

PROPOSTAS DE ALFABETIZAÇÃO NO GOVERNO BOLSONARO: INOVAÇÃO OU RETROCESSO?

PROPUESTAS DE ALFABETIZACIÓN EN EL GOBIERNO DE BOLSONARO: ¿INNOVACIÓN O
RETORNO?

LITERACY PROPOSALS IN THE BOLSONARO GOVERNMENT: INNOVATION OR RETURN?

Belisa Dias Regis*

Josa Coelho da Silva Irigoite**

Universidade do Estado de Santa Catarina

RESUMO: O presente artigo traz como tema as propostas de alfabetização do governo Bolsonaro presentes no atual Plano Nacional de Alfabetização (PNA) em diálogo com teorizações acadêmicas das últimas décadas e outros documentos parametrizadores da Educação. Buscou-se responder a seguinte questão: as atuais propostas de alfabetização do governo Bolsonaro representam inovações no âmbito educacional ou retrocessos a antigas e já ultrapassadas discussões? Para tanto, desenvolveu-se um estudo qualitativo de enfoque documental. O aporte teórico perpassa os estudos do letramento, além de contribuições de estudiosos da Educação acerca da alfabetização. Os resultados sinalizam para significativos retrocessos, como, por exemplo, a defesa de único método de alfabetização; a pouca consideração da dimensão intersubjetiva da leitura e do lado social da aprendizagem da escrita; e o apagamento das teorizações acadêmicas acerca do letramento.

PALAVRAS-CHAVE: Alfabetização e Letramento. Governo Bolsonaro. Métodos de Alfabetização. PNA.

RESUMEN: Este artículo trae como tema las propuestas de alfabetización del gobierno de Bolsonaro presentes en el actual Plan Nacional de Alfabetización (PNA) en diálogo con teorizaciones académicas de las últimas décadas y otros documentos que parametrizan la Educación. Buscamos responder a la siguiente pregunta: ¿Las actuales propuestas de alfabetización del gobierno de Bolsonaro representan innovaciones en el campo educativo o retrocesos en viejas y superadas discusiones? Para ello se desarrolló un estudio cualitativo con enfoque documental. La contribución teórica impregna los estudios de letramiento, así como las contribuciones de los estudiosos de la educación sobre la alfabetización. Los resultados apuntan a importantes retrocesos, como,

* Formada em Pedagogia pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Professora, Comunicação e Gestão de Gente do Polo SC da Rede Nacional de Aprendizagem, Promoção Social e Integração (RENAPSI). E-mail: belisa_goulart@hotmail.com.

** Formada em Letras Português, mestre e doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professora de linguagem da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) e do Instituto Conhecimento Liberta (ICL). E-mail: josa_coelho@hotmail.com.

por exemplo, la defensa del único método de alfabetización; poca consideración de la dimensión intersubjetiva de la lectura y el aspecto social del aprendizaje de la escritura; y el borrado de las teorías académicas sobre el letramiento.

PALABRAS-CLAVE: Alfabetización y Letramento. Gobierno de Bolsonaro. Métodos de alfabetización. PNA.

ABSTRACT: This article brings as its theme the literacy proposals of the Bolsonaro government present in the current National Literacy Plan (PNA) in dialogue with academic theorizations of the last decades and other documents that parameterize Education. We sought to answer the following question: Do the current literacy proposals of the Bolsonaro government represent innovations in the educational field or setbacks to old and outdated discussions? To this end, a qualitative study with a documentary approach was developed. The theoretical contribution permeates literacy studies, as well as contributions from education scholars about literacy. The results point to significant setbacks, such as, for example, the defense of the only “savior” literacy method; little consideration of the intersubjective dimension of reading and the social side of learning to write; and the erasure of academic theories about literacy.

KEYWORDS: Literacy. Bolsonaro government. Literacy Methods. PNA.

