

Política Nacional de Alfabetização (2019): reflexões sobre relações discursivas de poder

National Literacy Policy (2019): reflections on discursive power relations

Política Nacional de Alfabetización (2019): reflexiones sobre las relaciones discursivas de poder

Rebeca Szczawlinska Muceniecks¹

Resumo

Neste artigo, discutimos a Política Nacional de Alfabetização (Decreto 9.765/2019), tendo como objetivo analisar seu processo de elaboração e conteúdo, ressaltando o uso discursivo intencional. Articulamos uma análise documental e bibliográfica, mediada pelo diálogo crítico com pesquisadores da área, em especial Faraco (1997), Bakhtin (1979, 2006), Castilho (1997), Franchi (1971, 1992), Ferreiro (2003), Colello (2017, 2021), Mortatti (2008, 2019), Frade (2019), Gontijo (2014, 2019) e Goulart (2020). Inicialmente, apreendemos elementos da relação entre língua escrita e poder, destacando duas concepções de linguagem. Em seguida, refletimos sobre o processo de elaboração da PNA, para, enfim, examinarmos conflitos e apagamentos presentes no texto normativo. Entre as considerações, destacamos que o processo de elaboração da PNA, bem como seu conteúdo, reforça a compreensão de que a alfabetização nacional, para além de seus aspectos didático-metodológicos, faz parte de um projeto de nação objetivamente determinado.

Palavras-chave: Processos educacionais; Alfabetização; Política Nacional de Alfabetização; Concepção de linguagem; Discurso.

Abstract

In this article, we discuss the National Literacy Policy (Decree 9.765/2019), with the objective of analyzing its elaboration process and content, emphasizing the intentional discursive use. We articulated a documental and bibliographic analysis, mediated by critical dialogue with researchers in the field, in particular Faraco (1997), Bakhtin (1979, 2006), Castilho (1997), Franchi (1971, 1992), Ferreiro (2003), Colello (2017, 2021), Mortatti (2008, 2019), Frade (2019), Gontijo (2014, 2019) and Goulart (2020). Initially, we apprehend elements of the relationship between written language and power, highlighting two conceptions of language. Then, we reflect on the process of preparing the PNA, in order to finally examine conflicts and erasures present in the normative text. Among the considerations, we highlight that the process of preparing the PNA, as well as its content, reinforces the understanding that national literacy, beyond its didactic-methodological aspects, is part of an objectively determined nation project.

Keywords: Educational processes; Literacy; National Literacy Policy; Language conception; Speech.

Resumen

¹ Universidade Federal do Paraná – UFPR. Curitiba/PR, Brasil. E-mail: rebeca.muceniecks@ufpr.br Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9570-1787>

En este artículo, discutimos la Política Nacional de Alfabetización (Decreto 9.765/2019), con el objetivo de analizar su proceso de elaboración y contenido, enfatizando el uso discursivo intencional. Articulamos un análisis documental y bibliográfico, mediado por el diálogo crítico con investigadores en el campo, en particular Faraco (1997), Bajtín (1979, 2006), Castilho (1997), Franchi (1971, 1992), Ferreiro (2003), Colello (2017, 2021), Mortatti (2008, 2019), Frade (2019), Gontijo (2014, 2019) y Goulart (2020). Inicialmente, aprehendemos elementos de la relación entre lenguaje escrito y poder, destacando dos concepciones de lenguaje. Luego, reflexionamos sobre el proceso de elaboración del PNA, para finalmente examinar los conflictos y borraduras presentes en el texto normativo. Entre las consideraciones, destacamos que el proceso de elaboración del PNA, así como su contenido, refuerza la comprensión de que la alfabetización nacional, más allá de sus aspectos didáctico-metodológicos, forma parte de un proyecto de nación objetivamente determinado.

Palabras clave: Procesos educativos; Alfabetización; Política Nacional de Alfabetización; Concepción del lenguaje; Discurso.

Introdução

Este artigo apresenta o recorte de uma pesquisa em andamento, que investiga processos educativos e políticos relacionados ao processo de aquisição da língua escrita. O presente texto discute a Política Nacional de Alfabetização (PNA), instituída pelo Decreto 9.765, de 11 de abril de 2019, à luz de uma perspectiva que coloca a alfabetização como elemento central nas dinâmicas sociais permeadas pela relação entre língua escrita e poder.

Em posturas arraigadas na cultura escolar brasileira, coerentes com uma concepção tradicional de educação, a alfabetização poderia ser compreendida como um sistema linguístico fechado, baseado em normas e regras arbitrárias, com uma função limitada a permitir a expressão do sujeito. Esta concepção é incompatível com os referenciais teóricos atuais nas áreas da linguística e da alfabetização, além de entrar em confronto com o compromisso educacional por uma sociedade democrática.

Consideramos incoerente defender uma sociedade democrática e a busca por justiça educacional e não acompanhar os avanços na produção do conhecimento, conquistados nas últimas décadas. Contribuições da linguística, da sociolinguística e da psicolinguística, bem como de outras áreas, enriqueceram o debate acerca do ensino da língua escrita e agregaram elementos fundamentais para a reelaboração conceitual da alfabetização. As concepções assumidas pelos professores e professoras traduzem-se, em sala de aula, nas suas opções teórico-metodológicas, nos objetivos e estratégias de ensino-aprendizagem e nas práticas docentes em geral.

