

NOVOS ARRANJOS, VELHOS EQUÍVOCOS: A POLÍTICA NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO EM DEBATE

ISLAYNE BARBOSA DE SÁ GONÇALVES

Doutoranda em Educação Contemporânea pela Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, islayne_bsa@hotmail.com;

ALEXSANDRO DA SILVA

Professor do Núcleo de Formação Docente e do Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, alexsandro.silva2@ufpe.br.

RESUMO

Este artigo insere-se no rol das discussões a respeito das políticas para a alfabetização no Brasil. Busca compreender as perspectivas conceituais que dão sustentação à sua proposta pedagógica alfabetizadora, procurando compreender em que medida os discursos teóricos e metodológicos das atuais políticas educacionais, especificamente da Política Nacional de Alfabetização, representam um “novo” modelo educacional, tal como se apresenta. Ante ao proposto, este estudo consistiu em uma pesquisa de base documental, abrangendo como fontes o caderno da Política Nacional de Alfabetização (2019); o Relatório Nacional de Alfabetização Baseada em Evidências (2021) e as orientações didáticas do Programa Tempo de Aprender (2020), que foram tratadas por meio da análise de conteúdo. Os nossos resultados levam-nos a um emaranhado de ideias que subjazem à Política Nacional de Alfabetização, não apenas de ordem metodológica ou conceitual, mas, principalmente, de natureza ideológica e política. Sob outras denominações para o que conhecemos há muito tempo como “método fônico”, a PNA busca “mascarar” suas perspectivas político-ideológicas na tentativa de esconder velhas ideias na forma de discursos científicos considerados válidos.

Palavras-chave: Aprendizagem; Políticas de Alfabetização; Métodos de Ensino.

1. INTRODUÇÃO

“Hoje o pensamento e as práticas conservadoras empregam roupagens teóricas ou científicas para empreender contrarreformas que querem refazer a história de sua forma, contando-a de outra maneira. Esquecem seu passado, reconstroem-no e, sem qualquer vergonha, nos anunciam um futuro esplendoroso” (SACRISTÁN, 2015, p.16).

A Política Nacional de Alfabetização (doravante, PNA) foi instituída por meio do Decreto n. 9795 em 2019, com o objetivo de supostamente favorecer processos de ensino/aprendizagem qualitativos. Desde sua implementação, diferentes ações foram efetivadas (Conferência Nacional de Alfabetização Baseada em Evidências – CONABE, Programa Tempo de Aprender, Programa Conta Pra Mim e, mais recentemente, o Curso ABC e o Relatório Nacional de Alfabetização Baseada em Evidências Científicas – RENABE) fundamentadas nos princípios e nas diretrizes propostos por essa proposição política para a alfabetização inicial.

Intencionando contribuir para o debate a respeito dessa política nacional, apresentada como um marco histórico para o campo das políticas de alfabetização no Brasil, apresentamos reflexões sobre as suas perspectivas teóricas, epistemológicas e metodológicas, problematizando os discursos que postulam, bem como os significados subjacentes. “Os caminhos mais eficazes para o ensino da leitura e da escrita”, “o Brasil no rol dos países que escolheram a ciência como fundamento das suas políticas públicas de alfabetização” ou, ainda, “que as políticas e as práticas de alfabetização no país – incluindo a formação de professores alfabetizadores – não acompanharam o progresso científico e metodológico que, nas últimas décadas do século XX, ocorreu no campo do ensino e da aprendizagem da leitura e da escrita” (BRASIL, 2019) são exemplos dos enunciados manifestos nos documentos oficiais da PNA.

Quais são os caminhos mais eficazes para alfabetizar, segundo a PNA? O que significa dizer “ciência” como fundamento das políticas públicas no Brasil, não contexto da PNA? A quais “evidências científicas” a PNA refere-se ao apontar a ciência como base para o desenvolvimento da leitura e da escrita? A proposta didática de alfabetização implementada por essa proposição política representa o “novo” ou “tudo de novo”? As reflexões que apresentamos neste artigo remetem e dão continuidade

a discussões a respeito das políticas educacionais e, especificamente, da PNA, procurando contribuir para a “compreensão do movimento dialético de constituição de sentidos para a alfabetização” (MORTATTI, 2019, p.19), historicamente.

O diálogo teórico, os percursos metodológicos do estudo, as sínteses dos resultados, bem como nossas compreensões analíticas são apresentadas em tópicos posteriores e compõem, junto a essas questões introdutórias e as considerações finais, as discussões e as reflexões que estruturam este artigo.

2. DA NECESSIDADE DE DISCUTIR PARA COMPREENDER: A ALFABETIZAÇÃO ENTRE A TRADIÇÃO E A INOVAÇÃO

“É preciso inovar em educação”; “Uma escola do século XIX, com professores do século XX para alunos do século XXI” ou, ainda, “a escola precisa se adequar às mudanças sociais” são expressões enunciadas com cada vez mais frequência no cenário educacional brasileiro. Esses discursos surgem, em sua maioria, como “soluções” para problemas educacionais estruturais e complexos. A recorrência desses slogans, como aponta Chartier (2021), leva-nos a considerar que, de fato, inovar não só é necessário, como essencial. Porém, assim como essa autora, entendemos a importância de problematizarmos esse imperativo para melhor compreendê-lo.

