

Políticas de Alfabetização no Brasil:

discursos e percursos

Elianeth Dias Kanthack Hernandes

Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto

Daniele Aparecida Russo

Adriana Jesuíno Francisco

Como citar: HERNANDES, E. D. K.; GIROTO, C. G. G. S.; RUSSO, D. A.; FRANCISCO, A. J. Políticas de Alfabetização no Brasil: discursos e percursos. *In:* PARENTE, C. M. D. (org.) **Políticas públicas para a educação básica: avanços, desafios e perspectivas.** Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2021. p. 151-179.
DOI: <https://doi.org/10.36311/2021.978-65-5954-117-1.p151-179>



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Sin derivados 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Capítulo 6

Políticas de Alfabetização no Brasil: discursos e percursos

Elianeth Dias Kanthack Hernandes

Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto

Daniele Aparecida Russo

Adriana Jesuíno Francisco

Considerações iniciais

Ao nos debruçarmos na escrita deste texto partimos de alguns pressupostos que pretendemos explicitar desde agora. O primeiro pressuposto a direcionar nossa argumentação é que todo ato educativo é um ato político, em especial o de alfabetizar. Sendo assim e considerando que a política de alfabetização no país não é consequência apenas de uma única legislação ou de uma prescrição normativa, qualquer que seja a sua origem, optamos por colocar o título do texto no plural, levando em conta a existência de ‘políticas’. O segundo é a convicção de que, no Brasil, temos uma dívida histórica com a alfabetização de uma parte significativa dos filhos da classe trabalhadora, o que se tornou ainda mais explícito no período pandêmico que estamos vivenciando. Um terceiro aspecto que usamos como referência é a certeza que desde o início do século passado, principalmente a partir da publicação dos testes ABC de Lourenço Filho (1974), a busca por um referencial teórico, que garantisse cientificidade

<https://doi.org/10.36311/2021.978-65-5954-117-1.p151-179>

aos métodos e aos procedimentos pedagógicos utilizados na alfabetização, têm sido uma constante. Todos esses fatores provocaram uma movimentação ininterrupta na área da formação de professores alfabetizadores, principalmente nas últimas quatro décadas.

Esses pressupostos foram mencionados já no início do texto, porque o nosso objetivo principal, com a elaboração deste artigo, é estabelecer um diálogo analítico e crítico com as proposições estabelecidas a partir do Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019, que institui a Política Nacional de Alfabetização – PNA. Para isso, entendemos ser necessário responder a alguns questionamentos, tais como: O que pretende ser a PNA na perspectiva de seus propositores e quais as justificativas assumidas por eles? Quem está propondo essa política? Quais as concepções que orientam os direcionamentos constantes nessa normatização? Quem se apresenta como responsável por sua elaboração? Qual relação a PNA estabelece com as políticas de alfabetização anteriores? Respondidas estas questões, nos ocuparemos da tarefa de buscar responder ao questionamento que explicita o objetivo da escrita deste texto, ou seja, quais as bases científicas, teórico-conceituais que nos levam a uma postura contrária e até de resistência ao que está proposto na PNA?

A Política Nacional de Alfabetização na perspectiva de seus propositores

Para responder a estas questões procuramos analisar primeiramente os aspectos centrais constantes nos textos oficiais que visaram a implantação da PNA, ou seja, o Decreto nº 9.765, de 11/04/2019 (BRASIL, 2019a) e o Guia explicativo da PNA (BRASIL, 2019b) elaborado pela Secretaria de Alfabetização – Sealf - do MEC. Nessa análise

buscamos identificar tanto o que está explícito nesses documentos como aquilo que é identificável, mesmo não tendo sido assumido de forma declarada naqueles documentos.

A PNA na perspectiva de seus propositores

Para responder aos nossos questionamentos, já formulados anteriormente, lembramos que Abraham Weintraub, Ministro da Educação na época da promulgação do Decreto que implementa a PNA, no Guia explicativo que acompanha o referido Decreto, apresenta tal normatização como sendo **“um marco na educação brasileira”**, e que, por ela, o “tema da alfabetização” estaria sendo colocado no **“centro da política pública educacional do país”**. Além disso, o Ministro afirma, no mesmo documento, que tal política “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**” (BRASIL, 2019b, n.p., grifos nossos).

Das colocações ministeriais aqui registradas, dois posicionamentos podem ser destacados. O primeiro diz respeito à ideia que se pretendeu veicular de que uma ação política de âmbito nacional sobre o tema da alfabetização estaria sendo tomada apenas a partir da promulgação desta lei, como se antes dela, não houvessem ocorrido ações políticas, no país, que dessem centralidade a essa temática. O segundo destaque que damos às colocações do Ministro diz respeito à ênfase nas contribuições das ciências cognitivas, como sendo o referencial teórico a orientar as práticas de alfabetização no Brasil, “especialmente” na área da “leitura” (BRASIL, 2019b, n.p.), sem considerar o arcabouço teórico consistente que tem sido produzido na área, nas últimas décadas.