Sendo assim, na história da alfabetização, a pesquisa sobre os métodos de alfabetização revela-se como uma das abordagens mais evidenciadas, pois, de acordo com Mortatti (2008), o método é a face mais visível da alfabetização. Entretanto, ainda que seja a mais aparente, não é a única, pois está atrelada a decisões relacionadas com certas teorias educacionais, teorias de conhecimento e projetos políticos que buscam sua viabilidade em determinado momento histórico.

Julgamos que é necessário proceder com uma abordagem que extrapole o enfoque restrito sobre as perspectivas metodológicas da alfabetização, a fim de problematizar a aquisição inicial da língua escrita de maneira politicamente contextualizada e pautada na inserção discursiva do sujeito na sociedade. Desta maneira, o objetivo deste artigo é analisar os conflitos e apagamentos identificados no processo de elaboração e conteúdo da PNA (2019), ressaltando o discurso como estratégia intencional da normativa e suas implicações no fortalecimento do projeto político educacional que estava em curso no momento de sua promulgação, no Brasil.

O pressuposto teórico que sustenta nossa análise compreende que o objeto de investigação necessita ser examinado em um movimento dialético que evidencie sua realidade material e os múltiplos determinantes dessa concretude. Tal realidade, hoje, traduz-se em uma sociedade organizada pelo modo de produção capitalista, marcada por profundas disparidades sociais e pela presença de grupos de tendência ultraliberal no governo de inúmeros países, incluindo o Brasil até um período recente. Diante disso, nossa análise apreende a alfabetização e suas normativas decorrentes como parte de um projeto de nação, sendo impropriedade considerá-la como um fenômeno educacional isolado ou que possa ser compreendida a partir de uma perspectiva única. Como procedimentos metodológicos, utilizamos a análise documental de normativas legais, documentos orientativos nacionais e internacionais e revisão de literatura pertinente ao tema. Entre os autores que alinhavam nossa discussão, destacamos Faraco (1997), Bakhtin (1979, 2006), Castilho (1997), Franchi (1971, 1992), Ferreiro (2003), Colello (2017, 2021), Mortatti (2008, 2019), Frade (2019), Gontijo (2014, 2019) e Goulart (2020).

Organizamos a escrita em duas seções, além desta introdução e das considerações finais. Iniciamos apontando elementos da relação entre língua escrita e poder, refletindo sobre concepções de linguagem que impactam o processo de alfabetização e inferindo sobre a relevância da construção de discursos nas disputas sociais e no desenvolvimento de processos

educativos. Em seguida, observamos o processo de instituição da PNA, em 2019, e a disputa entre os movimentos teóricos que precederam sua elaboração, em especial o de defesa e fortalecimento da abordagem fônica no Brasil.

Relações entre aquisição da escrita e poder discursivo na sociedade letrada

As primeiras décadas do século XXI evidenciaram que a expansão da escolarização e o aumento dos índices de alfabetização, testemunhados durante o século anterior, não foram suficientes para sanar todos os problemas em torno do processo de aquisição da língua escrita. A taxa de analfabetismo no Brasil caiu drasticamente nesse período, diminuindo dos cerca de 65% estimados em 1900 (SOUZA, 1999) para os 6,6% identificados no levantamento da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD) de 2019 (IBGE, 2019). É uma queda significativa e não deve ser descartada. Entretanto, ao observarmos em números absolutos, esta porcentagem corresponde a aproximadamente 11 milhões de pessoas, um número alto de pessoas que permanecem à margem da cultura escrita.

Com a ocorrência da pandemia do COVID 19 e o fechamento total ou parcial das escolas a partir de 2020, devido à necessidade de distanciamento social, a tendência até o final desta década é observarmos um agravamento destes números. Em abril de 2021, o UNICEF disponibilizou o relatório “Cenário da Exclusão Escolar no Brasil”, trazendo dados comparativos entre antes e durante o período pandêmico, fazendo um alerta sobre os possíveis impactos desse período para a educação brasileira.

O estudo estima que, em novembro de 2020, mais de 5 milhões de crianças de 6 a 17 anos não tinham acesso à educação no país, sendo que destas, 40% estariam no ciclo de alfabetização. As crianças mais afetadas foram aquelas que já viviam em situação vulnerável, o que reforça a compreensão de que a alfabetização não pode ser compreendida como processo isolado, mas está estreitamente relacionada ao projeto de desenvolvimento social nacional.

Para evidenciar a relação entre exclusão no processo de alfabetização e vulnerabilidade social, alertamos que 32,3% das crianças e adolescentes fora da escola até 2019 possuíam renda familiar per capita inferior a $\frac{1}{4}$ do salário mínimo, 29,6% possuíam renda familiar entre $\frac{1}{4}$ e $\frac{1}{2}$ do salário mínimo e 28,2% possuíam renda familiar entre $\frac{1}{2}$ até 1 salário mínimo (UNICEF/CENPEC, 2021).

