CRITICIZING”

Juliano Guerra Rocha

Doutor em Educação. Professor da Educação Básica das redes públicas municipal e estadual de Itumbiara/ Goiás
Pesquisador do grupo “História da Alfabetização: Lugares de formação, Cartilhas e Modos de fazer” (UFU)
Atuou como formador do PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa entre 2013-2018
professorjulianoguerra@gmail.com

Marília Villela de Oliveira

Doutora em Educação. Professora Titular da Universidade Federal de Uberlândia
Coordenadora e pesquisadora do grupo “História da Alfabetização: Lugares de formação, Cartilhas e Modos de fazer” (UFU)
Atuou como Coordenadora Geral do Pró-Letramento (2010-2012), e do PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (2012-2018)
mariliav@hotmail.com

Sônia Maria dos Santos

Doutora em Educação. Professora Titular da Universidade Federal de Uberlândia
Coordenadora e Pesquisadora do grupo “História da Alfabetização: Lugares de formação, Cartilhas e Modos de fazer” (UFU)
soniaufu@gmail.com

“Não basta saber ler mecanicamente que ‘Eva viu a uva’. É necessário compreender qual a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir uvas e quem lucra com esse trabalho”.
Paulo Freire

De início, um alerta aos leitores: a leitura da PNA – Política Nacional de Alfabetização (BRASIL, 2019) precisa ser sincrônica aos acontecimentos que vêm ocorrendo no Brasil nos últimos anos, especialmente, no campo político. Nos discursos esbravejantes comuns ao atual governo e seus representantes – que utilizam as redes sociais para disseminar suas ideias – há marcas de um projeto explicitamente antidemocrático, quando reiteram a necessidade de rever as bases da educação nacional, apoiando-se em “evidências científicas” e não em “crenças e ideologias”. É necessário, pois, desconfiarmos desses discursos, afinal, o que vemos é a tentativa de apagamento de uma

1 Título de um dos textos do livro: *Política e Educação: ensaios* (FREIRE, 2001).

histórica luta por uma educação popular e plural por uma perspectiva homogeneizadora, que considera *uma* teoria de aprendizagem e *um* método como se esses fossem capazes de “salvar” as crianças do “abismo do analfabetismo”.

Em relação à alfabetização, “as evidências” destacadas são dos campos da Psicologia Cognitiva e da Neurociência Cognitiva, e os seus desdobramentos na denominada “Ciência Cognitiva da Leitura”. Na mensagem de apresentação da PNA, o Secretário de Alfabetização, Carlos Francisco de Paula Nadalim, menciona que essa ciência “apresenta um conjunto vigoroso de evidências sobre como as pessoas aprendem a ler e escrever e indica os caminhos mais eficazes para o ensino da leitura e da escrita”. Acrescenta ainda que, alinhada às ciências cognitivas, a PNA pretende levar para a sala de aula “os achados das ciências cognitivas”, promovendo “práticas de alfabetização mais eficazes” (p. 7). Fazemos uma análise desse discurso. Ao desconsiderar outros campos da ciência na definição de políticas públicas de alfabetização, evidentemente, o discurso se constrói arquetizado na tentativa de disseminar apenas *uma perspectiva* sobre a alfabetização e apenas *uma face* da ciência para subsidiar as propostas de ensino inicial de leitura e escrita nas escolas brasileiras. Desvalorizam-se, dessa forma, importantes estudos do campo da educação e da alfabetização no Brasil e suas “evidências” – para manter o termo utilizado pelo MEC – publicadas em revistas, livros, entre outros meios de difusão do conhecimento científico.

Nesse ponto é importante lembrarmos quem é Carlos Nadalim. Autor do blog “Como Educar seus Filhos”, defensor do método fônico e, declaradamente, contrário às propostas e estudos de Magda Soares e Paulo Freire, sua defesa associa-se mais aos pressupostos teóricos de autores que são citados em seus vídeos e escritos e, óbvio, referenciados na PNA, no grupo de especialistas colaboradores apresentados na folha de ficha catalográfica do documento.

Por si só, essa questão já atesta a polarização da PNA no que tange à teoria que subsidiará o processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, e também quanto ao sentido proposto para a alfabetização na escola brasileira. Portanto, esse documento não foi elaborado a partir de um espaço democrático de debates sobre a alfabetização – como afirmam integrantes do MEC – e, sim, sobre a hegemonia de uma compreensão restrita desse fenômeno, considerado, a partir das contribuições da Psicologia, em 6 componentes: consciência fonêmica; instrução fônica sistemática; vocabulário; fluência em leitura oral; compreensão de textos; produção de escrita.

Consideramos que, a partir desses componentes, a proposta da PNA é de parametrização da leitura e da escrita, mensurando a capacidade da criança de ler e escrever em níveis que atestarão a eficácia do ensino. Uma questão, a

nosso ver, um tanto problemática, pois alimenta ainda mais as desigualdades e faz com que a alfabetização na escola, tal como apontou Smolka, se reduza a “um processo, individualista e solitário, que configura um determinado tipo de sujeito” (2008, p. 50). Outrossim, essa questão também incita uma rotulação da criança: das que sabem e das que não sabem; das que são capazes e das que não são capazes, entre outros estigmas.

Dito isto, nos ateremos, a seguir, a refletir sobre dois itens presentes na PNA: o “2.5 Alfabetização de jovens e adultos” e o “2.6 Alfabetização no contexto das modalidades especializadas de educação”.

Considerações acerca do item “2.5 Alfabetização de jovens e adultos” (p. 35)

A princípio é importante assinalar que são anotadas as especificidades do processo de alfabetização de jovens e adultos em apenas uma página da PNA. São necessários alguns aprofundamentos no que foi posto, especialmente quanto à afirmação de que a alfabetização de jovens e adultos acompanha os seis componentes citados anteriormente, a saber: consciência fonêmica; instrução fônica sistemática; vocabulário; fluência em leitura oral; compreensão de textos; produção de escrita.