Ao assumirmos que políticas públicas “são diretrizes, princípios norteadores de ação do poder público; regras e procedimentos para as relações entre poder público e sociedade” e que elas são “explicitadas, sistematizadas ou formuladas em documentos (leis, programas, linhas de financiamentos) que orientam ações” (TEIXEIRA, 2002, p. 2), concordamos também que as políticas educacionais voltadas para a alfabetização e para a chamada “erradicação do analfabetismo” têm se intensificado sobremaneira, no Brasil, desde a segunda metade do século XX. Algumas consequências dessas ações políticas podem ser observadas, como afirma Carvalho (2002, p. 206), com os seguintes índices alcançados:

[...] na década de 1970 a 1980 os estudos acerca da alfabetização o progresso mais importante se deu na área da educação fundamental, que é fator decisivo para a cidadania. O analfabetismo da população de 15 anos ou mais caiu de 25,4%, em 1980, para 14,7% em 1996. A escolarização da população de sete a 14 anos subiu de 80% em 1980 para 97% em 2000.

Durante a segunda metade do século XX, muitas ações políticas foram implementadas na intenção de que o analfabetismo fosse superado no Brasil. Pinto e colaboradores (2000) registram algumas dessas políticas que foram destacadas por sua abrangência e visibilidade, conforme consta no **Quadro I** a seguir:

Quadro I – Políticas Educacionais para a Alfabetização no Brasil a partir da segunda metade do século XX

ANO	Política de Alfabetização
1947	Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos
1958	Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo
1964	Programa Nacional de Alfabetização, baseado no método Paulo Freire.
1968 - 1978	Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral)
1985	Fundação Nacional de Educação de Jovens e Adultos (Educar)
1990	Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (Pnac)
1993	Plano Decenal de Educação para Todos
1997	Programa de Alfabetização Solidária
2003	Programa Brasil Alfabetizado (PBA)

Fonte: Pinto *et al.* (2000); Ceale (2021).

Contudo, é preciso considerar que todas essas ações políticas com foco na alfabetização, não escondem o fato de que o analfabetismo continua existindo no Brasil, dificultando o exercício pleno da cidadania para parte da população que não é leitora, e que vive em um contexto em que a língua escrita é base para as interações pessoais e profissionais. Essa condição tem como consequência a exclusão social, pois, segundo Freire (2011), ela alimenta a situação de pobreza impedindo que o analfabeto tenha acesso aos bens decorrentes de melhores condições econômicas, que, por sua vez, poderia ser favorecida pelo acesso aos bens culturais que a condição de leitor oferece. No entanto, é preciso considerar também, que a colocação feita pelo Ministro da Educação, para justificar a PNA instituída pelo Decreto nº 9.765, quando afirma que este fato estaria colocando a temática da alfabetização no “centro da política pública educacional do país”, no mínimo desconsidera o percurso histórico da Educação Brasileira, na tentativa de alfabetizar a população do país.

Outro aspecto a ser destacado na justificativa do Ministro para a proposição da PNA é quando o mesmo afirma que as ações decorrentes dessa legislação deverão considerar “a valiosa contribuição das ciências cognitivas, especialmente da ciência cognitiva da leitura”. A intenção de ter como base teórica da PNA, esse referencial evidencia-se pelo fato de que, nas 56 páginas do “Guia da PNA”, os termos “cognitiva / cognitivo” aparecem grafados, em diversas situações argumentativas, por 50 vezes. Ao buscarmos naquele texto, termos que indicassem algum diálogo com outras correntes teóricas - que não apenas as ciências cognitivas - nos deparamos com a ausência de qualquer referência às concepções que, nas últimas décadas têm norteado o pensamento e as contribuições acadêmicas para a área de conhecimento da alfabetização e do ensino da escrita e da leitura. Como exemplo da busca que realizamos, registramos aqui alguns resultados encontrados (ou não):

Quadro 2 – Termos constantes no texto do Guia da PNA

Termo	Consta no texto do Guia da PNA
Cognitiva / cognitivo	50 vezes
Literacia	73 vezes
Consciência fonológica / fonêmica	14 vezes
Instrução Fônica	12 vezes
Letramento	Não consta
Construção / construtivismo	Não consta
Interação	Não consta
Interações	1 vez
Diálogo	1 vez
Dialogicidade	Não consta
Discursiva / Discursividade	Não consta
Enunciado / Enunciativa	Não consta

Fonte: Brasil (2019b).