O domínio da língua escrita e a subsequente inserção na cultura letrada estão atrelados a relações de poder e exclusão desde a origem dos sistemas de escrita mais remotos. Ferreiro (2013) afirma que os primeiros sistemas de escrita aparecem associados aos centros urbanos hierarquicamente organizados. Mesmo nas situações em que os textos eram escritos por escribas (escravos, funcionários ou artesões de certo prestígio), o discurso era controlado pela autoridade.

Nos usos modernos, o exercício do poder e a escrita continuam estreitamente ligados. Leis, decretos, regulamentos são atos de escrita. A identidade das pessoas está garantida por uma série de documentos escritos, bem como as propriedades e os títulos acadêmicos. **Nenhuma esfera de poder está alheia à escrita.** (FERREIRO, 2013, p.32, grifo nosso).

Alinhado à dinâmica existente nas relações de poder e ao domínio sobre o sistema de escrita, podemos considerar que um pensamento linguístico permaneceu hegemônico durante séculos: o normativismo. Faraco (1997) explica que esta concepção de linguagem separa maniqueisticamente os fatos linguísticos entre certos e errados, compreende a língua como uma instituição imóvel e externa aos seus usuários, os quais devem se sujeitar às suas normas.

Foi a intensa atividade filológica em Alexandria, nos últimos séculos da era cristã, que impulsionou o surgimento desta concepção como resposta à demanda de análise e interpretação dos textos literários gregos, que eram catalogados junto à biblioteca da cidade. Estes textos mostravam diferenças entre o grego clássico, o grego alexandrino e os diferentes dialetos encontrados no Império de Alexandre. Como solução prática, os estudiosos da biblioteca definiram modelos de língua e criaram gramáticas para consolidar esses modelos (FARACO, 1997).

Esta concepção enquadra-se em um modelo teórico de interpretação da língua humana que considera a língua como uma atividade mental e compreende a linguagem como instrumento de comunicação. A expressão é produzida no interior da mente dos indivíduos, que primeiro organiza a lógica de seu pensamento, para então poder externalizá-lo (CASTILHO, 1998; FRANCHI, 1992; COLELLO, FRIGO, 2018).

Quando ocorre a incorporação de Alexandria ao Império Romano, a concepção normativista foi apreciada e também assimilada, no sentido de consagrar um latim modelar e acrescentar mais um traço de distinção aos cidadãos romanos. Durante o Renascimento, o normativismo linguístico não perdeu força, em especial com o estabelecimento dos Estados

centralizados: “a centralização do poder favorecia a centralização do falar” (FARACO, 1997, p.52). No Brasil, consolidou-se a partir do modelo pedagógico dos jesuítas, coadunando com o espírito colonizador excludente e atravessou os séculos para mostrar-se resistente na escola da atualidade.

A concepção abordada acima evidencia uma falta de percepção da cultura como produto da ação do ser humano e do movimento da língua, que acompanha o movimento dos seus sujeitos falantes. Mais do que isso, tem sido utilizada para cristalizar dinâmicas sociais e escolares excludentes, que inferioriza as variedades do português culto, cria entraves ao processo de alfabetização e culpabiliza as crianças pelo fracasso decorrente a estes entraves.

A posse da escrita, ou o domínio de sua forma culta, não pode ser usada como critério para classificar os seres humanos em civilizados ou selvagens, ou em superiores ou inferiores. Burke (1997) alerta que na primeira metade do século XX, quando diversos países implementavam políticas de alfabetização em massa, a atenção de muitos estudiosos voltou-se para a análise da relação entre leitura, escrita e desenvolvimento social, com sugestões sobre a existência de uma grande distância entre sociedades orais e letradas e as possíveis consequências da alfabetização na economia, política e demais áreas de sociedade. O autor explica que essa abordagem tem sido considerada superada, em parte por tratar a alfabetização como uma técnica neutra, que poderia ser estudada isoladamente de seu tempo histórico e contexto social, mas também, pois busca hierarquizar sociedades como mais ou menos evoluídas com base em seu domínio da língua escrita.

Ainda assim, a escrita é resultado de trabalho humano e é fundamental que todos possam se apropriar dessa criação e fazer uso dela, visto que sua apropriação pode potencializar processos de desenvolvimento individual e social. Conforme infere Gontijo (2014), no entanto, a escrita pode ser usada também como forma de dominação ou inculcação ideológica.

Em contraponto à concepção normativista de linguagem, nos aproximamos de uma concepção ampliada, que compreende a língua como atividade social e a linguagem como meio de interação social (CASTILHO, 1998; BAKHTIN, 1979; FRANCHI, 1992; GOULART, 2020; COLELLO, 2021).

Goulart (2020) explica que é uma perspectiva filosófica e interacionista da linguagem, na qual não é a expressão do pensamento ou a comunicação que se estabelecem como marcas mais distintivas, mas sim o tratamento simbólico da realidade possibilitado por ela, a

viabilização da sistematização do pensar. A linguagem se mostra como “um organizador da experiência que se exprime nela e por ela” (FRANCHI, 1971, apud GOULART, 2000, p.21).

