

Reflexões sobre a Política Nacional de Alfabetização – PNA: mais uma nova ou velha política?¹**Reflections on the National Literacy Policy – PNA: another new or old policy?**

Beatriz Filipini BASTIANELLO*

Zaira Bomfante dos SANTOS**

Fabriciano Barbosa de SOUZA***

RESUMO: Este trabalho objetiva fazer uma reflexão sobre a Política Nacional de Alfabetização – PNA, buscando problematizar as visões de alfabetização e letramento presentes no documento, o referencial teórico que o embasa e os direcionamentos para os contextos de ensino nos anos iniciais do ensino fundamental. Além desses aspectos, discutimos como as contribuições dos estudos dos (multi)letramentos, metodologicamente, orientam para as práticas de ensino no contexto da alfabetização. Buscamos fazer esse movimento pelo olhar de Mortatti, (2019), Soares (2003, 2017), Rojo e Moura (2006, 2019), observando as escolhas enunciativas da PNA. Os resultados indicam a necessidade de se olhar criticamente para o documento e de desconstruir ideias homogêneas em relação a conceitos de métodos e alfabetização baseada em evidências, bem como refletir como essas ideias rebatem na prática nos anos iniciais da educação básica. Portanto, é necessário fazer rupturas com a visão de letramento autônomo, que foca numa visão técnica da aprendizagem, centrando-se exclusivamente nas capacidades cognitivas, que podem ser medidas, classificadas e avaliadas no sujeito.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Básica. Plano Nacional de Alfabetização. Letramento.

ABSTRACT: This work aims to reflect on the National Literacy Policy - PNA, seeking to problematize the visions of literacy present in the document, the theoretical framework that underlies it and the directions for the teaching contexts in the early years of elementary school. In addition to these aspects, we discuss how the contributions of (multi)literacies studies, methodologically, guide teaching practices in the context of literacy. We seek to make this movement through the eyes of Mortatti, (2019), Soares (2003, 2017), Rojo and Moura (2006, 2019), observing the enunciative choices of the PNA. The results indicate the need to look critically at the document and to deconstruct homogeneous ideas in relation to concepts of methods and evidence-based literacy, as well as to reflect on how these ideas reflect in practice in the early years of basic education. Therefore, it is necessary to make breaks with the vision of autonomous literacy, which focuses on a technical vision of learning, focusing exclusively on cognitive abilities, which can be measured, classified and evaluated in the subject.

KEYWORDS: Basic education. National Literacy Plan. Literacy.

¹ Esta pesquisa recebeu apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Espírito Santo (FAPES).

* Mestranda em Ensino na Educação Básica pelo Centro Universitário Norte do Espírito Santo da Universidade Federal do Espírito Santo (CEUNES/UFES); Professora na Prefeitura Municipal de Vitória – ES; ORCID: ; E-mail: beatrizfilipini@hotmail.com.

** Doutora em estudos Linguísticos pela Universidade de Minas Gerais (UFMG); Professora adjunta no Centro Universitário Norte do Espírito Santo da Universidade Federal do Espírito Santo (CEUNES/UFES) e no Programa de Pós-graduação em Ensino na Educação Básica (PPGEEB – CEUNES/UFES); ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6162-8489>; E-mail: zbomfante@gmail.com.

*** Mestrando em Ensino na Educação Básica pelo Centro Universitário Norte do Espírito Santo da Universidade Federal do Espírito Santo (CEUNES/UFES); Professor na Prefeitura Municipal de São Mateus – ES e na Prefeitura Municipal de Conceição da Barra – ES; ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0682-2550>; E-mail: fabrybarbosa@gmail.com.

1 Introdução

Este trabalho objetiva fazer uma reflexão sobre a Política Nacional de Alfabetização – PNA, promulgada no decreto presidencial em abril de 2019, como também sobre as contribuições dos estudos dos letramentos para a alfabetização. A PNA justifica a necessidade de uma nova Política de Alfabetização baseada em resultados da Avaliação Nacional de Alfabetização de 2016, que aponta insuficiências nos níveis de leitura das crianças brasileiras. Com esse e outros resultados insatisfatórios, o documento ancora-se nas contribuições das ciências cognitivas para direcionar as reflexões teóricas sobre o trabalho com a alfabetização no território nacional. O texto da PNA ressalta a necessidade de uma mudança nas formas de alfabetizar, especialmente na escola pública. Porém, questionamo-nos: a mudança necessária será reparada com a publicação de uma nova política para alfabetização que desconsidera as atribuições dos professores brasileiros? É necessária uma mudança que rompa com a diversidade de estudos e pesquisas produzidos no campo da alfabetização no Brasil?

A partir desses questionamentos, é importante destacar o contexto de produção da PNA, uma vez que ela foi instituída por meio da Secretaria de Alfabetização (Sealf) sem que houvesse consulta pública aos professores, por meio de um viés dialógico e democrático, para que pudessem tecer suas contribuições ao documento. No entanto, “o ‘grupo de trabalho’ e as ‘audiências’ [...] se restringiram à representação de instâncias internas ao MEC, do CNE, do CONSED, da UNDIME e de ‘pesquisadores da área da alfabetização’, cujos nomes [...] não foram identificados” (MORTATTI, 2019, p. 27). Desde então, já é possível observar o caráter antidemocrático que configura o documento (MORAIS, 2019), para além de críticas tecidas pelos pesquisadores na área da alfabetização brasileira após análise do texto.