A base para alfabetizar jovens e adultos não está na consciência fonêmica e tampouco apenas na compreensão do Sistema de Escrita Alfabética. Esse processo se dá muito mais na interação e nas práticas reais de leitura e escrita, na dimensão discursiva da linguagem, atravessada pela cultura dos alunos, que trazem suas experiências de vida para as salas de aula. A partir daí, são construídos sistematicamente os elementos para se ensinar leitura e escrita aos trabalhadores que, por diversos motivos, não foram alfabetizados.

Contraditoriamente ao que revela a PNA, nossas experiências em classes de alfabetização de jovens e adultos demonstram que as leituras de mundo desses estudantes fornecem muito mais elementos para a leitura e compreensão das palavras escritas do que os esvaziados exercícios de prontidão para o ensino técnico da leitura e escrita. É inegável que “ensinar a ler e a escrever, proporcionar a leitura, para mim tem que ver com a compreensão da substantividade mais profunda da fala da gente, da sintaxe da gente, da estrutura do pensamento. Quer dizer que ensinar a ler e escrever não pode se reduzir a um fenômeno puramente técnico, um aprendizado puramente técnico, porque é um ato cultural, um ato eminentemente político, um ato pedagógico que está repleto de boniteza” (FREIRE, 1987, p. 15).

Considerações acerca do item “2.6 Alfabetização no contexto das modalidades especializadas de educação” (p. 36-37)

Gostaríamos de assinalar o que está expresso na página 37 da PNA ao referir-se à alfabetização dos povos indígenas: “A alfabetização de populações

indígenas, por sua vez, será em língua portuguesa, assegurando a utilização das línguas maternas e dos processos próprios de aprendizagem das comunidades”.

Defendemos, diferentemente, o respeito à diversidade linguística dos povos indígenas e a escolha de se comunicarem em suas línguas nativas, tendo a língua portuguesa como segunda língua. A colonização que pretendeu, no século XVI, apagar a cultura e língua dos indígenas brasileiros não pode retornar em pleno século XXI, expressa de forma vil e escancarada numa “Política” de Alfabetização. Embora muitos povos indígenas ensinem a língua portuguesa nas escolas de suas comunidades, por terem uma língua nativa ágrafa, é necessário preservar a diversidade linguística indígena do território brasileiro, valorizando e criando políticas que resguardem o direito de os povos indígenas aprenderem e serem “alfabetizados”² por meio de suas línguas.

Mesmo no trecho da PNA transcrito anteriormente, ao dizer que será assegurada “a utilização das línguas maternas e dos processos próprios de aprendizagem das comunidades”, fica nítido que há um discurso de dominação por meio da língua portuguesa, como sendo a majoritária no país, em contraposição às minorias linguísticas. Consideramos que a tentativa é de apagá-las e assujeitá-las às arbitrariedades de uma proposta que desconsidera, em seu âmago, quem são os sujeitos, suas histórias e culturas.

Por fim, “aqueles e aquelas que dão continuidade a toda forma de violência e opressão colonial, [...] podem até ter seus momentos de apogeu na história política e social brasileira, como a situação que vivemos agora, mas não serão eternos”³. Por isso mesmo, o tempo é de resistência e luta! Assim sendo, deixamos registradas as palavras de Paulo Freire escritas nos parágrafos iniciais do texto que inspirou o título dessas nossas reflexões:

O direito de criticar e o dever, ao criticar, de não faltar à verdade para apoiar nossa crítica é um imperativo ético da mais alta importância no processo de aprendizagem de nossa democracia.

É preciso aceitar a crítica séria, fundada, que recebemos, de um lado, como essencial ao avanço da prática e da reflexão teórica, de outro, ao crescimento necessário do sujeito criticado. Daí que, ao sermos criticados, por mais que não nos agrade, se a crítica é correta, fundamentada, feita eticamente, não temos como deixar de aceitá-la, retificando assim nossa posição anterior. Assumir a crítica implica, portanto, reconhecer que ela nos convenceu, parcial ou totalmente, de que estávamos incorrendo em equívoco ou erro

2 No sentido amplo e freireano da palavra.

3 Trecho do discurso da Professora Dra. Nilma Lino Gomes ao receber o título de Professora Emérita da Universidade Federal de Minas Gerais, no dia 31 de outubro de 2019.

que merecia ser corrigido ou superado. Isto significa termos de aceitar algo óbvio: que nossas análises dos fatos, das coisas, que nossas reflexões, que nossas propostas, que nossa compreensão do mundo, que nossa maneira de pensar, de fazer política, de sentir a boniteza ou a feiura, as injustiças, que nada disso é unanimemente aceito ou recusado. Isto significa, fundamentalmente, reconhecer que é impossível estar no mundo, fazendo coisas, influenciando, intervindo, sem ser criticado (FREIRE, 2001, p. 31).

“Eles passarão, eu passarinho”⁴.

Referências

BRASIL. **PNA – Política Nacional de Alfabetização**. Brasília: MEC, SEALF, 2019.

FREIRE, Paulo. **O homem, a leitura e o mundo**. Campinas: Caderno DRE-Campinas, 1987.

FREIRE, Paulo. **Política e educação: ensaios**. 5ª edição. São Paulo: Cortez, 2001.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo**. São Paulo: Cortez, 2008.

4 Verso de “Poeminho do contra”, de Mário Quintana.

A PNA E A UNIDADE DIALÉTICA AFETO-COGNIÇÃO NOS ATOS DE LER E ESCREVER

PNA AND THE DIALECT UNIT AFFECTION-COGNITION IN READING AND WRITING

Maria de Fátima Cardoso Gomes

*Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicologia Histórico-Cultural em Sala de Aula (Gepsa) da FaE/UFMG
mafacg@gmail.com*

O caderno da recente Política Nacional de Alfabetização/2019, do Ministério de Educação e Cultura do Brasil define “alfabetização como o ensino de habilidades de leitura e escrita em um sistema alfabético” (PNA, 2019, p. 18). Este ensino tem como base científica as chamadas ciências cognitivas da leitura que congrega diferentes ciências que “estudam a mente e sua relação com o cérebro como a psicologia cognitiva e a neurociência cognitiva” (PNA, 2019, p.20). Esta proposta de alfabetização trata a psicologia cognitiva como uma disciplina homogênea que dicotomiza emoção e cognição, biológico e cultural, pessoa e meio. Aposto no ensino da leitura com base em um único método – o Fônico – demonstrando uma visão atomista do processo de ensinar a ler, dicotomiza o ensino da leitura e da escrita e trata literacia apenas dentro da família. Não é desse ponto de vista que pensamos e atuamos nos processos de letramento.