1 VIRADAS HISTÓRICAS NA EDUCAÇÃO EM LINGUAGEM¹

Já são de amplo conhecimento acadêmico as viradas que ocorreram no campo da educação em linguagem, sobretudo nas décadas de 1980 e 1990, na tentativa de minimizar o que se apontava como “crise no ensino”. Estudiosos da educação, a exemplo de Geraldi (2006[1984], 2003 [1991]), Kleiman (2001[1989]), Britto (1997), Antunes (2003), Batista (1997) e Zilberman (1993[1986]), apenas para citar alguns; dados de indicadores oficiais como o Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (Inaf) e testes internacionais aplicados pelo Programa de Avaliação Internacional de Estudantes (Pisa)²; além de inúmeras pesquisas acadêmicas com foco na instituição escolar sinalizavam, naquela época, um baixo rendimento de brasileiros de diferentes regiões do País nos usos da modalidade escrita da língua, o que gerou reflexões de que a escola não estaria assumindo seu papel na formação de alunos/as usuários da escrita em se tratando de letramentos dominantes (Barton; Hamilton, 1998) e de gêneros discursivos secundários (Bakhtin, 2010a[1952/53]).

Em relação às teorias linguísticas, nas décadas supracitadas, a educação passou a ter influências da Psicologia da Linguagem – com as teorias vigotskianas e sua defesa por uma formação humana integral – e da Filosofia da Linguagem – com o Círculo de Bakhtin e seu conceito de gêneros do discurso (Bakhtin, 2010a[1952/53]). Se até então tínhamos a predominância de um olhar “psicologista” voltado quase que exclusivamente para a dimensão intrassubjetiva da leitura – compreensão leitora *stricto sensu*, com foco nas questões cognitivas do sujeito –, as teorizações emergentes na época trouxeram um olhar “sociologista” voltado também para a dimensão intersubjetiva da leitura – relações interacionais mais amplas do leitor.

Mais precisamente no campo da Educação, no que se refere ao processo de alfabetização, tivemos também a chegada do pensamento construtivista da teoria da Psicogênese da língua escrita proposta pela pesquisadora argentina Emília Ferreiro. Silva (2016) nos aponta que, conforme essa teorização, a aprendizagem do sistema de escrita alfabético ocorre com a interação entre o/a aprendiz e o texto, mediada pela ação mental de experimentar ler e escrever. Nessas interações, o sujeito constrói hipóteses sobre a escrita e o funcionamento dela. Por isso, o conhecimento prévio do/a aprendiz é importante para novas aprendizagens, principalmente na alfabetização. Então, a evolução da escrita não é linear, mas cheia de desafios e construções que levam o sujeito a pensar em como se escreve e lê.

¹ Este artigo foi apresentado no Curso de Pedagogia como requisito parcial à obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia da Universidade do Estado de Santa Catarina no ano de 2021.

² Apesar de serem indicadores com abordagem de uma sociologia massiva (Lahire, 2008[1995]) – ou seja, que não abarcam particularidades locais –, entendemos, a partir de Minayo (2014), que bases quantitativas estatísticas se prestam a pesquisas sociais de foco qualitativo. Compreendemos que, por exemplo, em se tratando de nossas bases teóricas, estudos do Inaf são exemplos de convergências dessa ordem, a exemplo de publicação de Ribeiro (2004). Nossa menção ao Inaf e ao Pisa aqui, porém, limita-se à sinalização para visíveis dificuldades que os/as estudantes brasileiros apresentam em relação aos domínios da escrita, foco de interesse de quem pretende estudar o ensino e a aprendizagem de língua materna na escola. Mas fica registrada, logo na introdução, nossa crítica ao foco psicologista desses indicadores: o Pisa trabalha com categorias correspondentes a habilidades intrassubjetivas de leitura, conforme serão apresentadas mais à frente, independentemente de quem sejam os leitores à luz de sua inserção social, histórica e cultural, o que permite comparar leitores brasileiros de 15 anos com leitores finlandeses de 15 anos, por exemplo.