O vocábulo “inovação”, que, atualmente, apresenta-se de forma marcante nos discursos das políticas educacionais, como a Política Nacional de Alfabetização (2019), originou-se no meio empresarial e é frequentemente associado a “algo novo ou significativamente melhorado” (CORDEIRO; POZZO, 2015, p.132). Segundo o dicionário Oxford, o termo inovações designa o ato ou o efeito de inovar, representando aquilo que é “novo”, “coisa nova”, “novidade”. Derivada do termo *innovatio* do latim, refere-se a objetos, ideias ou métodos criados que se diferenciam daquilo que se tinha anteriormente. No mundo organizacional, inovar implica estar alinhado e em sintonia com a necessidade do mercado consumidor, demarcado por uma competitividade própria desse sistema, atrelada à ideia de “permanecer vivo” ante as necessidades de um mundo capitalista. Essa relação entre o desenvolvimento de mudanças e a introdução de técnicas modernas em favor de um maior retorno financeiro já tinha sido pensada por Adam Smith e, sob essa perspectiva, “a inovação consistiu

em um novo método de produção, abrindo espaço para o novo, gerando uma nova estrutura organizacional” (NOGARO; BATTESTIN, 2016, p.360). A esfera de produção tecnológica é um exemplo disso.

O desdobramento desse conceito para o contexto educacional impõe mudanças não apenas nos métodos de ensino ou na introdução de outros recursos pedagógicos para a construção de sistemas de ensino eficazes, mas, também, alterações nas próprias concepções de educação. Diferentes autores (CHARTIER, 2021; NOGARO; BATTESTIN, 2016) situam o surgimento do discurso inovador no campo educacional em meados das décadas de 1920-1930 com o desenvolvimento de outros pensamentos pedagógicos, como as ideias da Educação Nova. Em oposição a um modelo educacional mecânico e buscando romper com uma pedagogia da obediência, a perspectiva da Pedagogia Nova propunha outros modos de fazer educação “que fazia apelo à inteligência das crianças, à sua iniciativa, ao seu desejo natural de aprender” (CHARTIER, 2021, p. 5), direcionada à um projeto democrático e emancipador de escola.

Nogaro e Battestin (2016), ao lembrarem Saviani (1980), ressaltam que as inovações na esfera educacional podem ocorrer sob diferentes formatos, dependendo da concepção filosófica que a orienta e das finalidades que impõem para a educação. Assim, os autores destacam que

- a) São mantidas intactas a instituição e as finalidades do ensino. Quanto aos métodos, são mantidos no essencial, sofrendo, no entanto, retoques superficiais.
- b) São mantidas a instituição e as finalidades do ensino. Os métodos são substancialmente alterados;
- c) São mantidas as finalidades do ensino. Para atingi-las, entretanto, a par das instituições e métodos convencionais, retocados ou não, utilizam-se formas para-institucionais e/ou não-institucionalizadas.
- d) A educação é alterada nas próprias finalidades. Buscam-se os meios considerados mais adequados e eficazes para se atingir as novas finalidades (NOGARO; BATTESTIN, 2016, p.359).

Essas diferentes formas de inovar em educação, ligadas às distintas perspectivas teóricas, também assume, ao longo da história, múltiplos significados. Podem significar “novidade”, “modernização”, “reforma” e, até mesmo, “adoção de outras posturas, métodos e técnicas”. A polissemia de sentidos que subjaz ao conceito de inovação está relacionada a seus objetivos práticos, desde à modificações micro (no interior da sala

de aula ou da escola) ao macro (sistema educativo como um todo). É o que apontam Nogaro e Battestin (2016). Para esses autores, há um caráter singular e distintivo quando se pensa na inovação entre esses dois polos (local/global).

Se, por um lado, em nível micro (sala de aula/escola), as inovações materializam-se de forma intencional e surgem de um pensar criativo, voltado para um fazer eficaz como soluções para problemáticas existentes em contextos particulares, por outro, em nível macro, as inovações estão voltadas para uma reforma estrutural e são, frequentemente, impositivas. “As autoridades pedem então aos professores que se adaptem às novas diretrizes e que encontrem os meios de colocá-las em prática para atingir os objetivos visados pela reforma” (CHARTIER, 2021, p.9). As inovações, dessa forma, tanto podem promover melhorias, como, ao contrário, paralisá-las e, até mesmo, sufocá-las.

Sob o discurso inovador podem estar contidas, ainda, velhas práticas, como pontua Chartier (2021) e Tricot (2019). Disso, podem surgir armadilhas perigosas e promessas ilusórias. Amparado no desempenho insatisfatório, expresso por políticas de avaliações externas, as inovações colocam-se como uma “panaceia” para as problemáticas existentes na educação pública. Como aponta Chartier (2021, p.8), o significado de inovação, nesse sentido, “decorre de uma ideologia tecnocrática que trata a escola de acordo com o modelo das empresas, como sistemas que poderiam ser colocados em concorrência em nível mundial”. Sob esse viés, as inovações se caracterizam como estratégias, adotadas por grupos que levantam bandeiras (slogans) para a proposição de políticas e introdução do seu pensamento educacional particular.