Consideramos que há diferentes olhares para o processo cognitivo do ser humano, incluindo os olhares para as práticas de letramento que envolvem a leitura e escrita nos contextos escolares.

Do ponto de vista do Grupo de Estudos e Pesquisa em Psicologia Histórico-cultural na Sala de Aula (GEPISA)/FaE/UFMG, tratamos a cognição humana como uma prática social, uma atividade humana. Visão que vai muito além de se pensar a cognição como algo que acontece apenas dentro do cérebro das pessoas, de forma individual, linear e progressiva. Quando se leva em conta a cognição como social e situada nos diferentes contextos, não se pode tratar o letramento apenas do ponto de vista cognitivo, ou de um método, mas há que se tratar esse ensino considerando a unidade dialética afeto-cognição (Vigotski, 1934/1993). Isto implica não separar o que se sente, do que se pensa e faz quando se ensina a ler e a escrever. Implica saber quem

são as pessoas que ensinam e quem são as pessoas que aprendem, há que se considerar suas vivências (Vigotski, 2018), ou seja, as unidades pessoa-meio; afeto-cognição; biológico-cultural na constituição dos processos de ler e escrever como atividades humanas.

Neste sentido, as práticas de leitura como atividades humanas significa que são práticas que se tornam necessárias e relevantes para a vida dos estudantes e professores; para que o ato de ler seja incorporado à vida dessas pessoas e se torne um instrumento cultural que faça parte de suas estruturas psíquicas (Vigotski, 1934/1993). Enfim, ensinar e aprender a ler como uma *Atividade Humana* e não apenas como aquisição de habilidades individuais implica perguntar quem ensina e quem aprende? Que vivências entre pessoas e o contexto social podem ser produzidas para que todos possam participar e usufruir das oportunidades de ensino e aprendizagem. Ensinar e aprender a ler como uma *Atividade Humana* envolve intencionalidade, ou seja, quem define o quê? Para quê? Com quem? Por quê? Com quais objetivos? Com quais resultados? É por meio das atividades coletivas de leitura que as apropriações individuais do ato de ler podem acontecer.

Ensinar a ler e aprender como uma *Atividade Humana* implica também assumir junto com Gomes, Dias e Vargas (2017) que concordam com Vigotski que há que se substituir o método de estudo de elementos pelo método de estudo da UNIDADE, entendendo por unidade, “o resultado da análise, que diferentemente dos elementos, carrega todas as propriedades fundamentais características do conjunto e constitui uma parte viva e indivisível da totalidade” (VIGOTSKI, 1934/1993, p.19).

Assim,

conduzir as investigações por meio do método da unidade implica olhar para o nosso objeto de estudo como uma totalidade que apresenta contradições, pois é dialética e historicamente construída. Isto é, estamos lidando com pessoas de carne e osso que ao construírem as identidades de professoras, alunos e pesquisadoras constroem-se como pessoas de linguagem e de cultura na e pela relação dialética entre afeto e cognição social situada (GOMES, DIAS & VARGAS, 2017, p. 114)

Dentro dessa perspectiva, reafirmamos que cognição social situada são os processos sociais em contextos de fala e interações reais entre pessoas que procuram conhecer a si mesmos e ao mundo em que vivem. É por meio das vivências que os letramentos são apropriados pelos alunos e professores dentro e fora das escolas. Cognição, portanto, não é um processo mental, individual, que acontece por meio da razão apenas, mas das vivências aqui, entendidas como uma atividade conjunta, que acontece na *cooperação*, na *co-existência*, em *con-vivência* (JEREBSOV, 2014) , que pode ou não

afetar crianças e adultos para entrarem no processo de letramento/leitura e escrita, com vontade, com paixão para desenvolver a razão/cognição do ler e escrever emocionando-se. Isto porque partimos do pressuposto de que as unidades dialéticas emoção-razão, afeto-cognição fundam o ser humano pela mediação da unidade dialética – fala-pensamento. Por isto, “há que estudar a unidade dos processos afetivos e intelectuais, pois, qualquer ideia carrega transformada, a atitude afetiva do indivíduo até a realidade representada nessa ideia” (VIGOTSKI, 1934/1993, p.25).

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação. PNA: Política Nacional de Alfabetização/Secretaria de Alfabetização, Brasília: MEC, SEALF, 2019.

GOMES, M. F. C.; DIAS, M. T. M.; VARGAS, P. G. entre textos e pretextos: a produção escrita de crianças e adultos na perspectiva histórico-cultural. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2017.

JEREBSOV, S. G. Gomel – L. S. Vygotsky’s city. Contemporary scientific research on instruction within the culturalhistorical theory of L.S. Vygotsky. In Veresk -Cadernos Acadêmicos Internacionais: Estudos sobre a perspectiva históricocultural de Vigotski, vol. 1 (pp. 9–30). Brasília: UniCEUB, 2014.

VIGOTSKI, L. S. El problema y el método de investigación. In: Obras Escogidas, Tomo II, Madrid: Visor Aprendizaje, 1993 (original em 1934), p. 15-89.