Já os chamados Novos Estudos do Letramento (que se iniciaram nos Estados Unidos e no Reino Unido), por sua vez, também trouxeram uma guinada nas discussões sobre educação em linguagem ao desvelarem os desafios na alfabetização: não basta se apropriar do sistema de escrita alfabético-ortográfico, na ação de (de)codificar o código escrito; é preciso saber fazer uso social das diferentes modalidades da escrita que circulam na sociedade. Soares (2009 apud Grando, 2012) traz à discussão o conceito de letramento usado no Brasil a partir das discussões feitas em 1980 e 1990 – tomado como “uso social da escrita” –, juntamente com a alfabetização, discutindo que a busca por uma definição única para o termo é difícil, pois ele cobre uma grande gama de conhecimentos, habilidades, capacidades e funções sociais. Segundo Kleiman (2008 apud Grando, 2012), o letramento é um fenômeno que ultrapassa os domínios da escola, pois se trata de um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, ultrapassando, assim, uma definição de aluno/a alfabetizado/a ou não-alfabetizado/a e percebendo os tipos de habilidades desenvolvidos pelos/as alunos/as e suas formas de utilizar o conhecimento sobre a escrita.

Por fim, podemos citar, de volta à área da Linguística, mais uma tentativa para resolver essa “crise escolar” em discussão na época, presente na notória obra *Portos de Passagem*, de Geraldi, lançada em 1991: a proposta de um ensino de língua materna que seja, ao mesmo tempo, **operacional** – ensinar o/a aluno/a a usar a língua – e **reflexivo** – ensinar a saber a respeito da língua (Britto, 1997) –, tendo com objeto de estudo o **texto** – e não mais a gramática –, com todas as suas instabilidades. A natureza operacional, porém, segundo o autor, não deve prescindir da reflexão: importa aprender a respeito da língua, tomar consciência dos mecanismos estruturais do sistema linguístico deve ser etapa posterior. Em outras palavras, levar o/a aluno/a à consciência da língua só depois de ter ele a posse da língua (Geraldi, 2003 [1991]). Conforme aponta Freitas (2016), só se aprende a língua enquanto se opera com ela, pois o/a aluno/a vai experimentando novos modos de construção e investindo em formas linguísticas de significação. O que geralmente acontece na educação em linguagem e que gera essa “crise” é que educadores tendem a focar demasiadamente no ensino da gramática, principalmente em atividades metalinguísticas que obrigam os/as alunos/as a decorarem listas de nomenclaturas classificatórias “sem utilidade”. Opondo-se a essa lógica e tendo como foco a interação verbal, que toma como interlocutores professor/a e alunos/as, Geraldi (2003[1991]) sinaliza, assim, caminhos possíveis para as práticas de produção de textos, de leitura de textos e de reflexão sobre a linguagem; toma, assim, a leitura e a escrita como práticas sociais significativas e integradas.

Essas teorizações que embasam as discussões sobre educação em linguagem desde então fundamentaram os principais documentos parametrizadores, como, por exemplo, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (Brasil, 1998). Tal documento representou a consolidação dessa nova proposta de ensino e aprendizagem de língua materna que foca nas práticas sociais de uso da linguagem, ou seja, nas relações interpessoais que a língua institui na vida “extramuros”, fora da escola. O foco, ali, passou a ser o trabalho em prol do desenvolvimento de compreensão textual – escuta e leitura – e de produção textual – oral e escrita –, tendo o texto como unidade de ensino. A defesa, então, era por uma educação em linguagem que facultasse uma **formação humana integral**, com ancoragem na **perspectiva histórico-cultural**.

No que se refere às questões da alfabetização, uma consequência dessas discussões teórico-epistemológicas foi o que Mortatti (2006) aponta como “desmetodização da alfabetização”: no lugar das históricas discussões acerca do melhor método, o foco passou a ser no processo de aprendizagem – **quem** aprende e **como** aprende. O método de ensino, então, passou a ser tratado como “[...] apenas um dos aspectos de uma teoria educacional relacionada com uma teoria do conhecimento e com um projeto político e social” (Mortatti, 2006, p. 14-15); ou seja, é apenas uma questão a mais, ao lado de outras questões como “conteúdos” e “objetivos”, por exemplo, e, nesse sentido, não é a mais importante, muito menos a principal questão. É o que nos propõe, também, Soares (2016), ao designar os diferentes componentes da aprendizagem inicial da língua escrita como “facetas”:

[...] os componentes do processo de aprendizagem da língua escrita – suas facetas – se somam para compor o todo que é o produto desse processo: alfabetização e letramento. Uma só faceta de uma pedra lapidada não é a pedra; um só componente – faceta – do processo de aprendizagem da língua escrita não resulta no produto: a criança *alfabetizada* e inserida no mundo da cultura escrita, a criança *letrada*. (Soares, 2016, p. 33, grifos da autora)

Por ser um tema multifacetado, a autora aponta para a necessidade de fragmentar a aprendizagem (tomar as facetas separadamente), tanto para aprender as características específicas (no caso de estudiosos) quanto para desenvolver competências específicas (no caso

de docentes), incluindo, ainda, as relações entre a aprendizagem do todo – o que implica **processos reais** de leitura e escrita – com simultaneidade entre as facetas.