Apartir de uma fotografia restrita da realidade, como assinala Chartier (2021), a Política Nacional de Alfabetização (2019), instituída recentemente, apoiadas nos índices da Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), propõe a inserção de práticas alfabetizadoras alinhadas ao conhecimento produzido a partir das áreas neurocientíficas. Com um discurso inovador, essa política educacional aporta para o centro de discussão a introdução de novos métodos e de novas formas de ensino da leitura e da escrita, apontando a necessidade de mudanças conceituais diante de práticas pedagógicas consideradas ineficazes para alfabetizar. Para a PNA, o caráter ideológico, político e “anticientífico” das propostas teóricas e metodológicas que se desenvolveram nas últimas décadas no Brasil (construtivismo, letramento) resultaram no fracasso escolar, que se expressaria, atualmente, nas escolas públicas brasileiras. No entanto,

esse discurso de que “o novo” é eficaz e melhor e, portanto, é preciso abandonar aquilo que é “antigo” e “velho” e, assim, ineficaz, tem um percurso histórico.

O tema da mudança no campo da alfabetização no Brasil não é recente. Segundo Mortatti (2019), os processos de aprendizagem da leitura e da escrita tem sua história pedagógica marcada pela recorrência de novas e velhas abordagens. Discutir inovações no processo de alfabetização implica perceber que a compreensão sobre ensino, aprendizagem, leitura e escrita passa por mudanças e gera outros e novos modos de se relacionar com esse objeto de conhecimento e com a cultura escrita. Significa que essas modificações influenciam e propõem às práticas docentes outras maneiras para alfabetizar, modificando, também, as propostas curriculares, os materiais pedagógicos e o processo de avaliação escolar (FRADE, 2005).

3. QUESTÕES METODOLÓGICAS

A Política Nacional de Alfabetização surge no cenário educacional, objetivando melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem e “fomentar programas e ações voltados à alfabetização com base nas mais recentes evidências científicas” (BRASIL, 2019, p.40). A implementação dessa política educacional levantou uma série de problemáticas e de discussões históricas, metodológicas, teóricas e epistemológicas para a alfabetização de crianças. As reflexões em pauta surgem dos enunciados presentes no interior dos documentos oficiais derivados da Política Nacional de Alfabetização. As análises que desenvolvemos basearam-se nos seguintes documentos: a) Caderno da PNA; c) as orientações didáticas do Programa Tempo de Aprender; e c) no Relatório Nacional de Alfabetização Baseado em Evidências – RENABE, que consistem em ações derivadas da Política Nacional de Alfabetização. Este estudo, de abordagem qualitativa, consistiu em uma pesquisa de base documental (LAVILLE; DIONE, 1999).

Tendo em vista que o processo científico é, por natureza, um processo de questionamento (DEMO, 1994), alguns questionamentos nortearam nossas reflexões diante do nosso objeto de estudo (a Política Nacional de Alfabetização), descritas a seguir (Quadro 1).

Quadro 1 – Questões orientadoras do estudo

Questões norteadoras	Instrumento/ Documento	Corpus
1. Quais são os caminhos considerados eficazes para alfabetizar propostos pela PNA? 2. A proposta didática de alfabetização implementada por essa proposição política representa o “novo” ou “tudo de novo”? 3. O que significa dizer “ciência” como fundamento das políticas públicas no Brasil, no contexto da PNA? 4. A quais “evidências científicas” a PNA refere-se ao apontar a ciência como base para o ensino da leitura e da escrita?	Documentos Oficiais – Caderno da PNA. Tempo de Aprender e RENABE	Recortes dos docu- mentos oficiais

Fonte: Elaborado pelos Autores (2021).

Intencionando a compreensão do nosso objeto de análise e considerando as questões orientadoras do estudo, elencados no Quadro 1, desenvolvemos nossas impressões críticas à luz da técnica de Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2016).

4. O MODELO PEDAGÓGICO PROPOSTO PELA POLÍTICA NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO: O (RE) NASCIMENTO DE VELHAS IDEIAS

“O cerne da PNA, que a diferencia de outras formas de encarar a alfabetização, é o fundamento na evidência científica” e não um “pensamento dogmático”, “trazendo as referências técnicas mais atualizadas que fundamentaram políticas educacionais de países desenvolvidos”, pretendendo-se, assim, “inserir o Brasil no rol de países que adotaram as evidências científicas como base de suas políticas educacionais”. As falas ora destacadas, que marcam a abertura da Conferência Nacional de Alfabetização Baseada em Evidências (CONABE), realizada em 2020, expõem que a Política Nacional de Alfabetização, pautada em estudos nacionais e internacionais, têm suas proposições metodológicas fundamentadas naquilo que se teria de mais recente do campo científico, ressaltando, dessa forma, um caráter supostamente inovador dessa política educacional. Quais são os caminhos eficazes para alfabetizar proposto pela PNA? A proposta didática de alfabetização implementada por

essa proposição política representa o “novo” ou “tudo de novo”¹? Com esses questionamentos em nosso horizonte, desenvolvemos um olhar analítico.