A centralidade absoluta na busca dos referenciais da ciência cognitiva, desconsiderando as concepções que em maior ou menor incidência têm ocupado lugar nos documentos oficiais que orientam as práticas de alfabetização no Brasil nas últimas décadas, pode ser mais bem compreendida quando analisamos a formação dos chamados “especialistas colaboradores” que compõem o quadro de formuladores da PNA. Para identificarmos a formação dos 20 “especialistas colaboradores” que constam no documento, recorremos aos *sites* de busca e obtivemos os seguintes dados: A maioria absoluta desses colaboradores possui formação inicial na área da Psicologia Experimental, totalizando 12 dos 20 colaboradores (60%). Dos 40%, restantes, 1 tem graduação em Educação Física e estuda Motricidade; 1 é da área de Música; 1 se dedica aos estudos nas áreas de Aprendizado Profissional e de Inclusão; 1 estuda Língua e Alfabetização; 1 se dedica às pesquisas na área de habilidades em alfabetização na França; 1 pesquisa a linguagem, formação de professores e avaliação de políticas de alfabetização e ensino da língua, na Inglaterra. Vale destacar que não localizamos nenhum dos colaboradores com a formação inicial na Pedagogia.

Observamos ainda que o Guia de orientações da PNA (BRASIL, 2019b) assume como justificativa para a adoção de um único método de alfabetização a ser implantado em todo o território nacional, a comparação dos resultados da Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA¹, nas edições de 2014 e de 2016, que estariam revelando uma estagnação no desempenho dos alunos. Outro argumento utilizado é o de que

¹ A ANA, avaliação censitária e anual aplicada a alunos do terceiro ano do ensino fundamental das escolas públicas, desde 2013. Tem como objetivo principal aferir os níveis de alfabetização e de letramento dos estudantes em língua portuguesa e matemática. (Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>).

percebe-se que a situação está muito distante daquela estabelecida pela meta 5 do Plano Nacional de Educação (PNE), a saber, alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º ano do ensino fundamental (BRASIL, 2019b, p. 10).

Sobre as consequências desse desajuste entre meta proposta e os resultados negativos obtidos, o documento continua sua denúncia informando que:

Quando a criança chega ao final do 3º ano do ensino fundamental sem saber ler, ou lendo precariamente, como é o caso de mais da metade dos alunos brasileiros, sua trajetória escolar fica comprometida. Isso se reflete em altas taxas de reprovação, distorção idade-série, abandono e evasão. Segundo o Censo Escolar de 2018, no 3º ano a taxa de reprovação foi de 9,4%, e a de distorção idade-série foi de 12,6%, com aumento significativo nos anos seguintes (BRASIL, 2019b, p. 10).

Também na intenção de justificar a tomada de posição a favor da imposição de uma única forma de alfabetizar – pelo método fônico - o Ministério da Educação – MEC - utiliza dados de outros sistemas avaliativos em larga escala tais como: a edição de 2015 do PISA²; os resultados da PNAD³ (2012 – 2017) e o INAF⁴ (2001 – 2018).

² O **PISA** é uma metodologia internacional que avalia os sistemas de ensino em todo o mundo, medindo o nível educacional de jovens de 15 anos por meio de provas de leitura, matemática e ciências. ... No Brasil, a aplicação do **Pisa** é coordenada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). (Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>).

³ A **PNAD** - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios é realizada anualmente pelo IBGE. Os temas básicos que integram o questionário são população, educação, trabalho, rendimento e habitação. (Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>).

⁴ O **INAF** - Indicador de Alfabetismo Funcional é uma pesquisa idealizada em parceria entre o Instituto Paulo Montenegro e a ONG Ação Educativa e realizado com o apoio do IBOPE Inteligência com o objetivo de mensurar o nível de alfabetismo da população brasileira entre 15 e

O não cumprimento da Meta 9 do PNE (BRASIL/INEP, 2015), também serviu para a contextualização da necessidade da publicação da PNA, porque o Brasil deveria reduzir em 50% a taxa de analfabetismo funcional até 2024. Para o cálculo da taxa, o Inep adotou como referência a PNAD anual de 2012. Como naquele ano a taxa foi de 18,3%, atingir a meta do PNE significaria reduzi-la para 9,2% até 2024. Contudo, em 2016 (BRASIL/INEP, 2016), esse índice chegou apenas a 16,6%, ainda distante da porcentagem estabelecida no PNE.

Como solução para toda essa problemática apresentada, os propositores da PNA propõem a utilização de um único método para a alfabetização, o método fônico, e o apresentam como sendo uma perspectiva nova e atual de aprendizagem da língua escrita que, segundo eles, trará cientificidade e efetividade para a alfabetização. Para dar consistência à argumentação a favor do método fônico, o documento coloca ênfase na perspectiva biológica da criança, desconsiderando a sua essência social e secundarizando o papel da criança como sujeito que pensa e que elabora hipóteses. Com base na ciência cognitiva da leitura, a PNA define alfabetização como o “ensino das habilidades de leitura e de escrita em um sistema alfabético” (BRASIL, 2019b, p. 18), que “representa com os caracteres do alfabeto (letras) os sons da fala”. Na mesma página do documento encontramos as seguintes definições:

Quando uma criança ou um adulto analfabeto se dá conta de que os caracteres alfabéticos não são meros sinais gráficos, mas que, individualmente ou em grupo, representam os sons da fala (ou os fonemas da língua, para ser mais exato), dizemos que essa pessoa compreendeu o princípio alfabético. [...] Ao aprender as primeiras regras de correspondência entre grafema-fonema/fonema-grafema, a

64 anos, avaliando suas habilidades e práticas de leitura, de escrita e de matemática aplicadas ao cotidiano. (Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>).