Franchi (1992, p.25) reforça o caráter ampliado da linguagem, ao afirmar que:

[...] temos então que apreendê-la nessa relação instável de interioridade e exterioridade, de diálogo e solilóquio: antes de ser para a comunicação, a linguagem é para a elaboração; e antes de ser mensagem, a linguagem é construção do pensamento; e antes de ser veículo de sentimentos, ideias, emoções, aspirações, a linguagem é um processo criador em que organizamos e informamos as nossas experiências. (FRANCHI, 1992, p.25).

A linguagem, então, coloca-se como um trabalho, que evidencia o potencial humano e no qual a interação é condição essencial e, mais que isso, é “um trabalho coletivo em que cada um se identifica com os outros e a eles se contrapõe, seja assumindo a história e a presença, seja exercendo suas opções solitárias.” (FRANCHI, 1992, pp. 31,32).

As reflexões de Franchi sobre a linguagem e sobre o movimento dialético de agir no meio social através de sua fala, ao mesmo tempo em que é impactado por outras vozes, remete-nos à expressão do discurso na sociedade, por meio de Bakhtin (2006), no qual esse discurso compreende as vozes sociais presentes nos enunciados. Também evoca as contribuições de Santos (1994), quando este nos afirma que, ao vivermos no capitalismo em seu estágio globalizado, estamos em um mundo que demanda a intermediação de um discurso a fim de que possa ser compreendido.

Vivemos em um mundo exigente de um discurso, necessário à inteligência das coisas e das ações. É um discurso dos objetos, indispensável ao seu uso, e um discurso das ações, indispensável à sua legitimação. Mas ambos esses discursos são, frequentemente, tão artificiais como as coisas que explicam e tão enviesados como as ações que ensejam. Sem discurso, praticamente não entendemos nada. Como a inovação é permanente, todos os dias acordamos um pouco mais ignorantes e indefesos. (SANTOS, 1994, p.7).

Como um exemplo, a seriedade do discurso e sua força de convencimento é explicitado por Santos (1994) nas relações estabelecidas entre o ser humano e a natureza, mediado pela mídia de massa. As incessantes notícias e imagens midiáticas da natureza e seus episódios vinculados à crise ambiental, causam a ideia de uma falsa proximidade. Mas, ao invés disso, resultam em seu apagamento e aumentam nas pessoas a sensação de separação do meio, enfraquecendo possíveis mobilizações sociais e responsabilizações verdadeiras. O

discurso da globalização resulta na confusão das escalas, quando não temos clareza do que é local ou global, o que está próximo ou distante.

Com outro exemplo sobre esta confusão, Alavina (2020) faz um interessante paralelo com a crise humanitária que enfrentamos durante a Pandemia do COVID-19:

Os negacionistas não são um isolado fenômeno político, são também efeito deste mundo de confusão entre as grandes e as pequenas escalas; entre falso concreto e verdadeiro abstrato. De fato, a atitude do homem comum que não enxerga problemas em furar as medidas de isolamento e proteção sanitária locais, ainda que esteja diuturnamente exposto à informação do agravamento de certas condições da pandemia, não é um fenômeno anedótico, atípico. Assistir ao agravamento da situação em outros lugares, seja em esfera local, seja em esfera nacional/mundial não o comove sobre suas responsabilidades, ao contrário da obviedade que isso poderia parecer. Este homem apenas assistiu o que **é contado a ele sob a forma da pura linguagem funcional que tem força de entreter**, mas que dificilmente poderá mudar seus hábitos cotidianos, ainda mais quando estes se apresentam para ele como normalidade. Ele está separado da notícia que, enquanto não lhe seja realmente próxima, se perde na confusão das escalas, se desfaz na pretensa concretude que possuiria [...]. Ou seja, a escala mais determinante neste caso é aquela das suas relações concretas. Enquanto o perigo não lhe for realmente próximo, não estiver literalmente em sua escala corporal, dificilmente mudará de opinião apenas em virtude da exposição informacional. Por mais que a pandemia seja para ele algo real e de grandes escalas, enquanto ela está apenas na tela do celular ou do computador, não passará de imagem: lhe será a proximidade mais distante. Por isso, é possível se solidarizar com os mortos de outros países e continuar a agir em casa e na parte da cidade em que habito como se a minha escala local não fizesse parte da escala mundial. (ALAVINA, 2020, s/p., grifo nosso).

Santos (1994) conclui que é um mundo confusamente percebido, onde não existe diálogo, mas apenas comunicação unilateral. “A palavra torna-se um clichê e, como clichê, governa o discurso ou o texto; a comunicação, desse modo, afasta o desenvolvimento genuíno da significação” (SANTOS, 1994, p.7). Torna-se fundamental que os processos escolares de alfabetização não percam de vista que, para além da apropriação do sistema alfabético de escrita, as crianças devem ser capazes de buscar a significação, problematizar os discursos que lhe são prontamente entregues no seu cotidiano.

A PNA em meio a disputas discursivas

Podemos observar na história recente da alfabetização brasileira o uso intencional da linguagem compondo um discurso que reforça a posição política e busca legitimar o pensamento de um determinado grupo de interesse, a partir da elaboração de uma normativa legal de ampla envergadura, a Política Nacional de Alfabetização, instituída pelo decreto 9.765, de 11 de abril de 2019.