A ESCRITA NA POLITICA NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO

WRITING IN THE *POLÍTICA NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO*

Isabel Cristina Alves da Silva Frade

*Professora do programa de pós-graduação da FAE/UFMG
Pesquisadora do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da FAE/UFMG
Presidente da Associação Brasileira de Alfabetização (Gestão 2018-2019)
Membro do GT 10 da Anped
Coordenadora do PNAIC /UFMG (2012-2015)
icrisfrade@gmail.com*

A Política Nacional de Alfabetização apresenta reducionismos e apagamentos de diversas ordens: semântico, conceitual, pedagógico, epistemológico e, sobretudo, de práticas e pesquisas que são desenvolvidas no Brasil e no exterior sobre a alfabetização. Escolho tratar, neste texto, o apagamento da escrita, pois a PNA faz um recorte nas habilidades de leitura, sem considerar os aspectos sociais e culturais que impactam o desenvolvimento cognitivo dos grupos e reduzindo as práticas de ler e escrever a habilidades separadas da prática social.

Minha argumentação não visa recuperar a diversidade de elementos históricos que parecem não fazer eco na Política Nacional de Alfabetização, pois são apregoadas soluções inovadoras que já tiveram sua ineficácia comprovada e são desconsiderados os conhecimentos acumulados nas últimas décadas, nas teorias e nas práticas, mas reforço que os processos de alfabetização não podem ser autonomizados do desenvolvimento técnico, cultural e pedagógico, nem do que a sociedade demanda dos sujeitos numa cultura letrada.

Desde quando a alfabetização de massa se inicia, a partir da escola pública, independentemente dos métodos de alfabetização, são feitas escolhas sobre o que e quando ensinar as práticas de leitura e de escrita e estas “escolhas” dialogam com o mundo social. Na história da alfabetização a leitura teve seu lugar privilegiado, pois eram bem predominantes as práticas de leitura, em relação às práticas de escrita e, mesmo no campo da leitura, houve uma grande revolução nos tipos de textos oferecidos aos aprendizes, quando a imprensa possibilitou sua reprodução em massa.

Por algum tempo, as decisões sobre ensinar leitura e escrita no período da alfabetização foram determinadas não apenas por uma teoria pedagógica,

mas pela disponibilidade de papel e de instrumentos seguros, como penas metálicas ou lápis, para as crianças escreverem. Na metade do século XIX, na Europa, a escrita começa a fazer parte da alfabetização e ocorre o que se chama de ensino simultâneo da leitura e da escrita e a simultaneidade passa a ocorrer no Brasil no final do século XIX. Mesmo assim, poucos métodos de alfabetização cuidaram da escrita como ato de registro de palavras e de textos, sendo esta considerada apenas como uma habilidade motora e caligráfica e, depois, em seu aspecto ortográfico.

Essa relação entre escrita e leitura no processo inicial de aquisição, então, é um dos exemplos específicos que reforça que, independentemente do método de alfabetização, a pedagogia tem que dialogar com as práticas sociais que permitem ler ou experimentar escrever no processo de aquisição da escrita e de seus usos. O recorte histórico sobre o ensino isolado da leitura ou do ensino simultâneo da leitura e escrita que trago é um exemplo que mostra o impacto da vida social na circulação dos textos de leitura, em seus gêneros e suportes, assim como dos instrumentos, suportes e gêneros na escrita.

Com a disponibilidade de papel e lápis para muitos e observando atos de letramento envolvendo a escrita de adultos, muitas crianças começaram a escrever, sem que fosse essa uma atividade solicitada pela escola. Diante disso, ao observarem essas tentativas de escrita ou solicitarem que crianças escrevessem como sabiam, pesquisadores, como Emília Ferreiro, descobriram evidências muito bem comprovadas, ao serem repetidas estas experiências de escrever, de como as crianças pensavam quando escreviam. Isso não gerou um método de alfabetização, mas colocou os alfabetizadores atentos ao processo cognitivo das crianças no ato de escrever.

Considerando, por exemplo, um dos aspectos essenciais da alfabetização, a relação fonema e grafema - que não pode ser isolado de outros - e as relações que se estabelecem entre leitura e escrita na alfabetização - é bem diferente se o aprendiz parte do mecanismo de ter um grafema/conjunto de grafemas a serem decifrados como fonemas ou do mecanismo de registrar uma palavra ou texto, partindo do grafema que representa parte da cadeia sonora (Chartier, 2018). No ato de registrar a criança faz análises sobre o funcionamento do sistema fonológico da língua a partir da escrita que quer concretizar e do significado atribuído ao ato de escrever, num movimento em que sentido e significantes se entrelaçam. Neste processo, ela também precisa ler o que escreveu para interpretar sua escrita. Discutindo, de forma mais específica, as relações complexas entre ler e escrever no sistema alfabético e ortográfico, Soares (2016, p. 83-84) cita Frith que afirma que, na aquisição da escrita, há fases de desenvolvimento em que prevalecem divergências, alternâncias e convergências entre o que se adquiriu na leitura e na escrita.

Junto a todos esses elementos da escrita que poderiam provocar efeitos no pensamento sobre o sistema alfabético/ortográfico, há também a relação disso com os gestos motores que evocam a letra e uma atualização dos usos e instrumentos e suportes da escrita, ou melhor, nos letramentos, conforme nos ensina Magda Soares. É esse conjunto mais complexo que impacta os alfabetizandos e os sentidos que dão ao ato de escrever.

Estas reflexões nos levam a outro tipo de preocupação: o que acontece com os alfabetizandos, quando eles escrevem não apenas palavras, mas também textos? O que ocorre quando as crianças pensam o sistema a partir da escrita e de seus usos? Qual o impacto dos gêneros textuais escritos na compreensão do sistema de escrita? Como as crianças escreverão (gesto gráfico e dimensão cognitiva) quando dispuserem predominantemente de um teclado? O que ocorre quando as crianças têm que escrever para responder a mensagens que leem, quase simultaneamente? Como as crianças aprendem a ler a partir do ato de escrever? (CHARTIER, 2018). Afinal, qual o impacto da escrita e de seus usos na leitura? Estas são dimensões complexas que põem em jogo, ao mesmo tempo, o sistema alfabético/ortográfico e os usos da escrita.