Conforme os relatórios científicos² em que se apoia a PNA, os elementos essenciais para que a aprendizagem da leitura e da escrita ocorra de maneira eficaz referem-se ao desenvolvimento da consciência fonêmica, da instrução fônica sistemática, da fluência da leitura, do vocabulário e da compreensão textual. Essas dimensões compõem, segundo o caderno da PNA, a matriz referencial para um processo de alfabetização efetivo (BRASIL, 2019). Apoiados nos fundamentos apresentados por esses relatórios, a PNA destaca que

A consciência fonêmica conduz à compreensão de que uma palavra falada é composta de uma sequência de fonemas. Isso será crucial para compreender o princípio alfabético, que consiste no conhecimento de que os fonemas se relacionam com grafemas ou, dito de outro modo, de que as letras representam os sons da fala.

O ensino do conhecimento fônico se mostra eficaz quando é explícito e sistemático (com plano de ensino que contemple um conjunto selecionado de relações fonema-grafema, organizadas em sequência lógica) [...] Assim, as crianças aplicam na leitura de palavras, frases e textos o que aprendem sobre as letras e os sons. Portanto, a instrução fônica sistemática e explícita melhora significativamente o reconhecimento de palavras, a ortografia e a fluência em leitura oral (BRASIL, 2019, p.33).

Nessa perspectiva, seria necessário o reconhecimento, seja pela criança ou pelo adulto, de que as letras representam os sons da fala (correspondência grafema-fonema) e de que sua compreensão é decorrente

1 Tomamos emprestado este termo utilizado, originalmente, pelas autoras Viedes e Brito (2015), porque se adequa ao nosso propósito de discussão.

2 Livro *Learning to Read: The Great Debate*, de Jeanne Chall (1967); Relatórios: *Preventing Reading Difficulties in Young Children*, de 1998; *National Reading Panel* (2000); *Developing Early Literacy*, do *National Early Literacy Panel (NELP)* (2009); *Alfabetização Infantil: os novos caminhos*, da Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados (2003; 2007); *Educação de Qualidade Começando pelo Começo* (2006) do Comitê Cearense para a Eliminação do Analfabetismo Escolar, da Assembleia Legislativa do Estado do Ceará; *Aprendizagem Infantil: uma abordagem da neurociência, economia e psicologia cognitiva* (2011), Academia Brasileira de Ciências.

de uma “instrução fônica” explícita e sistemática. Assim também aponta o Relatório Nacional de Alfabetização Baseadas em Evidências (RENABE):

A evidência é robusta: a instrução fônica sistemática é a maneira mais efetiva de alfabetizar, e com mais chances de dar certo para mais crianças; por sistemático, se entende um ensino dirigido, planejado e diário dedicado à aprendizagem da relação entre fonemas e grafemas (BRASIL, 2020, p.70).

Portanto, para aprender a ler em português, a criança necessita aprender o sistema de correspondências entre os grafemas e fonemas próprios da língua portuguesa, ou seja, as relações entre as letras (e.g., a letra “v” na palavra vaca) ou grupos de letras (e.g., o dígrafo “ch” na palavra chave) e os fonemas que elas representam na pronúncia das palavras (e.g. /v/ no caso da letra “v” //j/ no caso do dígrafo “ch”). (BRASIL, 2020, p.96).

O modelo pedagógico proposto pela PNA para o ensino da leitura e da escrita incide, principalmente, nos pilares, por ela definidos, como consciência fonêmica e instrução fônica sistemática. A consciência fonêmica significa, nesse documento, o conhecimento dos fonemas da língua, bem como a capacidade de manipulá-los, isto é, reconhecer, isolar ou substituir fonemas em palavras ou textos. Esse processo complementa-se com o segundo pilar, a instrução fônica sistemática, que corresponde “a levar a criança a aprender as relações entre as letras (grafemas) e os menores sons da fala (fonemas)” (BRASIL, 2019, p.33). Ainda que declare não impor métodos, ao enfatizar esses procedimentos, a PNA estabelece a metodologia a ser empregada pelos professores em suas práticas alfabetizadoras: o método fônico.

Braslavsky (1988) ressalta que o método fônico caracteriza-se como um processo de ensino que toma como base a forma e os sons das letras. Apresentam-se inicialmente as vogais e, à medida em que se consolidam esses conhecimentos, passa-se para a aprendizagem das consoantes, estabelecendo relações entre elas. Conforme essa autora, para o trabalho com o fonema, é comum, por exemplo, “1. onomatopeias, que parte de figuras de animais ou pessoas, produzindo determinados sons; 2. as ‘palavras chaves’, nas quais se presta atenção ao som inicial (‘maçã’, ‘sol’, ‘bola’); 3. uma combinação das anteriores, em que a forma da letra se superpõe ao som; 4. Apresenta-se a letra em diversas palavras para que a criança se familiarize com o som em situações distintas e aprenda por indução” (BRASLAVSKY, 1988, p.42).