Os conceitos e a abordagem teórica que orientam a política foram explicitados em um caderno complementar denominado “Política Nacional de Alfabetização”, no qual o MEC definiu como objetivo da normativa o de “[...] elevar a qualidade da alfabetização e combater o analfabetismo em todo o território brasileiro” (BRASIL, 2019b, p.40). No mesmo ano, realizou a 1ª Conferência Nacional de Alfabetização Baseada em Evidências (CONABE) para divulgar a normativa e seu caderno complementar.

Em uma afirmação que se revelaria recorrente nos documentos, entrevistas e eventos realizados no âmbito da Secretaria de Alfabetização (SEALF) em 2019, o então secretário de alfabetização do MEC, Carlos Nadalim, declara que “[...] pretende inserir o Brasil no rol de países que escolheram a ciência como fundamento na elaboração de suas políticas públicas de alfabetização” (BRASIL, 2019b, p.7). A repetição desta mensagem qualifica-se como um discurso de desmerecimento e apagamento do trabalho e das pesquisas realizados no Brasil nas últimas décadas, pois deixa subentendido que as iniciativas anteriores no campo da alfabetização não estariam fundamentadas em conhecimentos científicos.

Podemos considerar que o período destinado para a elaboração da PNA foi insuficiente² e carente de diálogo com as universidades e instituições nacionais que se dedicam às pesquisas em alfabetização. Ao considerarmos a abrangência e o impacto na educação nacional deste texto legal, aferimos que o processo necessitaria ser pautado por debates e pela negociação de consensos em diversas instâncias de participação. Mortatti (2019) evidencia que tanto o grupo de trabalho quanto as audiências de discussão que são mencionadas no caderno explicativo, restringiram-se à representação de instâncias internas ao MEC.

Um processo coerente para a publicação de atos normativos dessa grandeza envolve a convocação de um grupo de trabalho, que se debruce sobre a temática em pauta e produza um texto de referência para subsidiar o diálogo entre os grupos e sujeitos de interesse. É

² O decreto de criação da PNA foi promulgado no marco dos 100 primeiros dias de governo do presidente recém-empossado, portanto, no início do mandato do grupo que assumia o poder.

imperativo disponibilizar um período voltado para a divulgação e consulta ao material, além de estabelecer os meios e suportes de debate (formulários online, fóruns representativos, conferências regionais, etc), para só então o texto ser encaminhado à sua versão final. Este processo participativo foi suprimido no período de elaboração da PNA.

O caráter não dialógico da política é evidenciado na fala de Renan Sargiani, coordenador geral de neurociência cognitiva e linguística do MEC naquela gestão, em entrevista ao Portal do MEC, ao declarar a formulação da nova política como uma questão de opção dos gestores e não levando em consideração o debate histórico produzido durante décadas pelos pesquisadores nacionais da área, mas demonstrando o projeto para a alfabetização nos moldes de seu projeto de nação:

O Presidente da República, [...] e o Ministro da Educação, [...] em consonância com as experiências exitosas na área de alfabetização desses países, também **optaram** por formular uma nova Política Nacional de Alfabetização com base em evidências da Ciência Cognitiva da Leitura. (SARGIANI, 2019, s/p., grifo nosso).

Aferimos que as premissas elencadas na PNA podem ser identificadas há algum tempo em discussões de determinados grupos de profissionais relacionados à perspectiva da ciência cognitiva da leitura e que estes tiveram certo fortalecimento no início dos anos 2000.

Durante a realização do Fórum Mundial de Educação em Dakar (2000), constatou-se que os objetivos traçados para serem alcançados durante a década anterior não haviam sido cumpridos, havendo inclusive o aumento dos níveis de analfabetismo em algumas regiões do mundo. Foi então proposto, para o período 2003-2012, o lançamento da Década das Nações Unidas para a Alfabetização, com a finalidade de mobilizar governos e instituições para a promoção de ações de contra o analfabetismo.

O movimento de mobilização internacional encabeçado pela ONU, junto ao panorama educacional nacional, levou o país a repensar suas estratégias de alfabetização. Uma das ações observadas nesse período foi a criação do Grupo de Trabalho (GT) Alfabetização Infantil, no âmbito da Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados. Em seu relatório final, o GT expõe como objetivo trazer ao conhecimento das autoridades educacionais “informações sobre os progressos científicos alcançados no campo do estudo da leitura e nas práticas de alfabetização, pois o Brasil se encontra à margem desses conhecimentos e desses progressos” (BRASIL, 2007, p.13).

Conforme aferimos no currículo presente no relatório, o GT foi formado por pesquisadores que desenvolvem suas pesquisas e atividades em ramificações da perspectiva teórica da psicologia cognitiva, sendo eles: Cláudia Cardoso-Martins, Fernando Capovilla, Jean-Emile Gombert, João Batista Araújo e Oliveira, José Carlos Junca de Moraes, Marilyn Jaeger Adams e Roger Beard.

O GT afirma identificar dois problemas na educação brasileira, que teriam caráter permanente e precisariam ser combatidos. Em primeiro lugar, o Brasil não alfabetizaria adequadamente suas crianças, enquanto o outro problema, conforme declarado no texto, “refere-se à dificuldade do país em usar conhecimentos científicos e dados de avaliação para melhorar a qualidade da educação” (BRASIL, 2007, p.13). Observamos que este discurso se alinha com as afirmações que permearam posteriormente a PNA e sua divulgação.