Nesse cenário, buscamos problematizar as visões de alfabetização e letramento presentes na PNA, o referencial teórico que o embasa e os direcionamentos para os contextos de ensino nos anos iniciais do ensino fundamental. Em contraponto, situamos as contribuições dos estudos dos (multi)letramentos e como direcionam metodologicamente as práticas de ensino no contexto da alfabetização. Além dessas considerações iniciais, o trabalho é constituído de três partes principais, cujos objetivos são: (i) apresentar uma reflexão sobre o que diz a PNA sobre alfabetização a partir de reflexões de Mortatti, (2019), Soares (2003, 2017), Rojo; Moura (2012), dentre outros; logo em seguida (ii) situar as contribuições dos estudos dos letramentos para o campo da alfabetização no contexto brasileiro e, por último, (iii) enfatizar a necessidade de se olhar criticamente para a PNA a fim de desconstruir ideias

homogêneas em relação aos conceitos de método, de alfabetização e de letramento e, conseqüentemente, as implicações teóricas e metodológicas que esses conceitos trazem para os anos iniciais do ensino fundamental da educação básica.

2 O que nos diz o PNA sobre a alfabetização?

A PNA apresenta-se como um documento em que um dos objetivos principais é nortear as ações políticas de alfabetização no contexto nacional, visto que os indicadores nacionais “revelam um grave problema no ensino e aprendizagem de leitura, de escrita e de matemática” (BRASIL, 2019, p. 5). Assim, o documento coloca-se como uma ação política eficaz que trará reflexos positivos não apenas na educação básica, mas em todo o sistema educacional do país. Nessa via, elenca uma série de argumentos e dados a que pretende dar uma resposta, tais como:

- resultados de 2016 da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) que situa que 54,73% de mais de 2 milhões de alunos concluintes do 3º ano do ensino fundamental apresentaram desempenho insuficiente no exame de proficiência em leitura. Desse total, cerca de 450 mil alunos foram classificados no nível 1 da escala de proficiência, o que significa que são incapazes de localizar informação explícita em textos simples de até cinco linhas e de identificar a finalidade de textos como convites, cartazes, receitas e bilhetes;
- os resultados do Brasil na edição de 2015 do Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes (Pisa) promovido pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) situam que o Brasil ficou em 59º lugar em leitura e em 65º lugar em matemática, num rol de 70 países. A pontuação média dos brasileiros na avaliação de leitura foi de 407 pontos, valor significativamente inferior à média dos países membros da OCDE (493 pontos). Dos estudantes brasileiros, 51% ficaram abaixo do nível 2 em leitura, patamar mínimo necessário para o pleno exercício da cidadania, segundo a OCDE. Em matemática, 70,3% situaram-se abaixo do nível 2, sendo a pontuação média de 377 pontos, ao passo que a média dos estudantes dos países membros da OCDE alcançou 490 pontos.

Diante desse cenário, a PNA remonta um breve histórico dos relatórios sobre alfabetização no Brasil e no mundo para dar respaldo a sua escolha em privilegiar as políticas públicas baseadas nas evidências, buscando articulações com relatórios dos anos 2000 do

“*National Reading Panel, Preventing Reading Difficulties in Young Children*” e “Alfabetização Infantil: os novos caminhos”, da Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados. Baseado nesses relatórios, o documento situa que

A maioria dos países que melhoraram [sic] a alfabetização nas últimas décadas **fundamentaram [sic] suas políticas públicas nas evidências mais atuais das ciências cognitivas, em especial da ciência cognitiva da leitura** (ACADEMIA BRASILEIRA DE CIÊNCIAS, 2011). Essa área do conhecimento apresenta o conjunto de evidências mais vigorosas sobre como as pessoas aprendem a ler e a escrever e como é possível ensiná-las de modo mais eficaz (SNOWLING; HULME, 2013, apud BRASIL, 2019, p. 16, grifo nosso).

Podemos ver que o documento adota a ciência cognitiva para compreender os processos de aprendizagem de leitura e da escrita, além de focar nos processos linguísticos, cognitivos e cerebrais envolvidos na aprendizagem e no ensino das habilidades da alfabetização. Ancorado nessa perspectiva, ele aborda algumas perguntas: “Como funciona o cérebro de quem está aprendendo a ler? Algo muda? Como aprendemos a ler?” (BRASIL, 2019, p. 20). Segundo o texto do documento, as ciências cognitivas dão conta de responder a essas questões, considerando a alfabetização como ensino das habilidades de leitura e de escrita em um sistema alfabético.

Impondo ou indicando explicitamente o **método fônico** como solução para o problema da alfabetização no Brasil, a PNA o apresenta como uma novidade no campo, afirmando que a leitura e a escrita precisam ser ensinadas de modo **explícito e sistemático**. No entanto, Mortatti (2006) mostra que esse método já está presente no Brasil desde o século XIX e sua dita “eficácia universal” vem sendo questionada no Brasil e no exterior por meio de pesquisas científicas.