Considerando-se a Política Nacional de Alfabetização, nota-se que nela está ausente toda a discussão a respeito das relações entre leitura e escrita no processo inicial de aquisição e não são consideradas ou problematizadas as mudanças que ocorreram, a partir de inter-relações entre o ato de escrever e o ato de ler, em cada tempo e na sociedade contemporânea. Na PNA, a escrita é brevemente mencionada e chega-se, no máximo, à sua dimensão ortográfica, desconsiderando-se também o papel da produção de textos na alfabetização.

Será que a leitura foi escolhida como principal habilidade nas ciências cognitivas ou na proposta do PNA? Por qual motivo se justifica todo o discurso em torno da leitura?

A leitura também é apresentada em seu sentido reduzido na PNA, pois o documento focaliza a decodificação separada da compreensão de textos, a fluência aparece ligada a rapidez e vocabulário, não se discutindo a sua relação com a compreensão, com o conhecimento dos gêneros e tipologias textuais, com os repertórios culturais e com as experiências de ouvir ou ler textos.

Sem negar a importância de algumas habilidades de leitura, o apagamento das habilidades de escrita e de seus sentidos sociais, no documento, vai na contramão de muitas discussões no campo da alfabetização, no movimento inverso de uma concepção contemporânea de linguagem, sem o recurso da história das metodologias, dos suportes, instrumentos e usos da escrita. Longe também está das práticas culturais infantis.

Seja em seu impacto, ou nos seus aspectos cultural, linguístico, cognitivo ou pedagógico, o ato de escrever vem se constituindo num desafio que não pode ser minimizado no processo de alfabetização e muito menos numa política que afirma trabalhar com evidências científicas.

Referências

CHARTIER, Anne-Marie. O papel da escrita na aprendizagem da leitura: uma história comparada entre a França e os Estados Unidos. <http://www.ie.ulisboa.pt/events/anne-marie-chartier-2018-12-11>

FERREIRO, Emília. A representação da linguagem e o processo de alfabetização. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo: F. Carlos Chagas, n.52, p.7-17, fev.1985.

SOARES, Magda Becker. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SOARES, Magda Becker. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, n.24, jan./fev./mar./abr. 2004.

SOARES, Magda. *Alfabetização: a questão dos métodos*. São Paulo. Contexto. 2016

ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA POLÍTICA NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO

YOUNG AND ADULT LITERACY IN THE *POLÍTICA NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO*

Francisca Izabel Pereira Maciel

*Professora da Faculdade de Educação/UFMG
Pesquisadora e diretora do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita
Coordenadora da pesquisa Alfabetização no Brasil, o estado do conhecimento
emaildafrancisca@gmail.com*

Valéria Barbosa de Resende

*Professora adjunta da Faculdade de Educação da UFMG
Pesquisadora do Centro de Alfabetização, leitura e escrita
Membro do Projeto EJA/ 1º Segmento (PROEF 1) da UFMG
valeriaresende2@gmail.com*

O fenômeno do analfabetismo no Brasil é abordado ao longo de todo o documento elaborado sobre a Política Nacional de Alfabetização – (PNA). No texto de apresentação, o Secretário Carlos Nadalim argumenta que a PNA quer “*eleva a qualidade da alfabetização e **combater o analfabetismo em todo o território brasileiro***”. (grifos nossos)

Combater, eliminar, erradicar o analfabetismo continua sendo o viés discursivo da PNA. Política nenhuma de alfabetização de jovens e adultos obterá sucesso se a ação continuar sendo ideologicamente **entrar em combate, lutar contra; expulsar, fazer desaparecer; arrancar pela raiz** um problema que precisa ser encarado com a seriedade e o compromisso social e educacional. Dificultar o aprendizado da leitura e da escrita é violar um direito humano e isto se torna ainda mais perverso quando se trata de jovens e adultos.

Ainda no texto de apresentação, evidencia-se que foi formado um grupo de trabalho que “estudou experiências exitosas de estados e municípios brasileiros, bem como de outros países que formularam suas políticas públicas com base em evidências científicas e melhoraram os índices não só de leitura e escrita, mas também de matemática” (PNA, 2019, folha 5). Entretanto, ao longo do texto não encontramos reflexões sobre esses estudos com relação à alfabetização de jovens, adultos e idosos e o documento apenas traz referências dos autores KRUIDENIER (2002, 2010) e SOUZA (2011), que retomaremos mais adiante.

A “nova” Política Nacional de Alfabetização chama atenção para os dados estatísticos sobre analfabetismo, analfabetos, analfabetos funcionais, analfabetos absolutos do Brasil, ao longo de 54 páginas. Entretanto, ao tratar especificamente sobre os 11,3 milhões de brasileiros que não sabem ler e escrever, o documento o faz em apenas uma página.

A alfabetização de jovens e adultos é abordada no documento em rápidos cinco parágrafos, assim organizados: No tópico 2.5 intitulado “Alfabetização de jovens e adultos” são elencados, de modo bem abreviado, os anseios da população de jovens e adultos analfabetos, que se resumem à aquisição de habilidades relacionadas ao pragmatismo do dia a dia como, por exemplo, escrever o próprio nome; ler ou escrever recados, que são habilidades importantes para a inserção no mundo social e produtivo, mas não exclusivas.

A bibliografia citada para o leitor que queira aprofundar sobre o tema se resume a uma dissertação de mestrado defendida em 2011 (erroneamente datada de 2018) por Juliane Souza, intitulada “Aprendendo a ler e a escrever: um estudo com jovens e adultos na EJA no enfoque metalinguístico”, sob orientação da professora Maria Regina Maluf (PUC/SP). A pesquisa foi realizada com 62 sujeitos com idades entre 15 e 82 anos, que foram submetidos a um ditado composto por 19 palavras e uma tarefa de reconhecimento de palavras. O objetivo da pesquisa foi verificar como estavam lendo e escrevendo os alfabetizados de uma escola de periferia da grande São Paulo e as relações entre habilidades metafonológicas e aprendizagem da escrita. A partir de análises estatísticas concluiu-se que há uma relação positiva entre desempenho nas tarefas de escrita e desempenho nas tarefas de consciência fonológica. Constatou-se também mais facilidade dos adultos com a habilidade de segmentar a palavra em sílabas do que a habilidade fonêmica. Por fim, a autora indica que “os fatores sociais, emocionais, motivacionais exercem forte influência no aprendizado de cada um deles. Os jovens, adultos e idosos trazem consigo para as salas de alfabetização toda uma história, marcada por exclusões, fracassos e impossibilidades” (SOUZA, 2011, p. 72).