A concepção de alfabetização presente no relatório relaciona o aprender a ler com o desenvolvimento de competências para decodificação, enquanto para escrever seriam necessárias competências codificadoras. Somente após a aprendizagem do código a criança estaria pronta para ler com significado. A abordagem metodológica mais adequada a esta perspectiva de leitura e escrita, de acordo com os relatores do GT, é a fônica.

Acompanhando as disputas conceituais que ocorriam no Brasil nesse momento, Soares (2003, p.18) alertava que “[...] voltar para o que já foi superado não significa que estamos avançando. Avançamos quando acumulamos o que aprendemos com o passado, juntando a ele as novidades que o presente traz”. Enquanto é importante orientar as crianças na construção das relações fonema-grafema no processo inicial de aquisição de escrita, não devemos confundir a valorização deste princípio com o retorno ao tradicional método fônico, como propagado por alguns grupos.

No âmbito internacional, apreendemos semelhante alerta no documento “La Alfabetización, um fator vital”³, de 2006, no qual a Unesco reconhece a existência do conflito entre pesquisadores que defendem o enfoque fônico e aqueles que assumem outra perspectiva, na qual consideram a leitura como busca de sentido no processo de apropriação da língua escrita. O texto adverte que em orientações de enfoque fônico, corre-se o risco de incidir em uma generalização simplista de que a alfabetização é condição ou instrumento para o

³ A versão completa do relatório está disponível nas línguas inglesa e espanhola. Em português, é possível acessar um relatório conciso:
<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ue000210.pdf>

crescimento econômico e para a transição de uma cultura inferior para outra superior (Unesco, 2006).

O relatório final do GT constituiu-se em um documento de caráter referencial, chancelado pela Câmara dos Deputados. Desta maneira, é problemático que tenha adotado uma perspectiva teórica única, não estabelecendo espaço real para o diálogo com as demais concepções/percepções historicamente construídas entre os seus pares de pesquisa no país. O relatório recebe, por este motivo, a crítica de diversos autores brasileiros, por exemplo, Mortatti (2008) e Gontijo (2014).

O relatório final do GT Alfabetização infantil, apresentado acima, foi utilizado explicitamente como base para a formulação do texto da PNA. A composição dos integrantes do GT e a equipe de pesquisadores que elaboraram o texto legal é basicamente a mesma. Tão somente José Carlos Junca de Moraes e Marilyn Jaeger Adams não compuseram a nova equipe, e mesmo assim, o primeiro foi citado diversas vezes no texto.

Um silenciamento marcante na PNA é a substituição do termo letramento por literacia, sob o argumento de “[...] alinhar-se à terminologia científica consolidada internacionalmente” (BRASIL, 2019, p.21). Enquanto não há nenhuma menção à “letramento”, contabilizamos 73 menções à literacia. Esta escolha não é aleatória, mas demonstra desconsiderar o avanço teórico e metodológico do desenvolvimento do conceito de letramento nas propostas pedagógicas brasileiras que aliam a perspectiva interacionista e sociocultural nos processos de alfabetização e combatem uma concepção limitada do processo de aquisição da língua escrita.

Como advoga Fontana (2005, p.13), “conceitos têm história. Eles carregam consigo as marcas e contradições do momento histórico em que se desenvolveram e consolidaram, os movimentos de reelaboração e de rearticulação no jogo das forças sociais”. Muito mais do que uma troca terminológica, tal escolha evidencia o desenho de uma política desarticulada do movimento histórico dos processos educacionais e políticos que envolvem a alfabetização.

Em relação à afirmação de que a partir da PNA o Brasil estaria finalmente sendo inserido entre os países que baseiam seu conhecimento em evidências científicas, Frade (2019) problematiza a afirmação equivocada de que as evidências científicas decorrentes de pesquisas experimentais possam ser superiores a outros tipos de pesquisa.

Para demonstrar, a pesquisadora compara os avanços na área da educação conquistados em decorrência do trabalho de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, com o desenvolvimento da teoria da Psicogênese da língua escrita. Esta teoria, acrescida das

inúmeras pesquisas elaboradas posteriormente por outros pesquisadores que dialogaram com suas elaborações e contribuíram com novos conhecimentos, resultou em importantes contribuições pedagógicas.

Em contrapartida, Frade (2019) considera que poderíamos apreender que pesquisas no campo da neurociência, que exploram o funcionamento cerebral e agregam para seu próprio campo de investigação, resultam em poucas contribuições para a educação e para inferências pedagógicas concretas.

Gontijo (2014, p.30) contribui com a discussão sobre a suposta superioridade do modelo experimental de pesquisa defendido pelos grupos formuladores da PNA, ao argumentar que ele pode ser “[...] apropriado às pesquisas nos campos das ciências exatas e naturais”. Entretanto, ao contrário das ciências exatas, nas quais há um sujeito que se propõe a examinar um objeto, nas ciências humanas as relações de conhecimento ocorrem entre indivíduos que possuem sua própria história:

[...] 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).