Esses diferentes procedimentos podem ser percebidos nas estratégias didáticas para reconhecimento e isolamento de sons proposto pelo Tempo de Aprender (2019), programa cuja implementação surge a partir da PNA, tanto para a Educação Infantil, quanto para o ciclo de alfabetização (Fig. 1, 2, 3 e 4).

Figura 1 – Orientações para o trabalho com a consciência fonêmica

PROFESSOR EXPLICA E DEMONSTRA



Nós vamos identificar o primeiro e o último som das palavras.



Ouçam. Sol.

Diga a palavra lentamente, prolongando seu primeiro som.



Sss...ol. [s] é o primeiro som desta palavra.

Diga a palavra lentamente, prolongando seu último som.



Mol...aaa. [a] é o último som desta palavra.

Repita com a palavra “copo”.

Fonte: Programa Tempo de Aprender (2020).

Figura 2 – Orientações para o trabalho com a consciência fonêmica

PROFESSOR EXPLICA E DEMONSTRA



Nós vamos unir sons para formar uma palavra.



Ouçam. [o] [i]









*Vou unir os sons para dizer a palavra.
“Oj”.*

Repita com os alunos utilizando a palavra “ovo”.

Fonte: Programa Tempo de Aprender (2020).

Figura 3 – Orientações para o trabalho com a consciência fonêmica

PROFESSOR E ALUNOS PRATICAM JUNTOS









Agora é a vez de vocês. Olhem esta imagem.

Professor mostra o cartão da letra A.


Que letra é essa?

É a letra A.



Qual o som dessa letra?

O som dessa letra é [a].








Com essa letra, escrevemos [a]...belha!

Fonte: Programa Tempo de Aprender (2020)

Figura 4 – Orientações para o trabalho com a consciência fonêmica

PROFESSOR EXPLICA E DEMONSTRA

Palavras são formadas pela união de diferentes sons. Nós vamos separar as palavras em seus sons.

*Ouçam e observem.
A palavra é “uva”.*

Agora eu vou falar novamente esta palavra para descobrir por quantos sons ela é formada.

Fale novamente a palavra lentamente e articulando claramente cada um dos sons. Levante um dedo para cada som da palavra.

[u] [v] [a]

Toque e conte, em voz alta, os dedos levantados.

Um, dois, três. A palavra “uva” tem três sons.

Fonte: Programa Tempo de Aprender (2020).

Essa forma de ensinar/aprender o sistema alfabético, como se verifica, parte-se da “percepção visual da letra para atribuir-lhe um som [...] ou pela percepção auditiva, a fim de codificar cada som mediante uma letra” (BRASLAVSKY, 1988, p.42-43). Isso significa que essa aprendizagem deve ser realizada, desde o início, a partir do ensino explícito das relações fonemas/grafemas, ou seja, aprender quais fonemas correspondem a quais letras do alfabeto seria suficiente para que a criança compreenda o princípio alfabético, sendo capaz de ler e produzir textos de maneira eficaz. Nessa perspectiva, “as crianças aplicam na leitura de palavras, frases e textos o que aprendem sobre as letras e os sons” (BRASIL, 2019, p.33).

Esse método, com pontua Mortatti (2019), não é novo na história da alfabetização no Brasil. É possível observar as primeiras versões desse método já no século XVI, quando diversos pensadores em diferentes países (Valentin Ickelsamer, na Alemanha; Pascal e Vallange, na França) procuraram respostas para as dificuldades apresentadas pelo método de soletração. Nessa época, relata Mendonça (2011, p.25), “apresenta[-se] um método com base no som das letras de palavras conhecidas pelos alunos. Na França, Pascal reinventa o método de soletração; em lugar de ensinar o nome das letras, ensinava o som. Em 1719 [...] cria o denominado método fônico”. Apesar desse método apresentar-se como uma resposta para o “como” alfabetizar, as evidentes dificuldades em compreender fonemas resultou em seu abandono e substituição no século XVIII.

Com sons abstratos, os fonemas compõem unidades linguísticas de difícil reconhecimento, sobretudo em crianças que estão em fase inicial de aprendizagem do sistema alfabético, isto é, são sons “não perceptíveis isoladamente, não pronunciáveis, que a criança só pode identificar por oposição (por exemplo, opondo mata e lata, faca e vaca)” (SOARES, 2016). Ao eleger o princípio fônico como diretriz central para aprender a ler e a escrever, a PNA produziu o efeito contrário. Ao invés de promover avanços nas aprendizagens, gera dificuldades ainda maiores. Também é importante lembrar que as investigações têm evidenciado que

[...] muitas das habilidades que um método fônico típico treina não são necessárias para uma criança compreender o sistema alfabético e que, quando os aprendizes conseguem resolver, por exemplo, as tarefas de segmentação de uma palavra em fonemas ou as de adição ou subtração de fonemas no início de palavras, o que eles fazem é pensar sobre a sequência de letras (e não de fonemas das

palavras), porque já alcançaram uma hipótese alfabética e já dominam várias relações fonema-grafema. Ou seja, tal como nós, adultos, aqueles alfabetizando já lançam mão de uma ‘consciência gráfica’ e não apenas ficam manipulando fonemas’ para resolver aquelas tarefas esdrúxulas. (MORAIS, 2019, p.68).