Ora, sabemos que a vertente teórica abordada na referida dissertação – paradigma fonológico – é relevante, mas não pode ser considerada a única “evidência científica” plausível para compreender a complexidade envolvida na alfabetização de jovens, adultos e idosos. A própria autora aponta, nas considerações finais, a necessidade de pesquisar e considerar outros fatores, além dos fatores propriamente linguísticos. Daí pergunta-se: Onde estão, na PNA, os estudos envolvendo o paradigma social, cultural e pedagógico da EJA? Onde está Paulo Freire?

No parágrafo seguinte, nos deparamos com outro tópico 2.5.1, cujo subtítulo é: “Crianças e adultos aprendem a ler do mesmo modo?”. O

documento traz como resposta uma citação referendando os argumentos apresentados para o processo de alfabetização de crianças. Isto é, para os ideólogos e especialistas da PNA:

No processo de alfabetização de jovens e adultos devem estar presentes os mesmos componentes já mencionados anteriormente: [referindo-se ao processo de alfabetização de crianças] consciência fonêmica, instrução fônica sistemática, fluência em leitura oral, desenvolvimento de vocabulário, compreensão de textos e produção de escrita (KRUIDENIER, 2010). (PNA, 2019, p.35)

Ao igualar o processo de alfabetização de jovens adultos ao das crianças os especialistas não trazem “evidências científicas” e deixam de contemplar diferenças específicas do público adulto. Dizer que os componentes do processo de alfabetização de crianças são os mesmos para os adultos é aproximar por demais e, ao mesmo tempo, desconhecer as especificidades das crianças e dos adultos, sem levar em consideração os tempos, a memória, a organização e a reorganização desses componentes - *consciência fonêmica, instrução fônica sistemática, fluência em leitura oral, desenvolvimento de vocabulário, compreensão de textos e produção de escrita* - no processo de aprendizagem dos adultos.

O autor tomado como referência é KRUIDENIER (2010), que apresenta estudos em língua inglesa (EUA) sobre princípios para a instrução básica de leitura para adultos, realizado pelo “The Reading Research Working Group”. Esses princípios estão ancorados no paradigma fonológico, são eles: reconhecimento de palavras individuais, fluência na leitura, vocabulário e compreensão leitora.

Deste modo, a concepção de leitura adotada na PNA se reduz ao ato de decodificar palavras e de extrair informações explícitas em textos. Entretanto, entendemos que a leitura é uma atividade complexa,

é tanto uma atividade cognitiva quanto uma atividade social. Como atividade cognitiva, pressupõe que, quando as pessoas leem, estão executando uma série de operações mentais (como perceber, levantar hipóteses, localizar informações, inferir, relacionar, comparar, sintetizar, entre outras) e utilizam estratégias que as ajudam a ler com mais eficiência. Como atividade social, a *leitura* pressupõe a interação entre um escritor e um leitor, que estão distantes, mas que querem se comunicar. Fazem isso dentro de condições muito específicas de comunicação, pois cada um desses sujeitos (o escritor e o leitor) tem seus próprios objetivos, suas expectativas e seus conhecimentos de mundo. (CAFIEIRO, 2014, p.167)

Com relação aos conhecimentos de mundo, Paulo Freire já dizia que *“a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não pode prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente”* (FREIRE, 1989, p. 11). Partindo dessas ideias, além da questão da decodificação e da *leitura da palavra* propostos pela PNA, temos aqui outros princípios voltados para uma concepção de educação como diálogo, educação como conscientização. Como afirma Soares,

na proposta Paulo Freire, trata-se, sim de selecionar palavras do universo vocabular dos alfabetizandos, trata-se também de selecionar palavras que atendam a uma sequência adequada de aprendizagem das relações fonema-grafema, mas não se seleciona quaisquer palavras: selecionam-se aquelas carregadas de significado social, cultural, político, vivencial. (SOARES, 2003, p.120)

A PNA, quando desconsidera Paulo Freire e os paradigmas social, cultural e pedagógico, impede que o professor alfabetizador de jovens, adultos e idosos atue de forma dialógica e crítica, tornando-se um mero transmissor, aquele que deposita conhecimentos na cabeça do educando, o que Paulo Freire chamou de Educação bancária. A PNA concretiza, como afirma SILVA (2019, p.220), “um segundo exílio do educador, ou seja, do reconhecido legado freireano herdado pela humanidade”. Assim como Silva, defendemos que a professora alfabetizadora tenha autonomia para construir sua prática pedagógica, que ela tenha acesso, em seu percurso formativo, à diversidade de saberes e não apenas à instrução fônica, colocando quem ensina e quem aprende como protagonistas no processo educativo.

Outro paradoxo da PNA e do nosso ponto de vista relacionado à alfabetização de jovens e adultos refere-se à “literacia familiar”. De acordo com o documento da PNA:

Ficou demonstrado que quanto maior o envolvimento dos pais na etapa da educação infantil (**por meio da leitura em voz alta** e de conversas mais elaboradas com seus filhos, por exemplo), mais habilidades de literacia a criança poderá adquirir.” p.16 (grifos nossos)

Como implementar uma Política Nacional de literacia familiar, se o documento aponta que três entre dez brasileiros com idade acima de 15 anos são analfabetos funcionais? Como ter uma PNA se não se prevê uma política de alfabetização para os pais e os avós dessas crianças e uma alfabetização geracional, contemplando os direitos dos pais e dos filhos de se alfabetizarem? Atualmente, é crescente o número de pais e avós que vêm

assumindo o acompanhamento das crianças na escola, mas não fazem do modo que gostariam, pois não sabem ler e escrever e se sentem incapazes de participar plenamente do processo de aprendizagem delas. É desejável que uma PNA busque integrar a família à escola, oferecendo ações que favoreçam essa integração, caso contrário, corremos o sério risco de se transferir para a família o fracasso dos filhos/netos na alfabetização.