A fim de trazer consistência e legitimidade à PNA, outros dados poderiam ter contribuído para as análises diagnósticas, mas foram descartados ou subutilizados. Micarello (2019) exemplifica isso ao elencar os resultados obtidos pela Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), os questionários contextuais que acompanham essas avaliações e evidenciam sobre as condições de oferta da educação nos espaços escolares, além dos dados sistematizados a partir do Programa Nacional para Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

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. (MICARELLO, 2019, p.62).

Concordamos com Gontijo e Antunes (2019), de que essa parcialidade faz parte de um movimento intencional, que objetiva desqualificar as investigações produzidas no meio acadêmico brasileiro, principalmente ao considerarmos que tais produções embasaram as propostas de governos anteriores. É a construção de um discurso que visa o fortalecimento do grupo então no poder, para justificar ações alinhadas ao projeto de nação por eles defendido. Compreendendo a alfabetização para além da questão de métodos, Gontijo e Antunes (2019, p.33) destacam que tal parcialidade atua também “[...] em segundo lugar, mas não menos importante, como subterfúgio para dar continuidade ao projeto de privatização/subordinação da educação básica aos interesses privados”.

O desenho discursivo e a parcialidade na escolha das evidências de base podem ser apreendidos também na escolha da equipe responsável pela construção dos trabalhos, como indicamos na formação do GT Alfabetização Infantil (que elaborou o relatório para a Câmara dos Deputados em 2005) e da equipe responsável pelo texto legal da PNA. Procedimentos similares foram adotados na realização da CONABE, evento efetivado para legitimar e divulgar a PNA e seus programas. Em sua preparação, a Portaria n. 1.460, de 15 de agosto de 2019, foi publicada a fim de oficializar a formação de um painel composto por 12 especialistas, responsáveis por elaborar “de forma imparcial, um relatório que ajudará a formular políticas públicas” (MEC, 2019, s/p.).

Percebemos a contradição entre discurso e ação ao apreender o conteúdo da portaria subsequente, n. 1.461/2019, em seu artigo 5º, inciso IV, 1º §: “O painel de especialistas será composto por doze pesquisadores de notório saber nas áreas de alfabetização, literacia ou numeracia, **no âmbito das ciências cognitivas**, os quais devem possuir doutorado e produção científica em alguma dessas áreas” (BRASIL, 2019c, grifo nosso). Mesmo divulgando anteriormente que a formação do painel seria uma ação para garantir a participação de diversas perspectivas, ao nomear especialistas que atuam no âmbito de uma perspectiva teórica pré-definida, a defesa da imparcialidade dos resultados elaborados torna-se vazia.

Considerações finais

Os desafios no campo da alfabetização brasileira são muitos e estendem-se para além das questões didático-metodológicas. Eles possuem um caráter histórico, político e socioeconômico, abrangem aspectos de financiamento, valorização do profissional docente,

ampliação da rede básica e do quantitativo de estudantes, além de abordar a descontinuidade e as rupturas frequentes das políticas e programas educacionais. Principalmente, elas estão fincadas na dinâmica das desigualdades sociais e relações de dominação nas quais a escola se insere.

Destacamos a relevância da construção de discursos nas disputas sociais e no desenvolvimento de processos educativos, ao evidenciarmos os confrontos e os apagamentos intencionais na elaboração da recente política, que expressam o embate e a negociação de sentidos entre grupos que possuem sustentação teórica e posicionamentos ideológicos distintos. O delineamento dos processos construtivos dos programas e políticas governamentais explicitam um locus onde as relações de poder e domínio da língua escrita são evidentes e impactam diretamente o fazer pedagógico na escola. Esta constatação reforça nossa compreensão de que uma proposta político-pedagógica de alfabetização como processo discursivo, calcada em uma concepção ampla de linguagem, pode potencializar a função transformadora da linguagem e fazer emergir dentro da escola espaços de negociação dos diferentes modos de ver e dizer o mundo.

A atual normativa para a alfabetização brasileira foi elaborada no marco de um discurso carregado de intencionalidade, representa um projeto de nação específico, coerente com o grupo que estava até recentemente no poder, para o qual importava proceder no apagamento da história do conhecimento acadêmico-científico construído nas últimas décadas e no esmaecimento do caráter social e crítico da alfabetização.

Durante e após o período de elaboração da PNA, os segmentos da sociedade dedicados à educação (Abalf, Anped, universidades e outras) não estiveram calados, mas se posicionaram e evidenciaram o rigoroso e abundante acúmulo científico disponível, salientando disposição para o diálogo e a relevância do respeito pela pluralidade de posicionamentos possíveis. Neste novo momento político, nutrimos a esperança pela retomada de processos democráticos nas conduções da educação do país e a revisão das ações estabelecidas.

Referências

ALAVINA, Fran. Milton Santos, pandemia e real fragmentado. **Outras Palavras**. 2020. Disponível em: <https://outraspalavras.net/crise-civilizatoria/milton-santos-pandemia-e-real-fragmentado/> acesso em 30/07/2022.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. São Paulo: Hucitec, 1979.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes: 2006.