Baseando-se na ciência cognitiva da leitura, a política da PNA objetiva que alfabetizando sejam capazes de ler e escrever com autonomia, isso é, de conhecer o código alfabético e as correspondências grafonêmicas a ponto de conseguirem ler e escrever apropriadamente, sem a intervenção de um mediador (BRASIL, 2019). Nesses moldes, é possível enxergar a **visão autônoma da linguagem escrita** que esse documento evidencia, uma vez que considera autonomia ao ler e escrever apenas enquanto aspectos técnicos da alfabetização.

Na esteira dos estudos críticos do letramento, Street (2014) inaugura uma perspectiva ideológica para se pensar as práticas sociais de linguagem como situadas, contextuais e ideológicas, criticando a concepção que restringe letramento a um conjunto de capacidades

cognitivas, que podem ser calculadas e classificadas nos sujeitos. Em oposição a esse raciocínio, o autor supracitado caracteriza tal visão como “autônoma”, ou seja, traz a ideia de autonomia entre os processos de leitura e escrita.

Ancorando-nos nas contribuições de Bakhtin (1997) ao olhar para as escolhas enunciativas do documento, podemos asseverar que os enunciados não são neutros. Na verdade, são carregados de valores. Ao falar de algum objeto, o discurso não se volta para a realidade, mas aos discursos que o rodeiam (BAKHTIN, 1997). A partir dessa percepção, é possível enxergar na PNA os traços discursivos do governo que remontam um caráter antidemocrático; contradizendo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação que tem como princípios do ensino

Art 3º - III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;

VII - valorização do profissional da educação escolar;

VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino. (BRASIL, 1996).

Nesse sentido, é importante adotar uma postura crítica e de exercício da suspeita para investigar conceitos e perspectivas teórico-metodológicas do documento. É importante olhar para o decreto e ver que ele não opera num vácuo, mas num contexto que assistimos a um recrudescimento da homogeneização, da educação apolítica, da ilusão do sentido único, de verdades absolutas e de linguagem que não reflete contexto sociocultural. Portanto, precisamos ampliar as lentes para entender as forças hegemônicas que operam por trás, que orientam essas escolhas.

Quando o documento enfatiza a eficiência no processo de alfabetização, é possível notar um olhar hegemônico, uma vez que pressupõe que os alunos, independentemente de suas especificidades, aprendem da mesma forma. Pelo olhar de Gontijo e Costa (2017, p. 93),

[...] pode-se dizer que estamos longe, no campo da alfabetização, de reconhecer práticas e pesquisas que levem em conta as diferenças e de escapar de teorias que definem os sujeitos (professores e crianças) e as práticas de aprendizagem – ensino. O discurso científico tornado oficial se sobrepõe à vida na escola e faz dos sujeitos apenas objetos, definindo seus destinos, suas características.

Uma escolha enunciativa interessante no documento é a opção pelo termo “literacia” e não “letramento”. Um argumento que justifica essa escolha de que é uma “forma de alinhar-se à terminologia científica consolidada internacionalmente” (BRASIL, 2019, p. 21). A PNA

justifica o uso argumentando que é benéfico o emprego desse termo, citando a recorrência identificada em países do exterior, como Portugal e França. Contudo, em vários documentos brasileiros relacionados à educação, como PCN (1998) e Cadernos PNAIC, PNLD, BNCC (2017), o termo *letramento* é citado repetidas vezes, assim como “novos letramentos” e “multiletramentos”. A palavra *letramento* tem bases sociológicas e antropológicas, tendo olhar ideológico (STREET, 2014) para os usos sociais da leitura e da escrita, não entendendo o processo de alfabetização apenas como assimilação de habilidades, mas enquanto processo discursivo que perpassa as relações de poder, relações culturais, sociais e econômicas.

É importante destacar que, no Brasil, a nova acepção do termo “*literacy*” ou “literacia”, trazidos pelos novos estudos dos letramentos, foi lida como “letramento”, traduzido por Mary Kato como forma de marcar uma ruptura epistemológica com a noção de alfabetismo. Já nas palavras de Rojo (2009), o conceito de “*literacy*” ou “literacia”, em uma acepção liberal, pode ser traduzido como alfabetismo em português, por ser compreendido como prática individual, estritamente cognitiva, a qual tangencia os aspectos socioideológicos do letramento, inerentes às práticas sociais de usos da linguagem. Nesse viés, podemos ver explicitamente onde a PNA ancora suas bases epistemológicas: em uma visão de letramento não expandida, calcada em uma prática estritamente cognitiva e individual. Subjacente a esses aspectos, é perceptível uma concepção/visão de língua(gem) que fundamenta a alfabetização, uma visão estrutural, como um código fechado, não aberto às influências do extralinguístico ou do contexto cultural em que o educando produz e negocia sentidos.

Nesses moldes, a escolha por “literacia” no documento está para além de um alinhamento internacional do termo, uma vez que ele é recorrente nas políticas públicas de alfabetização nas últimas décadas no Brasil. Esse apagamento está diretamente indicando uma perspectiva de alfabetização focada na concepção individual, autônoma e cognitiva, articulada a uma visão de letramento autônomo, obscurecendo as contribuições da Pedagogia Crítica e dos estudos dos letramentos para o ensino que acolhe o papel ativo do educando no processo de aprendizagem, seu empoderamento, sua capacidade de agenciamento, de produzir sentidos diante das práticas contextuais.