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 (BRASIL, 2019b, p 18).

As orientações didático-pedagógicas assumidas pela PNA estão pautadas no posicionamento teórico dos especialistas que foram chamados a contribuir com a sua elaboração, entre eles destacamos Capovilla e Capovilla⁵ (2007) e Morais⁶ (1991) que são defensores históricos do método fônico. Os benefícios anunciados por esses teóricos - no que diz respeito à utilização de tal método no processo de alfabetização -, não só não são consensuais no âmbito acadêmico, como negam, de forma irrevogável, pressupostos consolidados na área de ensino da leitura e da escrita, que estão presentes na produção da academia brasileira nas últimas décadas e que subsidiaram, nem sempre de maneira coerente, os

⁵ De acordo com o CV-Lattes Fernando Capovilla é Psicólogo, Mestre em Psicologia da Aprendizagem e do Desenvolvimento pela Universidade de Brasília, Ph.D. em Psicologia Experimental pela Temple University of Philadelphia. Livre Docente em Neuropsicologia Clínica pela USP. Professor Titular do Instituto de Psicologia da USP. É autor dos seguintes livros: Alfabetização fônica: construindo competência de leitura e escrita; Neuropsicologia e aprendizagem; Alfabetização: Método fônico; Novo dicionário enciclopédico ilustrado trilingue da Libras; Problemas de leitura e escrita: como identificar, prevenir e remediar numa abordagem fônica; Alfabetização fônica computadorizada; Prova de Consciência Sintática; Transtornos de aprendizagem; Teste de competência de leitura de palavras e pseudopalavras, além de algumas publicações em coautoria. Sua esposa Alessandra G. S. Capovilla é Doutora e Pós Doutora pela Universidade de São Paulo, Professora Doutora da Pontifícia Universidade Católica de Campinas e do Mestrado em Psicopedagogia da Universidade de Santo Amaro, Pesquisadora associada do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.

⁶ José de Morais é português. É Doutor em Desenvolvimento da Cognição e Psicolinguística e professor emérito da Universidade Livre de Bruxelas. Colaborou com a proposta de implementação de políticas públicas de alfabetização em Portugal e na França. Participou, em 2003, no Brasil, da elaboração do Relatório Alfabetização Infantil – Novos Parâmetros, documento anunciado como contendo as contribuições da Ciência Cognitiva da Leitura.

documentos de orientação curriculares produzidos no Brasil, desde os anos de 1980.

Esta polêmica, apesar de sua aparente novidade, tem caráter histórico. Desde a contextualização descrita no documento que explicita as concepções e orienta as ações a serem implementadas na PNA (BRASIL, 2019b), até nas suas justificativas e encaminhamentos, fica evidenciada a opção por dizer novamente aquilo que já está sendo anunciado há mais de um século. Mortatti (2006), no artigo “Histórias dos Métodos de alfabetização no Brasil” esclarece que desde o final do século XIX, no Brasil, têm ocorrido debates sobre um mesmo problema - a dificuldade encontrada pelas crianças para aprender a ler e a escrever -, principalmente em escolas públicas. Tais discussões relacionam-se aos novos e antigos processos sistemáticos de escolarização das práticas de leitura e escrita que tiveram início com a Proclamação da República, período em que a educação era vista como utopia da modernidade. Desde então, a escola se consolida como espaço institucionalizado visando atender aos ideais do Estado republicano, assumindo um relevante papel no mecanismo de modernização e progresso do Estado-Nação. Com isso, os processos de ensinar e aprender a leitura e a escrita, na fase inicial de alfabetização, registraram uma nova etapa de incentivo à formação para a aquisição da cultura letrada e de novas maneiras e práticas de pensar, agir, sentir e querer. Esses ideais republicanos não alcançaram êxito para grande parte da população brasileira, que continuava, ou completamente analfabeta, ou apenas possuidora de alguns rudimentos da cultura gráfica. Sobre isso, Lourenço Filho (1974, p. 104) denuncia que na cidade de São Paulo, nos anos de 1928 a 1930, o índice de reprovação da primeira para a segunda série da escola primária era em torno de 40%. Isso representava o fracasso da escola pública em cumprir a sua função de ensinar o povo a ler e a escrever. Por essa razão, intelectuais de diferentes áreas de conhecimento,

professores e educadores continuaram sempre à procura de novos procedimentos que trouxessem soluções para essa problemática histórica.