Com uma roupagem nova, o que a PNA traz para o campo das práticas de alfabetização é a proposição de velhas ideias, expressas em procedimentos metodológicos que o movimento histórico da alfabetização no Brasil já evidenciou a inadequação. Assim como Soares (2004, p.66), compreendemos que “não é retornando a um passado já superado e negando avanços teóricos incontestáveis que esses problemas serão esclarecidos e resolvidos”.

4.1 O MODELO PEDAGÓGICO PROPOSTO PELA POLÍTICA NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO: O CARÁTER POLÍTICO-IDEOLÓGICO

Intrínseco ao campo da alfabetização, como destaca Mortatti (2019), estão presentes contradições e tensões, expressas na “querela” histórica entre métodos para o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita, que revelam não somente opções metodológicas, mas, principalmente, as posições político-ideológicas que subjazem propostas alfabetizadoras.

Baseada na “ciência cognitiva da leitura” e nos “estudos neurocientíficos”, o documento apresenta um conjunto de relatórios (inter)nacionais, destacando as contribuições desses campos científicos para a apropriação da escrita alfabética. Para a PNA, essas áreas científicas explicitam “o conjunto de evidências mais rigorosas sobre como as pessoas aprendem a ler e a escrever” (BRASIL, 2019, p.16), apoiadas no estudo do funcionamento do cérebro. A recorrência a “evidências científicas”, supondo certa “neutralidade” como o pressuposto básico para a proposição de políticas educacionais, exige maiores reflexões. O que significa dizer “ciência” como fundamento das políticas públicas no Brasil, na PNA? A quais “evidências científicas” a PNA refere-se ao apontar a ciência como base para o ensino da leitura e da escrita?

Recorremos, para isso, ao Relatório Nacional de Alfabetização Baseada em Evidências (RENABE), que evidencia com clareza a perspectiva assumida:

O termo evidências diz respeito a achados que resultam de pesquisas científicas. Uma alfabetização baseada em evidências é aquela que emprega procedimentos e recursos cujos efeitos foram testados e se mostraram eficazes (BRASIL, 2020, p.28).

Diferentes fontes de evidências podem ser usadas para informar a tomada de decisão em alfabetização. Elas incluem observação, documentos, depoimentos, entrevistas, experiências, raciocínio, revisões sistemáticas de literatura, pesquisas observacionais e experimentais feitas a partir delas e meta-análises dos dados dessas pesquisas. As evidências, portanto, podem assumir formas distintas e ser valorizadas de forma diversa, em diferentes contextos na medicina, na educação, no sistema jurídico, nas políticas públicas (BRASIL, 2020, p.28).

Quando buscamos evidências para melhorar nossas práticas pedagógicas, precisamos nos orientar por parâmetros de qualidade de delineamentos de pesquisa baseada em rigorosos controles experimentais e estatísticos para o teste de hipóteses (BRASIL, 2020, p.29).

De modo Geral, os achados (i.e., evidências) de estudos observacionais e experimentais são tão mais válidos, confiáveis e replicáveis quanto maior for o nível de controle experimental e/ou estatístico empregados nos delineamentos desses estudos (BRASIL, 2020, p.29).

Segundo o dicionário Michaelis, ciência significa “1. Conhecimento sistematizado como campo de estudo”; “2. Estudo focado em qualquer área do conhecimento”; “3. Conjunto de conhecimentos teóricos e práticos canalizados para um determinado ramo de atividade”; “4. Ramo específico do conhecimento, caracterizado por seu princípio empírico e lógico, com base em provas concretas, que legitima sua validade”. Ciência pode, assim, ser definida como um conjunto de conhecimentos teóricos que podem ser aferidos por meio de pesquisas empíricas em determinado campo de estudo. Desse conjunto de conhecimentos, decorrem “evidências científicas” sobre certo objeto em estudo, alcançados por meio de diversos procedimentos, métodos ou abordagens metodológicas (SEVERINO, 2007).

A PNA apoia-se em um conjunto de estudos científicos que apresentam conhecimentos a respeito dos processos de aprendizagem da leitura e da escrita que, somadas aos resultados de outras investigações produzidas, podem trazer contribuições para o campo da alfabetização no Brasil, amplificando nosso olhar acerca das diferentes dimensões que compõem

esse processo educacional (FRADE, 2019; SOARES, 2016). A definição de “ciência” e/ou “evidências científicas” proposta pela política nacional de alfabetização está diretamente associada às pesquisas experimentais e estatísticas – particularmente desenvolvida em países de língua inglesa –, pois, para a PNA, esses delineamentos investigativos seriam capazes de produzir resultados legítimos e fidedignos sobre o objeto em análise: a aprendizagem das crianças.