Nesse sentido, há uma clara desvalorização de anos de pesquisas de estudiosos brasileiros na área da alfabetização, como Magda Soares, Paulo Freire, Angela Kleiman, dentre outros. A compreensão, nesses termos, de ser um documento para favorecer a educação brasileira fica fragilizada, uma vez que, nas palavras de Buzen (2019, p. 47):

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.

No campo das ciências humanas, metodologias, discussões, tendências, até mesmo o uso ou apagamento de termos não são neutros; estão perpassados pelas intenções dos sujeitos que elaboram o documento. Com **intuito de inovar, a PNA ponderou interessante trazer o termo “literacia”, considerando um termo neutro, mobilizando** aspectos do letramento autônomo e “reduzindo o termo ‘literacia’ a uma habilidade que pode ser ensinada e mensurada por testes de larga escala” (BUZEN, 2019, p. 48).

Por fim, a escolha do uso do termo “literacia” demarca uma posição política de autoritarismo, escondendo-se na justificativa da neutralidade, porém com intenções bem definidas, buscando "reduzir as discussões sociológicas, antropológicas, linguísticas e discursivas" (BUZEN, 2019, p. 48). A educação brasileira, para realmente ser crítica e promover mudanças na sociedade, deve atentar-se para as formas de elaboração, publicação e para as ideologias dos documentos oficiais, observando criticamente as intenções, influências e consequências que trazem para a formação cidadã.

3 A contribuição dos estudos dos multiletramentos para a alfabetização

Durante a década de 1980 no Brasil, em que as taxas de analfabetismo e repetência escolar estavam em índices elevados, o termo *letramento* foi usado como uma nova perspectiva para repensar o percurso que a criança faz para aprender a ler e a escrever. O termo estabelece um contraponto à visão de analfabetismo e suas dimensões, uma vez que todo processo perpassa a capacidade do indivíduo de ler e de escrever tendo seu foco nas habilidades metalinguísticas. No entanto, o letramento, como uma nova perspectiva para esse cenário, foi além, trouxe o foco para as ações sociais dos sujeitos, direcionando o olhar para as práticas contextualizadas desses saberes para a vivência de cada indivíduo em seu contexto social.

Nesse cenário, os estudos dos letramentos trouxeram grande influência nas políticas públicas para a alfabetização nas últimas décadas no contexto brasileiro, desde produção de documentos oficiais como Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), Base Nacional Comum Curricular (BNCC); e políticas de formação de

professores, como o PNAIC, além da produção de material didático que faz parte do Programa Nacional do Livro Didático PNLD, para direcionar o trabalho docente do professor.

Além das contribuições dos estudos dos letramentos cuja base epistemológica se ancora nos estudos entre diferentes disciplinas como a Linguística, a História, a Antropologia e a Educação, em que o estudo da língua não se reduz ao domínio de um código ou técnica da escrita, pois ela se encontra situada política e ideologicamente nos diferentes espaços sociais e culturais (SOARES, 2004), temos as contribuições dos estudos dos multiletramentos que trazem as contribuições dos estudos do multiculturalismo, do multilinguismo e da multimodalidade. Um denominador comum entre essas correntes é que elas rompem com o conceito liberal-humanista de letramento, fundamento em preceito biológico - algo que é retomado com a PNA. Nessa via, na concepção de ensino que atenda as realidades de sujeitos letrados para que se posicionem criticamente, embasado na compreensão de que os processos de leitura, interpretação e oralidade estão em constante transformação, não há como conceber práticas que entendam o texto fora do contexto ou vazio de significados ideológicos, políticos e culturais, visto que “não há lugar fora da ideologia e não há conhecimento desinteressado” (MOITA LOPES, 2006, p. 103).

O termo multiletramento é cunhado a partir do encontro de um grupo pesquisadores preocupados, na década de 1990, com as mudanças na área educacional; os conflitos pedagógicos entre modelos de ensino; as dificuldades ligadas à diversidade cultural e linguística no ensino e aprendizagem; a forma como as comunidades escolares lidam com as novas tecnologias de comunicação; e as transformações de práticas textuais localizadas em ambientes escolares readaptados ao contexto da sociedade moderna. Diante dessas preocupações, o Grupo de Nova Londres (GNL) produz um Manifesto, indicando uma Pedagogia dos Multiletramentos que tem como um dos princípios apontar os diferentes contextos sociais em que se davam o processo de letramento e produções da leitura e escrita,