É preciso considerar que a busca empreendida por uma forma de alfabetização que garantisse o sucesso desse processo a todos os alunos sempre resultou em uma pequena variação sobre o mesmo tema. Afirmamos isso, porque desde as primeiras cartilhas, produzidas no final do século XIX, o ensino da leitura e da escrita teve como base, ora o método de marcha sintético, cujo foco está na silabação - da 'parte' para o 'todo', sendo a soletração alfabética pautada na natureza fônica -, ora o método analítico para o ensino da língua escrita - onde a leitura deveria ser iniciada pelo 'todo', ou seja, pela palavra ou sentença - para só então identificar as partes constituintes de cada palavra, visando a discriminação dos sons existentes ali. É sabido que as disputas entre os idealizadores desses dois métodos, durante toda a primeira metade do século XX, deram abertura para o aparecimento de um terceiro, que contemplava tanto os procedimentos relativos ao método sintético como os do método analítico, denominado método misto por contemplar tanto o viés analítico-sintético como o inverso. Nesses embates teóricos, a aprendizagem da leitura e da escrita continua a ser entendida como questão de habilidade fonêmica, caligráfica e ortográfica.

Por fim, no início da década de 1980, em decorrência de novas exigências políticas e sociais, fizeram-se necessárias novas propostas com vistas ao enfrentamento do fracasso da escola no processo de alfabetização de crianças. Com isso, decorre o quarto momento do período histórico com relação à alfabetização que é o pensamento construtivista que surge a partir da Psicogênese da Língua Escrita, teoria defendida por Ferreiro e Teberosky (1984), que muda o eixo da alfabetização, deslocando a questão central do 'método' para dar ênfase na 'criança que aprende' e 'como ela aprende'. De acordo com Mortatti (2006) o construtivismo propõe a

desmetodização do processo de alfabetização na tentativa de centrar o ensino da leitura e da escrita na relação direta desse objeto - língua escrita -, com o sujeito aprendente. A concepção defendida por Ferreiro e Teberosky (1984) também questiona a efetividade do uso de cartilhas, uma vez que estas desconsideram os percursos de cada aprendiz e colocam os conteúdos a serem aprendidos em etapas formatadas e pré-determinadas. No entanto, essa nova forma de enxergar a alfabetização não rompeu definitivamente com uma ideia central nas teorias que a antecederam, que é a necessidade da consciência fonológica para a aprendizagem da língua escrita.

Hernandes (2021) alerta que essa indefinição fica ainda mais evidente nas concepções que estão sendo assumidas por grande parte da academia, nas últimas décadas, onde o conceito de alfabetização aparece como uma das etapas de outro processo, mais amplo, chamado de ‘letramento’ ou ‘literacia’, como aparece grafado 73 vezes no texto da PNA. De acordo com os defensores dessa corrente teórica, esse processo mais amplo teria início antes da escolarização e não se encerraria nela.

De acordo com essa corrente, a ‘alfabetização’ teria um papel coadjuvante, cabendo a ela garantir ao alfabetizando as ferramentas de sistematização daquilo que denominam ‘sistema alfabético de escrita’. Nessa lógica, as ferramentas estariam ligadas ao desenvolvimento da consciência fonológica, o que significa uma aproximação conceitual com as metodologias de ensino da língua escrita, que têm como base a fonética e a relação grafema-fonema. É importante destacar que a valorização dada ao método fônico foi construída, no Brasil, pelo pressuposto da necessidade da consciência fonológica (HERNANDES, 2021, p. 3).

A grande adesão de acadêmicos que assumem a concepção teórica da existência de dois processos coexistentes para que a criança aprenda a ler e escrever – o letramento e a alfabetização - tem reforçado o uso de práticas antigas de utilização de correspondências grafofônicas, que têm o poder de descolar o ato humano do objeto ‘linguagem escrita’ a ser aprendido. Visto que, nessa perspectiva, não existe preocupação com os enunciados, mas com a aprendizagem de sílabas e de sons das letras, o sentido fica secundarizado nesse processo. Nos procedimentos didáticos adotados pelos defensores dessa concepção de alfabetização os enunciados não são valorizados porque a língua escrita, a ser ensinada nesse momento específico, é assumida como sendo um objeto de natureza técnica, no qual o signo ideológico - o formador da consciência quando inserido nas relações sociais - pode e deve ficar ausente.

Esse percurso histórico sobre a alfabetização no Brasil deixa claro que a preocupação com o ensino da leitura e da escrita, sempre esteve relacionada ao uso do método fônico e/ou para o desenvolvimento de uma pretensa necessidade da consciência fonética como pré-requisito para aprender a ler. Nessa perspectiva, o conteúdo a ser ensinado está centrado nos fatores linguísticos e não no reconhecimento da linguagem e seus usos sociais. Arena (2011, p. 35), ao tratar da temática da metodização na alfabetização, destaca que os métodos podem até “ensinar os mecanismos de base alfabética, mas deixam de ensinar o ato de escrever e de ler como atos de autoria, de sujeitos protagonistas de sua formação.” Precisamos analisar como estamos ensinando e como queremos que nossas crianças se apropriem da língua escrita: se é numa condição passiva diante de um objeto abstrato e reducionista que precisa ser assimilado ou na perspectiva de serem co-autores de uma língua viva e cheia de sentidos.