Conforme Severino (2013), o desenvolvimento científico, historicamente atuou fortemente vinculado aos parâmetros epistemológicos das Ciências Naturais, servindo de base metodológica para os distintos campos do saber. No entanto, o avanço nessas discussões permitiu o surgimento de outros paradigmas para os estudos científicos. Por essa razão, hoje, como aponta o autor supracitado, há múltiplas abordagens para o desenvolvimento, o estudo e a compreensão de determinado fenômeno da atividade humana (Hermenêutica, Fenomenologia, Estruturalismo, Dialética), evidenciando o equívoco de considerar apenas os estudos de base experimental e/ou estatística (de viés positivista) como os únicos legítimos e válidos.

[...] à medida que foram se desenvolvendo os estudos sobre os diferentes aspectos da fenomenalidade humana, os pesquisadores começaram a perceber que não prevalecia o paradigma epistemológico único representado pelo positivismo, ou seja, os pesquisadores se dão conta de que, no caso do estudo e conhecimento do homem, outros paradigmas podem ser utilizados, com resultados igualmente satisfatórios no que concerne à eficácia explicativa (SEVERINO, 2013, p.97).

Para a Política Nacional de Alfabetização, a legitimidade dos estudos experimentais provém do seu controle em remover e diminuir um “contágio” por uma série de variáveis, o que poderia produzir conclusões errôneas sobre o fenômeno em estudo, ou seja, o processo investigativo por meio de pesquisas experimentais e estatísticas “reduz o risco de que os achados (i.e., evidências) de seu estudo possam vir a ser enviesados pelo contágio de fatores de invalidade mal controlados” (BRASIL, 2020, p.29). Ante o exposto, evidencia-se que a concepção de ciência que está implícita nos discursos da PNA é o positivismo.

Baseando-se na ideia de que é possível isolar a dimensão pedagógica dos demais aspectos que influenciam a sala de aula (econômico, social,

cultural), a PNA impõe um sentido para o termo “evidências científicas”, distorcendo e limitando seu significado ao seu modo próprio de enxergar a produção de conhecimento científico. Os fatores que, para a PNA, parecem significar “ameaças” ou “contágios” nos achados é, sob nosso ponto de vista, justamente o que nos permite análises mais complexas e holísticas do objeto em estudo.

Se, ao investigar a repercussão de determinadas práticas alfabetizadoras na aprendizagem da leitura e da escrita, o pesquisador reduz sua análise às ações essencialmente pedagógicas (o método utilizado, o livro, o modo de ensinar) em momento específicos, sem, a partir disso, procurar compreender os “porquês” ou considerar – mesmo que não seja seu objeto de estudo – o ambiente da sala de aula, a quantidade de alunos ou a influência das exigências externas no processo educativo, limita o seu olhar investigativo. Todas essas condições (entre outras) são dimensões reais que repercutem, de uma forma ou de outra, em contextos reais de ensino e de aprendizagem. Ao nosso ver, enxergar a pesquisa científica no campo da educação, na perspectiva que apresenta a PNA, é fechar os olhos para as enormes desigualdades do país.

A opção por determinados estudos científicos e a rejeição de outros revela que, por trás do discurso de “neutralidade” que sugere seus documentos oficiais, o que há, na verdade, são escolhas políticas e ideológicas que concebem a alfabetização, a aprendizagem e o ensino sob certo ponto de vista. Para Mortatti (2019), há uma tentativa de apagamento/silenciamento (intencional) de perspectivas indesejáveis e contrárias a concepção adotada por essa política de alfabetização para o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita. Mas a politicidade intrínseca a PNA, como aponta Mortatti (2019), pode ser evidenciada não apenas por esse viés, mas a partir, por exemplo, a) da escolha do seletivo grupo de especialistas (restritos de políticos, pesquisadores e empresários da educação) que partilham da mesma perspectiva para alfabetizar (método fônico); e, pelo menos, três desses membros são autores de livros e material didático que adota o método defendido pela PNA; b) as “portas fechadas” para a participação pública e democrática nos debates, proposições e elaboração da política nacional; e o próprio c) jogo de palavras entre políticas públicas para a alfabetização “baseada em evidências científicas” e, em contraposição, a “doutrinação” ou “educação ideológica”.

Sob o discurso de neutralidade, a Política Nacional de Alfabetização “lança mão de qualquer meio, sobretudo de ciência, para justificar condições históricas que se deseja manter, ampliar, esconder, conquistar,

impor, deturpar” (DEMO, 1994, p.19). Importa ressaltar que discutir as posições políticas e ideológicas presente em políticas públicas não implica um posicionamento contrário a pressupostos ideológicos, porque isso não só é impossível (já que possuímos sempre ideias, concepções e diferentes visões de diferentes aspectos da realidade social), como também é necessário, tendo em vista que “a própria condição de sujeito cognoscente acarreta o reconhecimento de que ideologia é intrínseca na própria interpretação da realidade” (DEMO, 1994, p.19).