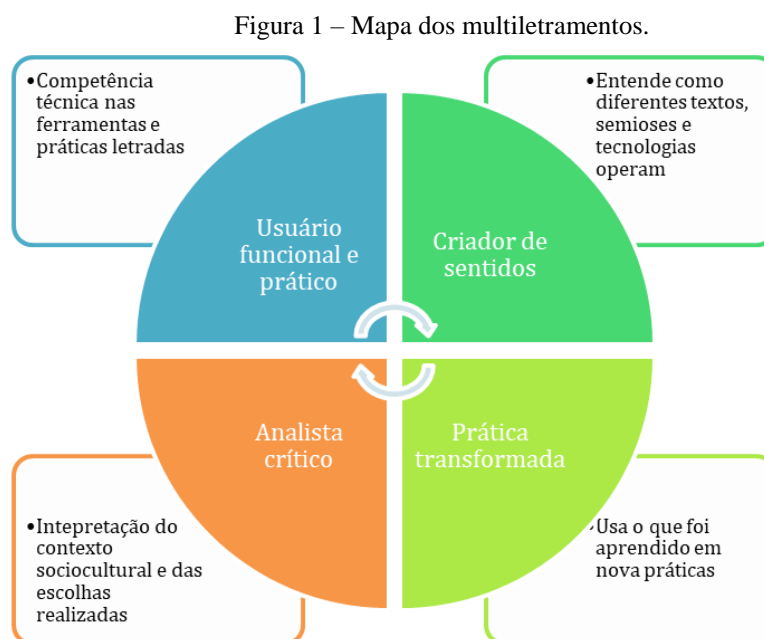
Nesse manifesto, o grupo afirmava a necessidade de a escola tomar a seu cargo (daí a proposta de uma “pedagogia”) os novos letramentos emergentes na sociedade contemporânea, em grande parte - mas não somente - devidos às novas TICs, e de levar em conta e incluir nos currículos a grande variedade de culturas já presentes nas salas de aula de um mundo globalizado e caracterizada pela intolerância na convivência com a diversidade cultural, com a alteridade. (ROJO; MOURA, 2012, p. 12).

Não se restringindo apenas aos aspectos formais da leitura e da escrita, nem excluindo alguns grupos sociais do sistema educacional ou desrespeitando a língua e a cultura de outros

povos, a pedagogia dos multiletramentos possibilita o alcance das metas de aprendizagem abordadas na área do letramento e de um compromisso com o ensino crítico, no qual o estudante seja capaz de ser agente de transformação no meio em que vive, considerando os aspectos culturais e sociais. Nesses moldes, os multiletramentos enfatizam aspectos importantes de multiplicidade presentes na sociedade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica dos textos.

Adicionalmente, o GNL assenta a ideia de aluno, de ensino e de aprendizagem na noção de *design*. A ideia é que o aluno deve reconhecer os *designs* disponíveis de várias modalidades materiais/simbólicas para a criação, produção de novos *designs*, bem como deve ter a possibilidade de agir criticamente para repensar, recriar novos sentidos, identidades, dentre outros aspectos.

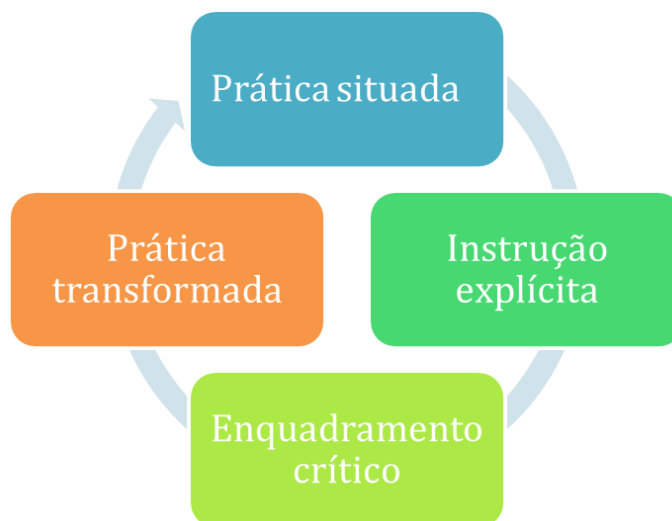
Assim, podemos levantar alguns questionamentos do Grupo de Nova Londres (GNL): como fazer uma Pedagogia dos Multiletramentos? O grupo direciona para alguns princípios, conforme apresentado no diagrama da Figura 1.



Fonte: adaptado de Cope, Kalantzis, Pinheiro (2020) e Rojo e Moura (2012).

Nesses moldes, alguns movimentos pedagógicos são inventariados às práticas dos multiletramentos, no Manifesto do Grupo de Nova Londres (GLN) é conhecido como apresenta a Figura 2.

Figura 2 – Etapas interligadas da pedagogia dos multiletramentos.



Fonte: baseado em Cadzen et al. (1996).

A partir desses movimentos, é compreendido que os alunos não são tábuas rasas, eles estão envoltos em um mundo de significações em um contexto real, sendo necessário engajá-los em práticas de ensino que contemplem suas vivências, valorizando os *designs*, as experiências e as identidades de alunos e de professores. Por sua vez, a **instrução explícita** envolve um movimento de compreensão sistemática, analítica e consciente, sendo necessária a introdução de metalinguagens explícitas; para além disso, ela interpreta elementos do *design* de diferentes modos de significação. O **enquadramento crítico** está ligado à desconstrução do que se sabe, compreendendo as relações de causa e efeito, os valores implícitos e explícitos. Por fim, a **prática transformada** é o resultado da recriação de sentidos consolidados por meio de novas formas de ação, de percepção e de significação que fazem com que os alunos desenvolvam maneiras de refletir e aprender em ambientes diversificados.

Esses movimentos pedagógicos propostos pelo GNL não concebem métodos de práticas e conceitos relacionados ao processo de leitura e escrita como mecanizados ou neutros, mas compreendem o papel ativo do aluno como designer na mobilização de recursos e modos de produção de sentido. A linguagem é compreendida pelo aluno a partir do seu contexto social, ressignificando-a para depois manifestá-la com significado e sentido. Noutras palavras, os alunos no processo de alfabetização precisam ter voz, pois, em articulação com as contribuições de Smolka (2020), a leitura e a escrita são compreendidas como momentos discursivos.