Ao buscarmos analisar os documentos oficiais que antecederam a PNA como referenciais para o ensino da leitura e da escrita no início da

escolarização, pudemos identificar a centralidade dessas vertentes, que aparentemente seriam divergentes, mas que abrigam a mesma concepção presente na PNA, sobre o que é e como deve ser realizado o ensino da língua materna no Brasil. Dos seguintes documentos analisados: a) Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN - (BRASIL, 1997); b) Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC - (BRASIL, 2012); c) Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2016) foi possível perceber a influência dos postulados da chamada ‘consciência fonética’ como pré-requisito para a alfabetização, como vemos no Quadro 3, a seguir:

Quadro 3 – Concepções sobre o ensino da língua escrita e a consciência fonética em documentos oficiais

PCN	PNAIC	BNCC
<p>“A escrita alfabética é um sistema de escrita regido pelo princípio da fonografia, em que o signo gráfico representa normalmente um ou mais fonemas do idioma” (BRASIL, 1997, p. 27, grifos nossos).</p>	<p>O texto destaca alguns equívocos e falsas inferências surgidos na alfabetização, que, de acordo com especialistas, obscureceram a sua faceta “fonética e fonológica” (BRASIL, 2012, p. 19, grifos nossos).</p>	<p>“[...] não convém que um currículo dissocie esta e outras habilidades que tratam das relações entre letras e fonemas da prática de ler e escrever textos” (BRASIL, 2016, Anexo, grifos nossos).</p>

Fonte: Brasil (1997, 2012, 2016). Elaborado pelas autoras.

Em todos esses documentos analisados, além da centralidade do conceito restritivo de língua escrita, a ser ensinada como uma organização estática, em que os aprendizes precisam encontrar os sons das letras e das sílabas em detrimento da compreensão do enunciado, também ficou evidente a presença da justificativa da existência do ‘fracasso escolar na alfabetização’, como principal fator para embasar o que estava sendo

proposto em cada uma dessas ações de política educacional. Sendo assim, é possível concluir que as mesmas concepções sobre a língua escrita e as mesmas justificativas, sempre centradas na ideia de necessidade de superação do fracasso da alfabetização das crianças, têm se perpetuado, desde o início da história educacional brasileira, ganharam força no modelo republicano de escola, perduraram durante todo o século XX e continuam sendo revisitadas ainda com grande ênfase no século XXI, como evidencia o que está sendo proposto na PNA. Sobre isso, vale lembrar que Volóchinov (2017, p. 199) faz uma análise crítica e aponta que a língua, como “sistema de formas normativas e idênticas, é uma abstração que pode ser justificada de modo teórico e prático apenas do ponto de vista da decifração e ensino de uma língua alheia e morta” e não como linguagem viva, acontecimento social de “interação discursiva que ocorre por meio de um ou de vários enunciados” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 218-219).

Podemos concluir - a partir do que analisamos nos documentos de referência para as políticas de alfabetização no Brasil - que historicamente a língua escrita que é ensinada aos alunos, é separada do sujeito e desconsiderada como objeto modificado pelo próprio sujeito. Não se comenta a ação humana, analisa-se a língua como ela é em determinado momento histórico. A partir dessa visão sincrônica, entende-se a língua como produto pronto, já organizado e estruturado, como objeto separado das relações humanas. Esse estudo da língua é levado também para o ensino dela. A superação dessa visão centrada nos elementos técnicos de uma língua para ensiná-la é o que pretendemos considerar na continuidade desse texto.

Por uma política de alfabetização que rompa com essa lógica restrita

O sentido etimológico do termo alfabetização está relacionado, de forma restrita, com a aquisição do alfabeto e o conhecimento das letras que o compõem. Como vimos ao longo do texto, essa origem tem propiciado um entendimento também limitado do termo como sendo a aquisição de técnicas que permitem o estabelecimento de uma relação entre grafemas e fonemas. Pensar a alfabetização em sentido amplo, para além de sua origem etimológica é uma necessidade na qual queremos nos ocupar na continuidade deste texto. Para dar conta dessa tarefa registramos a seguir alguns pressupostos que, na nossa concepção, devem nortear as ações políticas, seja em sua amplitude macro, como política de Estado, ou em seu espaço *meso*, como projeto político pedagógico das unidades escolares, ou ainda no âmbito micro, a orientar o papel essencialmente político da aula como acontecimento único e responsável (GERALDI, 2015).