Passados quase 200 anos da 1ª Constituição brasileira (1824), é lamentável verificar o descaso com o direito à educação, o que atinge a todos os cidadãos brasileiros e, especialmente, 29% da população com idade entre 15 a 64 anos, analfabetos funcionais que continuarão sem perspectivas, diante da ausência de uma política educacional que atenda o direito de saber ler e escrever.

Referências

- CAFIEIRO, Delaine. Leitura. In: FRADE, Isabel A.S. COSTA VAL, Maria da Graça, BRUNCI, Maria das Graças C. *Glossário CEALE: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014.
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez, 1989. 23a. edição.
- SILVA, Wagner Rodrigues. Polêmica da alfabetização no Brasil de Paulo Freire. *Trab. Ling. Aplicada*, Campinas, no. (58,1): 219-240, jan./abr.2019.
- SOARES, Magda. *Paulo Freire e a alfabetização: muito além de um método*. In: Alfabetização e letramento. São Paulo: Contexto, 2003.
- SOUZA, Juliana Devecchi Pinheiro de. *Aprendendo a ler e escrever: Um estudo com jovens e adultos da EJA no enfoque metalinguístico*. São Paulo: 2011. 97 páginas. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Normas para colaborações

A *Revista Brasileira de Alfabetização* busca estimular a produção original do campo de estudos da Alfabetização e áreas afins e publica artigos, de autores brasileiros e estrangeiros, escritos em português ou em espanhol, francês, italiano e inglês.

Publica artigos, ensaios, traduções e revisões bibliográficas, resultantes de pesquisas originais e com abordagem inédita. Também publica entrevistas e resenhas de obras recentemente publicadas, de caráter acadêmico ou literário.

O Conselho editorial aceitará somente textos apresentados com as configurações descritas em suas normas de publicação, recusando automaticamente os trabalhos fora de padrão.

Não será permitida a apresentação simultânea do trabalho para avaliação em outro periódico.

Os trabalhos devem ser submetidos por meio do sistema eletrônico de edição da revista, disponível no endereço: <http://abalf.org.br/revistaelectronica/>

A primeira página deverá trazer o título do artigo, sem qualquer referência à autoria, o resumo em português ou espanhol, o abstract e cinco palavras-chave em português ou espanhol e em inglês.

Os originais deverão apresentar a seguinte formatação:

- 2,5 cm de margens superior e inferior;
- 3 cm de margens direita e esquerda;
- espaço entrelinhas de 1,5 cm;
- fonte *Times New Roman*, tamanho 12.

Eles deverão contar ter entre 40.000 a 60.000 caracteres (com espaços, referências bibliográficas e notas de rodapé). As resenhas deverão ter entre 8.000 a no máximo 15.000 caracteres.

O resumo e abstract deverão ter de 700 a 800 caracteres, com espaço, (aproximadamente 10 linhas) seguidos de palavras-chave (até cinco) que, independentemente da língua original do texto, deverão ainda ser vertidos para o inglês (abstract e keywords). O título também deverá ser vertido para o inglês.

As citações e referências no interior do texto e as indicações bibliográficas, no final, deverão estar compatíveis com a norma culta da língua e os padrões de texto acadêmico. Destaques em geral deverão ser feitos com aspas ou itálico, NÃO utilizando negrito ou sublinhado.

As **citações** literais curtas (até três linhas) deverão ser integradas ao parágrafo, transcritas entre aspas (NÃO utilizar itálico) e seguidas pelo sobrenome do autor do referido texto, data de publicação e número da(s) página(s) do texto citado, entre parênteses (Sobrenome do autor, ano, p. xx-xx).

Quando o autor citado integrar o texto, só o ano e a página serão colocados entre parênteses (ano, p. xx). As citações com mais de três linhas deverão aparecer no texto em parágrafo especial, com recuo de 4 cm à esquerda, em corpo 11, sem aspas. As referências sem citações literais deverão ser incorporadas ao texto, entre parênteses, indicando o sobrenome do autor e o ano da publicação (Autor, ano).

As **ilustrações, figuras e tabelas** deverão ser digitalizadas com resolução mínima de 300 dpi e salvas em arquivos à parte. Elas deverão estar também no corpo do texto, com legendas e indicação das fontes.

As **notas explicativas**, enumeradas sequencialmente, deverão constar no formato de notas de rodapé.

As **referências bibliográficas**, no final do texto, deverão seguir as normas da ABNT NBR 6023/2000, conforme exemplo a seguir:

- a) Livro completo de um só autor:
SOBRENOME, Nome. *Título em itálico*. Edição. Local de edição: Editora, ano de edição, número de páginas.
- b) Livro completo de dois ou três autores:
SOBRENOME, Nome; SOBRENOME, Nome; SOBRENOME, Nome. Idem ao primeiro exemplo.
- c) Livro de mais de três autores:
SOBRENOME, Nome et al. Idem ao primeiro exemplo.
- d) Capítulo/Artigo em livro:
SOBRENOME, Nome. Título do artigo. In: SOBRENOME, Nome (Ed./Org.). *Título do livro em itálico*. Idem ao primeiro exemplo.
- e) Artigos em Revistas:
SOBRENOME, Nome. Título do artigo sem aspas ou itálico. *Nome da Revista em itálico*, local, volume, número, página(s), data (mês e ano).
- f) Dissertações e Teses:
SOBRENOME, Nome. *Título da dissertação ou tese*. Ano. Número de páginas. Dissertação/Tese (Mestrado/Doutorado em xxx [área]) – Nome da Instituição por extenso (Faculdade, Universidade), local.
- g) Artigos em jornais:
SOBRENOME, Nome. Título do artigo sem aspas ou itálico. *Nome do jornal em itálico*. Local, data, Caderno/Seção, página(s).
- h) Publicação em meio eletrônico:
SOBRENOME, Nome. Título da matéria ou artigo. Título da publicação (site, revista), local, número, data (mês e ano). Disponível em: <http://www.>> (endereço eletrônico). Acesso em: (data).