O processo de sistematização da escrita por meio do processo da consciência fonológica¹ – traço que marca umas das especificidades da alfabetização (Soares, 2004) – não se dá no vácuo do contexto sociocultural, mas constitui-se um traço da especificidade da alfabetização em que o aluno vai compreendendo sistemática e conscientemente as metalinguagens, as particularidades do sistema de escrita da sua língua e como ele vai integrando às práticas letradas. Ancorando-nos nas reflexões de Soares (2004), não é contraditório reconhecer as especificidades que envolvem a alfabetização e tentar conciliar as práticas letradas (letramentos). A especificidade de cada um desses processos implica reconhecer as muitas facetas de um e outro, bem como reconhecer que não estão num processo de concorrência; um não exclui o outro.

Nessa esteira, para a autora, “não há um método para a aprendizagem inicial da língua escrita, há múltiplos métodos, pois a natureza de cada faceta determina certos procedimentos de ensino” (SOARES, 2004, p. 15). As reflexões de Soares (2004) em torno da alfabetização vão de encontro às reflexões que consubstanciam a PNA, ao situar que um método, no caso o fônico, seja a maneira mais adequada, dentro das ciências cognitivas, para dar conta dos melhores resultados da alfabetização no contexto nacional.

Segundo Mortatti (2019), há alguns argumentos falaciosos expressos em discursos e documentos do MEC e da Secretaria de Alfabetização, um deles relaciona-se a contribuições do letramento na alfabetização:

[...] 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. (p. 27).

Ainda segundo Mortatti (2006), na história da alfabetização no Brasil, os resultados sempre foram insatisfatórios, por isso buscavam-se outros métodos para tornar o processo mais rápido e eficaz. Assim, em um primeiro momento, os métodos sintéticos eram vistos como melhores. Depois, começou-se a utilizar métodos analíticos, ainda sem bons resultados; na sequência, criou-se a alfabetização sob medida, que consistia em nivelar os alunos na classe de alfabetização e envolver métodos de diferentes marchas. Por fim, em 1980, o

¹ Soares (2004, p. 15) compreende consciência fonológica e fonêmica como a "identificação das relações fonema-grafema, habilidades de codificação e decodificação da língua escrita, conhecimento e reconhecimento dos processos de tradução da forma sonora da fala para a forma gráfica da escrita". (2004, p. 15).

construtivismo veio como uma “salvação”, porém também não provocou grandes mudanças nas avaliações de leitura e de escrita, demonstrando que o problema não estava na questão metodológica:

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. (MORTATTI, 2019, p. 27).

De acordo com Soares (2018), o método em que é realizada a alfabetização não é a única questão a se ater, é apenas uma das questões, tendo em vista que quem alfabetiza não é o método, mas o alfabetizador. A PNA faz uma tentativa de imposição da instrução fônica como o único método possível, desconsiderando a história da alfabetização no Brasil e todos os progressos e estudos feitos na área do letramento, reduzindo o processo de alfabetização enquanto uma técnica, uma atividade mecânica. Observe:

[...] 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 à política econômica do atual governo federal, com objetivo de implementar agenda de privatização das 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, p. 24).

Na trajetória histórica da alfabetização no Brasil, quando surgia uma nova abordagem metodológica para ensinar a ler e a escrever, desconsideravam-se todos os avanços alcançados até então (MORTATTI, 2006), porém, com as discussões produzidas no espaço acadêmico, um olhar de valorização foi gerado, entendendo que cada tendência traz suas contribuições. Contudo, a PNA (2019) expressa um desprezo por tudo o que havia sido construído até aqui. “Por que será que precisamos zerar o passado?” (BUZEN, 2019, p. 47).

Entendendo o processo de alfabetização em suas facetas linguística, interativa e sociocultural (SOARES, 2017), unindo aspectos técnicos da leitura e escrita, o veículo de interação, expressão e compreensão e as motivações que levam os usos e funções da linguagem escrita, o processo de alfabetização assume dimensões discursivas, uma vez que está em permanente construção, isso é, não é predeterminado. Em meio ao cenário que a PNA desenha para a alfabetização no Brasil, é necessário retomar essa discussão, uma vez que para promover uma educação crítica é necessário promover uma alfabetização discursiva.

Conforme os estudos de Smolka (2012), a alfabetização realizada por meio da discursividade, promovendo o protagonismo discente, é a melhor forma de produzir nos alunos significado na produção escrita, uma vez que nessa produção, o sujeito traz contextos, falando de um lugar para um interlocutor com uma necessidade de comunicação. Nesse sentido, as práticas sociais ideológicas de leitura e escrita são essenciais na produção de uma escrita discursiva. Assim, buscamos articular, neste trabalho, aspectos comuns importantes que perpassam os estudos do letramento e da alfabetização discursiva, com vista a ressaltar a leitura e a escrita como processos situados, contextualizados para a produção de sentidos/discursos.