Sendo necessário observar mais de um aspecto para a alfabetização, o ensino precisa **fazer sentido** para as crianças, como nos ensinou Freire (1983): segundo o autor, a alfabetização é um “ato criador” e, portanto, o/a educando/a precisa ser o agente dessa aprendizagem. Nessa perspectiva, a alfabetização não seria unicamente um domínio mecânico de técnicas para ler e escrever, no qual se memorizam sentenças, palavras e sílabas desvinculadas de todo o contexto histórico e social em que o sujeito vive. A alfabetização é uma atitude de criação e recriação.

Seguindo, ainda, as influências da perspectiva interacionista da língua em alfabetização – em voga desde os anos 1980, conforme já apontado, e que toma o texto como objeto de ensino –, podemos apontar a preferência, desde então, pelos métodos tidos como globais, que partem do texto. Tudo converge, a nosso ver, na defesa por uma educação em linguagem focada nas práticas sociais que cada sujeito assume em relação à escrita, o que nos remete novamente ao conceito de letramento concebido em sua estreita vinculação com níveis expressivos de escolarização – processo de alfabetização. Ensina-se a língua dentro do uso social que ela tem. Nesse sentido, ambos os processos – alfabetização e letramento – são tomados como intrínsecos, inseparáveis, pois não há como pensar a aprendizagem do sistema de escrita alfabético desvinculada dos usos sociais que se faz com a escrita, conforme aponta Soares (2004, p. 14):

Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, lingüísticas e psicolingüísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita se dá simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a linguagem escrita – o letramento. Não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis: a alfabetização se desenvolve no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só pode desenvolver-se no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonemagrafema, isto é, em dependência da alfabetização.

Quando se acreditava que todas essas discussões já estavam cristalizadas na academia e reverberadas nos documentos parametrizadores da Educação, eis que entramos em um novo período histórico com profundas transformações no âmbito educacional, iniciado em 2019 com o governo federal do então presidente Jair Messias Bolsonaro³. Desde o início de seu mandato, o político passou a dar voz a sujeitos (das mais variadas formações acadêmicas) que atacam explicitamente todas essas discussões teóricas aqui citadas. O principal representante dessas críticas é o professor Carlos Francisco de Paula Nadalim, que assumiu a pasta da Secretaria de Alfabetização no MEC, naquele governo, a convite do então ministro da Educação, Milton Ribeiro.

Carlos Nadalim é formado em Direito pela Universidade Estadual de Londrina (UEL), com especialização em Filosofia e Mestrado em Educação pela mesma instituição. Defensor da educação domiciliar, Nadalim ganhou notoriedade ao criar o *blog* “Como educar seu filho” (no ar desde 2013), no qual trabalha, exclusivamente, com o método fônico e se coloca contra os estudos de Paulo Freire e Magda Soares, representando, assim, uma ruptura histórica com todo o estudo no campo de alfabetização feito até então nas últimas décadas. O professor rejeita o método global, o método silábico e o conceito de letramento, pois, para ele, isso é aplicar construtivismo ao ensino de leitura e escrita, que teria, segundo ele, relação direta com um conceito ideológico e político de alfabetizar. São inúmeras as entrevistas e textos na internet em que o autor se coloca contra todas essas perspectivas teóricas descritas aqui, atribuindo a elas a “culpa” pelos altos níveis de analfabetismo funcional no Brasil. Eis alguns trechos levantados pela reportagem da revista Nova Escola (2019):

³ Vale explicar que esta pesquisa se desenvolveu no período em que estava em vigor o governo Bolsonaro, mas a publicação do artigo se deu sob novo governo – do presidente Luiz Inácio Lula da Silva –, resultado das eleições de 2022.