A questão central que buscamos refletir, neste texto, não se reduz à discussão se a PNA é ideológica ou não. Para além disso, procuramos desvelar, sobretudo, que o forte apelo a “evidências científicas” e o esforço em caracterizar um processo pedagógico baseado em ciência revela notadamente uma perspectiva ideológica, além de autoritária, pois impõe uma única visão de cientificidade. A ciência é constituída de técnicas e de métodos que estão baseados em diferentes fundamentos teóricos e epistemológicos. Portanto, essa multiplicidade em fazer ciência nos obriga a reconhecer que a variedade de opções metodológicas é igualmente válida e legítima para a produção de conhecimentos satisfatórios no que concerne à eficácia explicativa (SEVERINO, 2013).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As nossas análises evidenciaram um emaranhado de ideias que subjazem a Política Nacional de Alfabetização, não apenas metodológicas ou conceituais, mas, principalmente, ideológicas e políticas. As ideias que respaldam essa política de alfabetização vêm sendo gestadas desde a elaboração do Relatório “Alfabetização Infantil: os novos caminhos” (2003), que, com essa mesma postura científica e mesmo grupo de especialistas, aponta a exclusividade dos estudos neurocientíficos como indicativos para a alfabetizar as crianças. No atual contexto político e social brasileiro, essa perspectiva encontra um campo propício e fértil para sua difusão no âmbito das políticas públicas oficiais.

Como uma política pública produzida em um contexto sócio-histórico marcado por amplos retrocessos em diferentes setores sociais, tornam-se evidentes esses reflexos na concepção e na implementação da PNA e das ações derivadas dela. Com uma roupagem antidemocrática, autoritária e sob um discurso inovador de aparente neutralidade, fundado nas evidências científicas em que se fundamentam, a PNA revela o seu posicionamento de silenciamento/apagamento de outras ideias e

perspectivas em favor do seu próprio. Da mesma forma, busca “mascarar” suas perspectivas político-ideológicas, sob outras denominações para o que conhecemos há muito tempo como “método fônico”. Em outras palavras o que a PNA faz é tentar esconder velhas ideias sob a forma de discursos científicos considerados válidos.

REFERÊNCIAS

- BARDIN, Lawrence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BRASIL. **Política Nacional de Alfabetização**. Brasília, DF: MEC, Secretaria de alfabetização – SEALF, 2019. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/images/banners/caderno_pna_final.pdf. Acesso em: 7 maio 2019.
- BRASIL. Relatório Nacional de Alfabetização Baseada em Evidências - RENABE/organizado por Ministério da Educação – MEC; coordenado por Secretaria de Alfabetização - Sealf. – Brasília, DF : MEC/Sealf, 2020.
- BRASLAVSKY, Berta. O método: panacéia, negação ou pedagogia? **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo (66): 41-48, agosto, 1988. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1204>. Acesso em: 10 jan. 2019.
- CHARTIER, Anne-Marie. Sob que condições as inovações pedagógicas podem melhorar o desempenho dos alunos? In: GUARANÁ, C. A. L. et al. (orgs) *Infância, prática docente, cotidianos escolares*. Curitiba: CRV, 2021.
- CORDEIRO, Marcelo de Moraes; POZZO, Danielle Nunes. O processo de inovação na educação: um estudo em uma organização educacional. *Revista ICSA Gestão e Desenvolvimento*, Novo Hamburgo, a. XII, v.12, n.2. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/cepe/article/view/5567>. Acesso em: 02 maio 2020.
- FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. **Métodos e didáticas de alfabetização**: história, características e modos de fazer de professores: caderno do professor – Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG (Coleção Alfabetização e Letramento), 2005. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br>. Acesso em: 15 jan. 2020.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Um paradigma científico e evidências a ele relacionadas resolveriam os problemas da alfabetização brasileira? **Revista Brasileira De Alfabetização**, Belo Horizonte: Edição Especial - v. 1, p. 15-25, (jul./dez.) 2019. Disponível em: <http://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/issue/view/17>. Acesso em: 02 maio 2020.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

MORAIS, Artur Gomes de. **Consciência fonológica na educação infantil e no ciclo de alfabetização**. 1. ed. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Brasil, 2091: notas sobre a “Política Nacional de Alfabetização”. **Revista OLHARES**, v.7, n.3 – Guarulhos, novembro, 2019. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/olhares/article/view/9980>. Acesso em: 10 jan. 2020.

NOGARO, Arnaldo; BATTESTIN, Cláudia. Sentidos e contornos da inovação na educação. **Revista HOLOS**, Ano 32, Vol. 2. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/3097/1454>. Acesso em: 02 maio 2020.

DEMO, Pedro. **Pesquisa e Construção de Conhecimento - Metodologia científica no caminho de Habermas**. Tempo Brasileiro, Rio de Janeiro, 1994.

SACRISTÁN, J. G. Apresentação. Por que nos importamos com a educação no futuro. In: INBERNÓN, F. e JARANTA, B. **Pensando o futuro da educação: uma escola para o século XXII**. Porto Alegre: Penso, 2015.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 1. ed. – São Paulo: Cortez, 2013.

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

TRICOT, André. **Innovar en Educación. Sí, pero ? como?** Mitos e realidades. Madrid, Narcea, S.A de Ediciones, 2019.

VIÉDES, Silvia Cristiane Alfonso; BRITO, Vilma Miranda de. A política educacional de alfabetização da criança consubstanciada pelos programas, projetos e pactos: o novo ou tudo de novo? **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.63, p.147-171, jun. 2015. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8641176>. Acesso em: 10 jan. 2020.