Baseados na Filosofia da Linguagem (VOLÓCHINOV, 2017), cremos na constituição da consciência como fim último da linguagem, sendo assim, a palavra a ser ensinada nos atos de leitura e escrita, é sempre um signo ideológico, formador da consciência, porque é resultante das relações sociais que constituem os sujeitos. A palavra isolada do contexto e das interações onde são proferidas e grafadas, não pode ser o objeto de ensino da alfabetização, uma vez que, “Um sinal puro não existe nem nas fases iniciais da aprendizagem de uma língua” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 179). O entendimento do significado fixo e único do texto verbal escrito não cabe na perspectiva do ensino da leitura de fato, isto é, não cabe em momento algum no ato de ler e de escrever porque ler e escrever são atos do sujeito, do homem, portanto, plenos de sentidos diante de diversos gêneros discursivos vivos abertos ao diálogo com os mais diferentes leitores e escritores.

Diferente do que está sendo proposto pela PNA, entendemos ser necessário considerar a natureza dialógica da linguagem. Nesta perspectiva, o enunciado deve ser entendido como manifestação verbal do homem a partir de suas vivências e experiências. Dentro dos diferentes enunciados, os sujeitos fazem suas escolhas resultando nos gêneros textuais, ou gêneros da palavra, organizados segundo suas subjetividades em dialogia com o outro (RUSSO, 2021). Assim, o ato discursivo, ou mais precisamente o seu produto – o enunciado – de “modo algum pode ser reconhecido como um fenômeno individual no sentido exato dessa palavra, e tampouco pode ser explicado a partir das condições psicoindividuais e psíquicas ou psicofisiológicas do indivíduo falante”. O enunciado é de natureza social (VOLÓCHINOV, 2017, p. 200). Sendo assim, é importante destacar que:

A linguagem escrita, na forma de enunciados, precisa ser oferecida aos alunos durante o ensino e a aprendizagem dos atos de ler e de escrever presentes nos diferentes gêneros textuais, porque ler e escrever são atos dialógicos que ocorrem entre sujeitos históricos e que, por isso mesmo, são fundamentais no processo de humanização dos homens (HERNANDES, 2021, p. 4).

Arena (2021, p. 1) alerta que no processo de alfabetização, as crianças não se apropriam, de enunciados escritos, quando são compostos por signos esterilizados, mas sim, por signos ideológicos,

que expressam a cultura histórica e social de uma nação, temperados com as particularidades que caracterizam as classes sociais e os posicionamentos políticos e morais em situações reais de vida.

Esse enunciado vivo é o objeto de ensino porque é gerado na relação entre os homens e que precisa se manter vivo na escola em virtude da troca entre professores e crianças, considerados seres em desenvolvimento. Os enunciados são as palavras escritas e orais usadas pelos sujeitos para se relacionarem com os outros e estão plenos de culturas e com eles vêm os costumes do outro. Portanto, estamos lidando com o conteúdo ideológico (da cultura e dos sentidos) que é a essência da linguagem (RUSSO, 2021).

Romper com a lógica restrita das políticas de alfabetização pressupõe compreender que a escrita possui natureza gráfica e não sonora (BAJARD, 2014). Sendo assim, a fonte de dados para a escrita e a leitura não pode ser o som; a fonte precisa ser a escrita presente nos gibis, nas cartas, nos livros e tantos outros textos presentes no cotidiano. O enunciado precisa ser oferecido para as crianças durante o ensino e a aprendizagem do ato de ler e de escrever presente nos diversos gêneros de texto que fazem parte do universo atual de uma sociedade gráfica e digital. Sobre a relação entre o mundo digital e a relação entre grafemas e fonemas utilizada pelas escolas para alfabetizar, Arena (2015, p. 165) esclarece que a linguagem gráfica, composta por um conjunto de caracteres, quando utilizada pela criança, praticamente não estabelece relação com o sistema fonográfico, porque “[...] a escrita ocidental não é puramente alfabética, [e] o homem recupera, na era digital, pelas telas, essa sua consciência durante tempos ofuscada”. Sendo assim, a criança que está imersa em um mundo altamente gráfico, quando tem à sua disposição caracteres de um teclado para realizar sua escrita, faz uso dos caracteres que estão disponíveis e não somente das letras do alfabeto. Então, restringir a alfabetização a uma técnica de sistematização de grafemas, fonemas, junção e separação de sílabas, é empobrecer sobremaneira um rico processo de constituição e humanização de sujeitos.

Considerações finais

A partir da análise dos documentos oficiais regentes das políticas de alfabetização no Brasil, concluímos que a língua escrita tem sido trabalhada como objeto de estudo e ensino isolado do sujeito que a enuncia e que a modifica. Neste caso, a ação humana e as relações sociais são desconsideradas no processo de alfabetização e entende-se a língua como um produto organizado e estruturado, pronto para ser ensinado a partir dos seus elementos técnicos.