SOBRE AS IDEIAS DE EMÍLIA FERREIRO

“Um dos grandes erros é acreditar que as crianças são capazes de ler e escrever por meio de um jogo psicolinguístico de adivinhações. O simples convívio com textos escritos não permite às crianças construir hipóteses.”

SOBRE A INFLUÊNCIA DE PAULO FREIRE

“A conclusão é uma só: a maioria dos nossos pedagogos é formada para construir edifícios sem fundação sólida. Há tanta preocupação em promover uma visão crítica na criança que resta pouco tempo para ensinar o básico e fundamental.”

SOBRE O CONCEITO DE LETRAMENTO

“Letramento é uma reinvenção construtivista da alfabetização. Essa abordagem apresenta uma preocupação exagerada com a construção de uma sociedade igualitária, democrática e pluralista, em formar leitores críticos, engajados e conscientes, em acabar com preconceitos e discriminações de todos os tipos.”

SOBRE A BNCC

“A Base fez de forma confusa algumas concessões da abordagem fônica, mas confunde alfabetização com produção e compreensão de texto e ainda propõe como solução o velho binômio alfabetização e letramento.” (Annunciato; Trigueiros, 2019, não paginado)

Esses posicionamentos, considerados, no mínimo, “polêmicos” na esfera acadêmica, implicaram como primeira mudança significativa a atualização do Plano Nacional de Alfabetização (PNA) pelo governo federal, através do Decreto n. 9.765 (Brasil, 2019), o qual, dentre várias proposições, defende a ênfase na consciência fonêmica, instrução fonêmica sistemática, fluência em leitura oral, desenvolvimento de vocabulário, compreensão de textos e produção escrita.

Diante desse contexto, a presente pesquisa nasceu da vontade de refletir sobre esse momento histórico pelo qual passamos, questionando se tais propostas do então governo representariam inovações na área educacional – sobretudo, no que se refere ao processo de alfabetização – ou implicariam retrocessos a antigas discussões já resolvidas e práticas pedagógicas consideradas ultrapassadas pelos recentes estudos. Assim, tomamos como tema de pesquisa **as propostas de alfabetização do governo Bolsonaro, representadas no decreto supracitado, em diálogo com teorizações acadêmicas das últimas décadas e outros documentos parametrizadores da Educação anteriores à nova gestão federal**, todos aqui brevemente mencionados. Para tanto, desenvolveu-se um **estudo qualitativo de enfoque documental** (com base em Minayo, 2014), cuja geração de dados se deu a partir de alguns documentos parametrizadores da Educação, a exemplo da BNCC (2018), da PC/SC (2016) e da PC/Florianópolis (2016); e documentos do governo anterior, sobretudo o novo decreto e o próprio PNA.

Propusemo-nos, assim, a responder a seguinte questão de pesquisa: **As atuais propostas de alfabetização do governo Bolsonaro representam inovações no âmbito educacional ou retrocessos a antigas e já ultrapassadas discussões?** Tal questão se desdobra em outros dois questionamentos:

- a) Em que tais propostas do governo Bolsonaro se aproximam e/ou divergem dos estudos do letramento?
- b) Em que tais propostas do governo Bolsonaro se aproximam e/ou divergem dos documentos parametrizadores da Educação?

Como **objetivo geral**, este artigo se propõe a analisar as propostas do governo Bolsonaro, com enfoque nas principais mudanças no PNA redigidas pelo decreto em questão. E, como **objetivos específicos**, buscamos levantar e analisar possíveis convergências e/ou divergências entre tais propostas e os estudos do letramento, bem como os documentos parametrizadores da Educação, no que se refere ao conceito de letramento e ao ensino da alfabetização.

Esse interesse surgiu, principalmente, de nossa trajetória pessoal, acadêmica e profissional, pois envolve, em especial, questões alfabetizadoras e a importância de que elas sejam trabalhadas de uma forma que permita a autonomia das crianças, respeitando o contexto social e o tempo delas. Além disso, levamos em consideração a relevância social que o tema traz, resgatando discussões

teórico-epistemológicas sobre alfabetização que estiveram em xeque no governo anterior – e que ainda não foram alvo de análise de pesquisas acadêmicas. Além disso, pensando no Brasil, podemos pensar o analfabetismo como um problema pedagógico e de justiça social, tornando-se uma questão pública nacional. O País ainda possui 11 milhões de analfabetos, por isso o tema continua sendo de suma relevância a fim de buscarmos alternativas para minimizar as mazelas sociais causadas pelo baixo (ou falta de) estudo que impacta a vida de tantos brasileiros.