Nesses moldes, articulando-nos aos movimentos pedagógicos da Pedagogia dos Multiletramentos no processo de alfabetização, além de conhecer sistematicamente e com consciência o sistema de escrita, o aluno é visto como um *designer* capaz de mobilizar modos e recursos semióticos na produção de sentidos, bem como capaz de compreender as escolhas realizadas e o seu papel na produção discursiva. Logo, esse movimento possibilita a ampliação das possibilidades de leituras do texto, cujo sentido não é único e nem está aprisionado no texto, mas possibilita ampliar a interpretação dos sentidos produzidos no contexto que envolve o aluno. Essa perspectiva nos faz retomar as ideias de Freire (2004) ao projetar a educação como um processo de emancipação do sujeito capaz de exercer sua reflexão, conectar os sentidos produzidos ao contexto sociocultural que o situa. Noutras palavras, o processo de ler transcende o ato mecânico de decodificação como “Ivo viu a uva”.

Esse caminho para a criticidade se dá pela faceta discursiva, capacidade do aluno de se posicionar, de buscar articular sua voz com outras vozes que irá conhecendo pela compreensão do sistema da escrita e os sentidos produzidos pela leitura ao seu redor, projetando, assim, o movimento pedagógico da prática transformada, que consiste na capacidade de o aluno transferir para outros contextos os sentidos reconstruídos, recriados. Portanto, constitui um processo de recontextualização de novas formas de se posicionar, de agir e de perceber significados. É o aluno conseguindo compreender o sistema da escrita, produzir sentidos e analisar como esses sentidos produzidos circulam ao seu redor, como eles são percebidos.

Portanto, a pedagogia dos multiletramentos nos direciona para caminhos teóricos e metodológicos em que a alfabetização e o letramento não se restringem apenas a uma questão de método, mas possuem um processo discursivo que leva o aluno a ultrapassar o código e

chegar a uma prática transformada. Os multiletramentos são, assim, “um conceito crucial para contestar o modelo autônomo de letramento” (STREET, 2014 p. 119), uma vez que são colaborativos, interativos, infringem relações de poder sobre a cultura, são híbridos, fronteiriços (KALANTZIS; COPE, 2006), permitem que cada indivíduo faça “sua própria coleção, sobretudo a partir das novas tecnologias” (ROJO; MOURA, 2012, p. 16). Portanto, a escola que permite o contato do aluno com diversos gêneros textuais, mídias e suportes, trazendo os usos sociais da escrita considerando as vivências, pode transformar as condições de alfabetização, tendo em vista que mesmo antes de ser alfabetizada a criança pode ser inserida em contextos letrados (BASTIANELLO; CRISTOFOLETTI, 2021).

Ao falarmos em contextos letrados, temos como horizonte, no contexto da alfabetização, o texto como evento de letramento. Os eventos de letramento surgem para definir os contextos em que a língua escrita se integra à condição de interação dos sujeitos neles envolvidos (KLEIMAN, 2005). O letramento, em suas complexidades, envolve elementos que vão além de habilidades e de competências que possam ser classificadas, “envolve múltiplas capacidades e conhecimentos para mobilizar essas capacidades, muitos dos quais não têm necessariamente relação com a leitura” (KLEIMAN, 2005, p. 18).

A escola, enquanto agência de letramento, tem a possibilidade de contribuir de diferentes formas, ensinando as habilidades necessárias para inclusão em práticas letradas relevantes em seu meio social, promovendo situações em que sejam efetivas. Fato é que essa dinâmica ocorre desde os primeiros contatos do aluno com a língua escrita na escola, reverberando no processo de alfabetização.

Segundo Rojo e Moura (2012), novos tempos pedem novos letramentos, por isso, à medida que os usos da escrita na sociedade mudam, é necessário que a escola mude as relações de ensino. Por sua vez, Geraldi (1984, p. 63) argumenta que “sem texto não é possível estudar textos. E sem estudar textos, ninguém aprende a produzir textos.”, sendo importante trabalhar com diversos gêneros textuais, os quais evidenciam diversidades culturais e modais, o que caracteriza o uso de multiletramentos em sala de aula.

4 Considerações finais

A PNA, enquanto política que norteia a alfabetização em todo o país, desconsidera discussões que qualificam esse processo em seus aspectos discursivos. Segundo Morais (2019, p. 74), ela “não quer que o professor seja um agente pensante, que decide sobre como

alfabetizar seus alunos, [...] desrespeita, completamente, os saberes profissionais e experiências dos alfabetizadores.”. Os ideais manifestos na PNA (BRASIL, 2019), baseados nas teorias não críticas da educação descritas por Saviani (2018), eximem-se das demandas da sociedade, considerando que todos os estudantes têm as mesmas oportunidades, e preparam os alunos para desenvolver papéis sociais baseados em suas aptidões.

É necessário que a escola tenha ideais não apenas diferentes das Pedagogias não críticas, mas que a elas se contraponham (SAVIANI, 2018), tendo em vista que a escola é lugar de democracia (BRASIL, 1988). Nas Pedagogias Críticas (SAVIANI, 2018), que visam promover mudança social através da educação, a alfabetização discursiva se faz necessária, pois é ela que dá voz aos diferentes dizeres, sem antes classificar ou igualar os sujeitos. Nesse sentido, os multiletramentos surgem e levantam aspectos importantes para se pensar uma pedagogia que considera os sujeitos dentro de seu contexto sociocultural, seus processos de agência na mobilização de recursos semióticos para produção de sentidos em práticas situadas.