Em contra palavra, concluímos, agora voltando para nossas afirmações iniciais: todo ato educativo é um ato político, especialmente o de alfabetizar, sendo assim, a política de alfabetização no país não é consequência apenas de uma legislação ou de uma prescrição normativa, qualquer que seja a sua origem; temos uma dívida histórica com a alfabetização das crianças brasileiras, porque não existe clareza sobre o verdadeiro objeto a ser ensinado a elas, ou seja, atos sociais de leitura e escrita; a busca por um referencial teórico, que garanta cientificidade aos procedimentos pedagógicos utilizados na alfabetização, têm sido uma constante da academia brasileira, não sendo uma atitude específica dos especialistas envolvidos na elaboração da PNA, determinada pelo Decreto nº 9.765, como têm alegado seus propositores. Entendemos que a formulação de uma política nacional de alfabetização que supere a visão restrita desse Decreto deve considerar a oferta de práticas de alfabetização potencialmente humanizadoras.

Referências

ARENA, Dagoberto Buim. Ensino e aprendizagem: perspectivas no campo da alfabetização. In: LONGHINI, Marcos Daniel (Org.). *O uno e o diverso na educação*. Uberlândia: EDUFU, 2011. p. 27-38.

ARENA, Dagoberto Buim. Intervalo em branco como signo no processo de apropriação da escrita. *Revista Brasileira de estudos pedagógicos* (online), Brasília, v. 96, n. 242, p. 42-60, jan./abr. 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2176-66812015000100042&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 08 abr. 2021.

ARENA, Dagoberto Buim. Linguagem Escrita: um artefato histórico e cultural. *Boletim nº 3 do Núcleo de Alfabetização Humanizadora – NAHum*, 2021. Disponível em: <https://nahum-lescrever.com.br>. Acesso em: 09 abr. 2021.

BAJARD, Élie. *Da escuta de textos à leitura*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2014.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais 1ª a 4ª Séries*. Portal MEC, 1997. Online. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>. Acesso em: 10 ago. 2020.

BRASIL. *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Currículo na alfabetização: concepções e princípios: ano 1: unidade 1*. Brasília: MEC, SEB, 2012.

BRASIL. *Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024*. Brasília: Inep, 2015.

BRASIL. *Relatório do 1º ciclo de monitoramento das metas do PNE: biênio 2014-2016*. Brasília: Inep, 2016.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Educação é a base. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 20 jul. 2020.

BRASIL. *Decreto nº 9.765*, de 11 de abril de 2019. Institui a Política Nacional de Alfabetização. 2019a.

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

BRASIL. Ministério da Educação. *Portaria Nº 1.460*, de 15 de agosto de 2019. Institui a Conferência Nacional de Alfabetização Baseada em Evidências. 2019c.

BRASIL. Ministério da Educação. *Portaria nº 1.461*, de 15 de agosto de 2019. (Nomeia os pesquisadores para compor o painel de especialistas da Conferência Nacional de Alfabetização Baseada em Evidências). 2019d.

CAPOVILLA, Alessandra Gotuzzo Seabra; CAPOVILLA, Fernando César. *Alfabetização: método fônico*. 3 ed. São Paulo: Memnon, 2007.

CARVALHO, José Murilo de. *Cidadania no Brasil*. O longo caminho. 3 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

CEALE. Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/programa-brasil-alfabetizado-pba.html>. Acesso em: 1 abr. 2021.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 50 ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GERALDI, João Wanderley. *A Aula como Acontecimento*. São Paulo: Pedro & João Editores, 2015.

HERNANDES, Elianeth Dias Kanthack. O B com A não fica BA... realmente!. *Boletim nº 3 do Núcleo de Alfabetização Humanizadora – NAHum*, 2021. Disponível em: <https://nahum-lescrever.com.br>. Acesso em: 09 abr. 2021.

LOURENÇO FILHO, Manoel Bergstrom. *Testes ABC para verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e escrita*. 12 ed. São Paulo: Melhoramentos, 1974.

MORAIS, José. *A arte de ler*. São Paulo: Unesp, 1991.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. História dos métodos de alfabetização no Brasil. In: *Seminário Alfabetização e Letramento em Debate*. Brasília-DF: MEC/SEB, 2006. p. 1-14.

PINTO, José M. de R. *et al.* Um olhar sobre os indicadores de analfabetismo no Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 81, n. 199, p. 511-524, set./dez. 2000.

RUSSO, Daniele Aparecida. *Relações alteritárias na constituição do pequeno leitor: professores, alunos e vivências leitoras no 2º ano do ensino fundamental*. 2021. 332 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista – UNESP, Marília, 2021.

TEIXEIRA, Elenaldo Celso. *O Papel das Políticas Públicas no Desenvolvimento Local e na Transformação da Realidade*. [S.l.]: [s.n.], 2002. Disponível em:

http://www.dhnet.org.br/dados/cursos/aatr2/a_pdf/03_aatr_pp_papel.pdf. Acesso em: 02 abr. 2021.

VOLÓCHINOV, Valentin. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem* (1929). Trad. Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.