O artigo foi dividido nas seguintes seções posteriores a esta primeira, introdutória: a segunda traz o aporte teórico que embasou tal pesquisa – bases teórico-epistemológicas relevantes nos estudos do letramento, a partir de discussões encabeçadas no Brasil pelas autoras Magda Soares e Angela Kleiman, além de contribuições de Emília Ferreira e de Paulo Freire acerca da alfabetização –; a terceira seção traz os resultados gerados na pesquisa com as respectivas análises; e, por fim, na quarta e última seção, trazemos nossas considerações finais, buscando responder as questões de pesquisa aqui pontuadas.

2 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: DISCUSSÕES FECUNDAS DAS ÚLTIMAS DÉCADAS

Um dos grandes nomes dos estudos do letramento no Brasil, em nosso entendimento, é Angela Kleiman, dada sua condição de disseminadora das discussões teóricas nesse campo a partir de uma perspectiva mais antropológica e social que vai além do letramento escolar. **Professor/a agente de letramento e projetos de letramento** são exemplos de concepções propostas pela autora que tiveram significativas implicações em ações no campo da escolarização em linguagem em nível nacional. Ela também apresentou e divulgou conceitos fundantes dos chamados **Novos Estudos do Letramento**, advindos, sobretudo, de estudiosos dos Estados Unidos e do Reino Unido, a exemplo de Brian Street, David Barton e Shirley Brice Heath: conceitos como modelos de letramento (Street, 1984); práticas de letramento (Street, 1988) e eventos de letramento (Heath, 2001[1982]) tomados na relação ecológica proposta por Barton (2007[1994]); letramentos dominantes e vernaculares. Alguns desses conceitos serão apresentados e discutidos nesta seção teórica, seguidos de sua presença em alguns documentos parametrizadores da Educação.

2.1 ALFABETIZAÇÃO NOS ESTUDOS DO LETRAMENTO: ALGUNS CONCEITOS FUNDANTES

Grando (2012) afirma que o termo **letramento** é, ainda, considerado atual no campo da educação brasileira. Citando Soares (2009, p. 33), o autor aponta que o conceito foi usado pela primeira vez em 1986 por Mary Kato, no livro *No mundo da escrita, uma perspectiva psicolinguística*. Tal palavra surgiu na década de 1980, no Brasil, quando as taxas de repetência escolar e analfabetismo eram altas, o que gerou a necessidade de se encontrar um termo que se referisse à condição contrária ao analfabetismo, definindo quem está alfabetizado e quem domina o uso da leitura e da escrita. Entretanto, sabe-se que o letramento vai além de saber ler e escrever, compreende também a demanda social do indivíduo. É um conceito amplo e complexo que abrange diversos conhecimentos, habilidades e capacidades.

O letramento, segundo Justo (2013), não engloba apenas o ato de ler e escrever, mas, sim, a interação entre o ler e o escrever, entre o que está dentro e fora do contexto escolar. Assim sendo, o indivíduo letrado faz uso da leitura e escrita como prática social, indo além da alfabetização em si como decodificação do sistema alfabético-ortográfico. Por isso, não costumamos dissociar alfabetização e letramento, são processos que acontecem simultaneamente. Eis por que alguns autores consideram ambos os termos como sinônimos, pois entendem que apenas a palavra alfabetização, nos dias de hoje, já inclui o termo letramento; enquanto outros teóricos, a exemplo de Soares, fazem questão de marcar essa indissociabilidade em expressões como “alfabetizar letrando”.