Por meio das configurações de alfabetização que a PNA apresenta, não é possível promover uma educação crítica emancipatória, uma vez que emudece os estudos dos letramentos, da perspectiva da alfabetização discursiva, entre outros desenvolvidos desde a década de 1980 no Brasil, estudos esses que têm defrontado uma visão de educação neutra, não crítica. Dessa forma, é necessário retomar discussões que pareciam já consolidadas no campo da educação. Em um momento de negacionismo científico, essas retomadas se tornam resistência.

Referências Bibliográficas

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. Trad. do francês por Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BASTIANELLO, B. F.; CRISTOFOLETI, R. de C. Condições para o letramento na Educação Infantil: Análise das práticas em sala de aula. **Linguagens & Letramentos**, Cajazeiras, 31 de dezembro de 2021, v. 6, n. 2, p. 93-11.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos: Língua Portuguesa. Brasília: MECSEF, 1998.

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

BUNZEN JÚNIOR, C. Um breve decálogo sobre o conceito de ‘literacia’ na Política Nacional de Alfabetização (PNA, 2019). **Revista Brasileira De Alfabetização**, v.1 n.10. DOI: <https://doi.org/10.47249/rba.2019.v1.352>.

CAZDEN, C.; COPE, B.; FAIRCLOUGH, N.; GEE, J.; et al. A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. **Harvard Educational Review**; Spring 1996; 66, 1; Research Library pg. 60. DOI: <https://doi.org/10.17763/haer.66.1.17370n67v22j160u>.

COPE, B.; KALANTZIS, M. **Multiliteracies**: Literacy Learning and the Design of Social Futures. London/Nova York: Routledge, 2006. DOI: <https://doi.org/10.4324/9780203979402>.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários a prática educativa. 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula**: leitura e produção. 8 ed. São Paulo: Assoeste, 1984.

GONTIJO, C. M. M.; COSTA, D. V. M. Apontamentos sobre o livro A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo. In: GOULART, C. M. A; GONTIJO, C. M. M. FERREIRA, N. S. de A. (Org). **A alfabetização como processo discursivo**: 30 anos de a criança na fase inicial da escrita. São Paulo: Cortez, 2017.

GUTO, L. **Livro Infantil?** Projeto gráfico, metodologia, subjetividade. 2 ed. São Paulo: Rosari, 2003.

INEP. **Brasil no PISA 2015**: análises e reflexões sobre o desempenho dos estudantes brasileiros. Brasília: Inep/MEC, 2016.

INEP. **Relatório SAEB/ANA 2016**: panorama do Brasil e dos estados. Brasília: Inep, 2018.

KALANTZIS, M.; COPE, B.; PINHEIRO, P. **Letramentos**. Campinas: Unicamp, 2020.

KATO, M. **No mundo da escrita**: uma perspectiva psicolinguística. São Paulo: Ática, 1986.

KLEIMAN, A. B. **Preciso “ensinar” o letramento?** Não basta ensinar a ler e a escrever?. Campinas: REVER, 2005.

LEMKE, J. L. Travels in Hypermodality. **Visual Communication** 1, no. 3. p. 299–325. 2002. DOI: <https://doi.org/10.1177/147035720200100303>.

MOITA LOPES, L. P. Linguística aplicada e a vida contemporânea: problematização de construtos que têm orientado pesquisa. In: MOITA LOPES, L. P. **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006, p. 85-107.

MORAIS, A. G. Análise crítica da PNA (Política Nacional de Alfabetização) imposta pelo MEC através de decreto em 2019. **Revista brasileira de alfabetização** – Abalf, São Paulo, 25 de março de 2020, v.1, n.10, p. 66-75. DOI: <https://doi.org/10.47249/rba.2019.v1.357>.

MORTATTI, M. R. L. **História dos métodos de alfabetização no Brasil**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf. Acesso em: 01 de dez. de 2021.

MORTATTI, M. R. L. A Política Nacional de Alfabetização (Brasil, 2019): Uma “guinada” (Ideo) metodológica para trás e pela direita. **Revista brasileira de Alfabetização** – ABAlf, São Paulo, 25 de março de 2020, v.1 n.10, p. 26-31. DOI: <https://doi.org/10.47249/rba.2019.v1.348>.

MORTATTI, M. R. L. Brasil, 2019: notas sobre a “Política Nacional de Alfabetização”. OLHARES - **Revista Eletrônica do Departamento de Educação da Unifesp**, São Paulo, 27 de novembro de 2019, v. 7 n. 3, p. 17-51. DOI: <https://doi.org/10.34024/olhares.2019.v7.9980>.

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

ROJO, R; MOURA, E. [orgs.]. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.1679-9836.v9i1i4pi-i>.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 43 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2018.

SMOLKA, A. L. B. **A criança na fase inicial da escrita: alfabetização como processo discursivo**. 13 ed. São Paulo, Cortez, 2012.

SNOWLING, M. J.; HULME, C. **A ciência da leitura**. Porto Alegre: Penso Editora, 2013.

SOARES, M. A reinvenção da Alfabetização. **Revista Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, jul/ ago de 2003, v.9, n. 52, p. 15-21. SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, Abril de 2004, n. 25, , p. 5-17. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782004000100002>.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

SOARES, M. **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2018.

STREET, B. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

Artigo recebido em: 06.03.2022 Artigo aprovado em: 16.09.2022 Artigo publicado em: 26.09.2022