BRASIL. Congresso Nacional. Câmara dos Deputados. Comissão de Educação e Cultura. **Relatório Final do Grupo de Trabalho Alfabetização Infantil**: os novos caminhos. 2. ed. Brasília: 2007. 182 p.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 1.460, de 15 de agosto de 2019**. (Institui a Conferência Nacional de Alfabetização Baseada em Evidências). MEC, 2019b.

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). MEC, 2019c.

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

BURKE, Peter. Os usos da alfabetização no início da Itália moderna. In: BURKE, Peter; PORTER, Roy (orgs.). **História social da linguagem**. Trad. Álvaro Hattnher. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1997.

CASTILHO, Ataliba T. de. **A língua falada no ensino de Português**. São Paulo: Contexto, 1998.

COLELLO, Silvia M. Gasparian. **Alfabetização**: o quê, por quê e como. São Paulo: Summus Editorial, 2021.

COLELLO, Silvia M. Gasparian; FRIGO, Andrea Beatriz Gonzalez. Sobre a língua escrita e o ensino da língua na escola. **Convenit Internacional**. Univ. do Porto. Set-dez 2018.

FARACO, Carlos Alberto. Linguagem, escola e modernidade. In: GHIRARDELLI JR., Paulo (org.). **Infância, escola e modernidade**. São Paulo: Cortez, 1997. Pp.49-59.

FERREIRO, Emília. **O ingresso na escrita e nas culturas do escrito**: seleção de textos de pesquisa. São Paulo: Cortez, 2013.

FONTANA, Roseli Cação. **Mediação pedagógica em sala de aula**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Um paradigma científico e evidências a ele relacionadas resolveriam os problemas da alfabetização brasileira? **Revista Brasileira de Alfabetização**. Associação Brasileira de Alfabetização. v. 1, n.10 (jul./dez. 2019) – Belo Horizonte: ABALF, 2019 – Edição Especial. Pp. 15-25.

FRANCHI, Carlos. Hypothèses pour une recherche en syntaxe. **D. E. S. de Linguistique Française**, Université de Provence, 1971.

FRANCHI, Carlos. Linguagem: atividade constitutiva. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, 22, UNICAMP: IEL, 1992. p. 9-39.

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

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes; ANTUNES, Janaína Silva Costa. Diálogos com o Plano Nacional de Alfabetização (2019): contrapalavras. **Revista Brasileira de Alfabetização**. Associação Brasileira de Alfabetização. v. 1, n.10 (jul./dez.2019) – Belo Horizonte: ABALF, 2019 – Edição Especial. pp 32-38.

GOULART, Cecília M. A. **A produção de textos escritos na alfabetização: era uma vez os sete cabritinhos** [recurso eletrônico]. Niterói: EDUFF, 2020. Disponível em: <https://www.abalf.org.br/acervo-te%C3%B3rico> Acesso em jul. 2022.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2019**. Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento. Rio de Janeiro: IBGE, 2019. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736_informativo.pdf Acesso em: jul. 2022.

MEC. **MEC lança caderno da Política Nacional de Alfabetização**. 15 de agosto de 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/53011> Acesso em 30/06/2021. Acesso em 26/06/2021.

MICARELLO, Hilda. Alfabetização e evidências. **Revista Brasileira de Alfabetização**. Associação Brasileira de Alfabetização. v. 1, n.10 (jul./dez. 2019) – Belo Horizonte: ABALF, 2019 – Edição Especial. Pp.60-62.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. A “Política Nacional de Alfabetização” (Brasil, 2019): uma “guinada” (ideo)metodológica para trás e pela direita. **Revista Brasileira de Alfabetização**. Associação Brasileira de Alfabetização. v. 1, n.10 (jul./dez. 2019) – Belo Horizonte: ABALF, 2019 – Edição Especial. P.27-

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. A “querela dos métodos” de alfabetização no Brasil: contribuições para metodizar o debate. **Revista ACOALFAPLP: Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua portuguesa**, São Paulo, ano 3, n. 5, 2008. Disponível em: <http://www.acoalfaplp.net>. Acesso em dez. 2022.

SANTOS, Milton. **Técnica, espaço e tempo**: globalização e meio técnico-científico informacional. Hucitec: São Paulo, 1994.

SARGIANI, Renan. **Coordenador do MEC analisa o grande debate sobre os métodos de alfabetização** (Entrevista). 03 de abril de 2019a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article/222-noticias/537011943/74761-coordenador-do-mec-analisa-o-grande-debate-sobre-os-metodos-de-alfabetizacao?Itemid=164>
Acesso em dez. 2022.

SOUZA, Marcelo Medeiros Coelho de. **O analfabetismo no Brasil sob o enfoque demográfico**. Texto para discussão n.639. Brasília: IPEA, 1999.

UNESCO. **La alfabetizacion, un factor vital**. Informe de Seguimiento de la ETP en el Mundo. UNESCO, 2006.

UNICEF/CENPEC. **Cenário da exclusão no Brasil**: um alerta sobre os impactos da pandemia COVID-19 na Educação. Fundo das Nações Unidas para a Infância. UNICEF/CENPEC, 2019. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/criancas-de-6-10-anos-sao-mais-afetadas-pela-exclusao-escolar-na-pandemia>
Acesso em: dez. 2022.

Recebido em: janeiro 2023.

Aprovado em: abril de 2023.