Diante de uma gama de posicionamentos de teóricos da área, algumas vezes até divergentes entre si, adotamos a concepção de letramento como práticas sociais que cada indivíduo assume em relação à escrita, ancoradas no contexto sócio-histórico do qual faz parte. Tal fenômeno se define, assim, de acordo com as atividades que implicam o uso da escrita que seja significativo no dia a dia de um sujeito, integrante de uma sociedade em uma determinada época – sendo, assim, um fenômeno maior que a alfabetização, conforme defendem Kleiman (2001[1995]) e Street (1984, 2003), dadas suas implicações sociológicas, antropológicas e políticas. Segundo a definição da autora, letramento implica em “[...] práticas sociais cujos modos específicos envolvidos nessas práticas constroem relações de identidade e de poder” (Kleiman, 2001 [1995], p. 11). Nessa perspectiva, o letramento concebido nesse

desenho mais amplo contém vários tipos de letramentos (no plural), dentre eles, o letramento escolar. Este artigo, portanto, adota essa perspectiva mais “antropológica” do fenômeno, vertente encabeçada, no Brasil, por Kleiman.

Abrindo alguns desses conceitos, Kleiman (2001[1995]) nos apresenta as definições de **práticas e eventos de letramento**. As práticas de letramento envolvem as vivências, valorações, ideologias e experiências com a escrita, diretamente ligadas à historicidade humana (Street, 1988). Já os eventos de letramento são situações em que a escrita tem papel significativo nas interações humanas (Heath, 2001[1982]), mesmo não estando presente fisicamente. Nesse caso, é importante entender que, para ser de fato um evento de letramento, a escrita precisa fazer parte das interações entre os interactantes e seus processos interpretativos, não aparecendo, necessariamente, de forma física. Dois sujeitos discutindo sobre uma notícia lida no jornal, por exemplo, seria um evento; ou, como exemplifica Kleiman (2001[1995]), quando uma criança menciona elementos de um conto de fadas – “olha o que a fada madrinha trouxe hoje!” – mesmo não estando com o livro presente. Um indício de que se usam estratégias orais letradas antes mesmo da alfabetização. Nessa perspectiva, a criança é considerada letrada, tendo-se o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita enquanto sistema simbólico em contextos e objetivos específicos. Já as práticas, por sua vez, trazem à tona os modos de usar a escrita, as valorações, o que pode explicar, em certa medida, comportamentos e desempenhos de sujeitos ao participarem de um determinado evento de letramento. A seguir, apresentamos o quadro de Hamilton (2000) que pontua os elementos constitutivos dos eventos – “fotografáveis”, passíveis de observação empírica – e das práticas de letramento – não visíveis, apenas depreensíveis a partir da análise dos eventos:

Elementos visíveis nos eventos de letramento (Essas formas podem ser capturadas em fotografias)	Constituintes não-visíveis das práticas de letramento (Essas formas só podem ser inferidas a partir de fotos)
Participantes: pessoas que podem ser vistas interagindo com textos escritos.	Participantes ocultos – outras pessoas ou grupos de pessoas envolvidas em relações sociais de produção, interpretação, circulação e, de um modo particular, na regulação de textos escritos.
Ambientes: circunstâncias físicas imediatas nas quais a interação se dá.	O domínio de práticas dentro das quais o evento acontece, considerando seu sentido e propósitos sociais.
Artefatos: ferramentas materiais e acessórios envolvidos na interação (incluindo os textos).	Todos os outros recursos trazidos para a prática de letramento, incluindo valores não-materiais, compreensões, modos de pensar, sentimentos, habilidades e conhecimentos.
Atividades: as ações realizadas pelos participantes no evento de letramento.	Rotinas estruturadas e trajetos que facilitam ou regulam ações, regras de apropriação e elegibilidade – quem pode ou não pode engajar-se em atividades particulares.

Quadro 1: Elementos constitutivos das práticas e dos eventos de letramento⁴

Fonte: Hamilton (2000, p. 17 *apud* Oliveira, 2008, p. 103)

As práticas e os eventos de letramento, assim, constituem os processos de interação mediados pela escrita. Os sujeitos atribuem a essa modalidade da língua diversas funções e usos, assim sendo, as práticas servem de base para os eventos. Temos, aqui, a metáfora de Hamilton (2000 *apud* Oliveira, 2008), que compara práticas e eventos de letramento com um *iceberg*: o que aparece emergido da água é a parte de cima do *iceberg* (apenas uma ponta), que seriam os eventos de letramento, com seus usos visíveis da escrita; enquanto a parte submersa, não visível e constituindo a maior dimensão do *iceberg*, são as práticas de letramento, que implicam, como mencionado, os modos de vida, valores, ideologias. Reiteramos que as práticas, assim, servem de base (a maior e mais importante porção) para os eventos de letramento – o topo só se sustenta a partir da configuração da base (Hamilton, 2000 *apud* Oliveira, 2008).