Responsabilidade dos autores

O conteúdo expresso nos textos é de inteira responsabilidade de seus autores e não expressa a posição oficial da Revista ou da Associação Brasileira de Alfabetização.

A exatidão das referências constantes na listagem e a correta citação no texto são de responsabilidade do(s) autor(es) dos trabalhos.

Imagens, citações de obras literárias ou de páginas da *world wide web* incluídas no corpo do texto deverão ser acompanhadas de uma autorização de cessão dos respectivos direitos. Também as traduções deverão ser encaminhadas de uma autorização do autor da obra original ou da editora que detém os direitos autorais de publicação. Caso as referências sejam de obras de domínio público, o procedimento não é necessário, ficando o autor dos textos responsável pelas informações.

Os autores deverão enviar, após a aprovação de seu texto, uma autorização de publicação, assinada, pelo correio eletrônico.

O envio de qualquer colaboração implica automaticamente a cessão integral dos direitos autorais à *Revista Brasileira de Alfabetização* por um ano, que não se obriga a devolver os originais das colaborações examinadas.

Rules for collaborators

The “Revista Brasileira de Alfabetização” aims to stimulate the original production of Literacy research field and similar areas and it publishes articles, by Brazilian and foreign authors, written in Portuguese or Spanish, French, Italian and English.

It publishes articles, essays, translations and bibliographic review, resulting from original researches and unique approach. In addition, it publishes interviews and literary reviews from recently published works, academic or literary.

The editorial Council will only accept texts presented according to the settings described in its publications rules, automatically declining the out-of-pattern works.

It will not be allowed simultaneous presentation of research to assessment in another journal.

The researches should be submitted via electronic system of journal editorial, available at: <http://abalf.org.br/revistaeletronica/>

The first page must bring the article’s title, without any reference to the author, the abstract in Portuguese or Spanish, the abstract and five keywords in Portuguese or Spanish and in English.

The originals should present the following format:

- Top and bottom margins: 2.5 cm;
- Left and right margins: 3 cm;
- Single space;
- Times New Roman font, size 12.

They should have contain between 40.000 and 60.000 characters (including space, references and footnotes). The reviews should have contain between 8.000 and maximum 15.000 characters.

The abstract (in Portuguese) and the abstract should have contain from 700 to 800 characters, with space, (approximately 10 lines) following by keywords (until five) that, regardless of original text language, should be translated into English (abstract and keywords). The title should also have being translated into English.

The quotations and references in the text and the bibliographical references, in the end, should be compatible to the standard language and the academic text patterns. Highlights in general should have done with quotation marks and italic, DO NOT use bold and underlined.

The short literal **quotations** (until three lines) should be included to the paragraph, transcribed in quotation marks (DO NOT use italic) and followed

by author's last name, date of publication and number of pages, in brackets (Author's last name, year, p. xx-xx). When the mentioned author belongs to the text, only the year and page will appear in brackets (year, p. xx). The quotations with more than three lines should have appear in the text in a special paragraph, with a 4 cm border to the left, font size 11 and without quotations marks. The references without literal quotations should be embodied to the text, in parentheses, indicating the author's last name and the year of publication (Author, year).

The **illustrations, figures and tables** should be digitalized in minimum of 300 dpi and saved in separated files. They should also be in the body of the text, with subtitles and source indication.

The **explanatory notes**, sequentially numbered, should be in footnotes format.

The **references**, in the end of the text, should follow the ABNT NBR 6023/2000 rules, according to the example below:

- a) Entire book by one author:
LAST NAME, Name. *Title in italic*. Edition. Local of publication: Publisher, year of publication, number of pages.
- b) Entire book by two or three authors:
LAST NAME, Name; LAST NAME, Name; LAST NAME, Name. Same example above.
- c) Book by more than three authors:
LAST NAME, Name et al. Same example above.
- d) Chapter/Article from a book:
LAST NAME, Name. Article title. In: LAST NAME, Name (Ed. /Org.). *Book title in italic*. Same example above.
- e) Article from journals:
LAST NAME, Name. Article's title without quotation marks or italic. *Journal's name in italic*, local, volume, number, page(s), date (month and year).
- f) Dissertations and Thesis:
LAST NAME, Name. Dissertation or thesis title in italic. Year. Number of pages. Dissertation or Thesis (Master/Doctor degree in xxx [field]) – full Institution name (College, University), local.
- g) Articles from newspaper:
LAST NAME, Name. Article title without quotations marks or italic. *Newspaper name in italic*. Local, date, Caderno/section, page(s).
- h) E-publications:
LAST NAME, Name. Article or newspaper article title. Publication title (site, journal), local, number, date (month and year). Available at: <http://www.> (electronic address). Access in: (date).

Author's responsibilities

The content expressed in the texts is the sole responsibility of its authors and does not express the official position of the Revista or Associação Brasileira de Alfabetização.

The accuracy of the references in the listing and the correct citation in the text are the responsibility of the author(s) of the works.

Images, quotes from literary works or from pages of the *World Wide Web* included in the body of the text must be accompanied by an authorization of respective rights. The author of the original work or the publisher owning the authorial rights of publication should also forward translations. Whether the references are of public domain, the procedure is not necessary, and the author of the texts is responsible for information.

Authors should send, after approval of their text, an authorization of publication signed by e-mail.

The sending of any collaboration automatically implies the complete assignment copyright to the Revista Brasileira de Alfabetização for one year, which does not, undertakes to return the originals of the collaborations examined.