⁴ A tradução trazida é de Oliveira (2008).

Trazendo tais reflexões para a área da Educação, estaria aqui uma possível explicação para dificuldades apresentadas por parte dos/as alunos/as em atividades de leitura e escrita⁵; para muitas propostas de eventos de letramento da escola, as práticas de letramento dos/as alunos/as não oferecem suporte suficiente para uma participação que seja considerada “satisfatória” – valoração atribuída a esses eventos e às vivências que os tornam familiares ou não. Por isso, é necessário (re)conhecer o cotidiano extraescolar dos/as alunos/as e caracterizar suas vivências para que a escola não seja apenas um espaço institucional para apropriação do conhecimento, mas, também, um local de ampliação dos repertórios culturais dos usos sociais da escrita, nas diversas esferas da atividade humana. Em outras palavras, conhecer o que os/as alunos/as já sabem e as práticas de letramento do seu entorno sociocultural.

Ainda nessa temática, Soares (2004) distingue eventos e práticas de letramento metodologicamente, mas os interliga, pois as práticas de letramento permitem a interpretação dos eventos. Soares (2004), assim, dá um enfoque ao individual e, principalmente, ao letramento escolar, explicando que, na escola, eventos e práticas de letramento são planejados visando à aprendizagem, enquanto, na vida cotidiana, ambos surgem em circunstâncias de vida social ou profissional, respondendo interesses pessoais ou grupais.

Nessa perspectiva, outro grande desafio da escola é lidar com a tensão dialética entre os chamados **letramentos dominantes versus letramentos vernaculares, universo global versus universo local**. Historicamente, foi atribuído à escola o papel de ensinar letramentos globais e dominantes partindo dos locais e vernaculares – visando aumento de repertório dos/as estudantes. Baseando-nos em Cerutti-Rizzatti e Almeida (2013), não tomamos tais tensões como sinônimas, uma vez que há relações mais complexas entre elas. Conforme nos explicam as autoras, o global seria o que é “potencial” na raça humana – usos sociais da escrita por meio dos quais o homem age racionalmente com o/sobre o/no mundo –, como, por exemplo, ciência, tecnologia, arte, espiritualidade, filosofia etc. São usos (ainda) sem atribuição axiológica, sem oposição de vozes, pois se trata de abstrações. E o que é potencial nesse universal global se realiza no local – usos sociais da escrita situados, por sujeitos singulares. Por sua vez, é no universo local que temos os chamados letramentos dominantes – usos da escrita que historicizam as ciências, as artes, as religiões, a filosofia etc. e, assim, ganhariam o “grande tempo” (conversam como passado e o futuro) e o “grande espaço” (Bakhtin, 2010b[1975]) – e letramentos vernaculares – também historicizações, mas com vozes apenas locais, da região. Em síntese, teríamos o seguinte movimento: usos **globais** da escrita se materializam em usos **locais**, sejam esses usos considerados **dominantes** ou **vernaculares**. Eis o desafio da escola: ensinar os letramentos dominantes considerando os usos vernaculares carregados pelos/as alunos/as quando chegam na instituição.

Mesmo com tantos desafios, não denegamos o papel da escola em ser **agência de letramento** – principal ou, até mesmo, única, dependendo do contexto sociocultural dos discentes –, conforme defende Kleiman (2007, p. 4): “Acredito que é na escola, agência de letramento por excelência de nossa sociedade, que devem ser criados espaços para experimentar formas de participação nas práticas sociais letradas e, portanto, acredito também na pertinência de assumir o letramento, ou melhor, os múltiplos letramentos da vida social, como o objetivo estruturante do trabalho escolar em todos os ciclos”.

Para tanto, a autora propõe pensar nos projetos escolares como **projetos de letramento**, ou seja, planos de atividades que visem ao letramento do/a aluno/a. Kleiman (2000, p. 238) define tal conceito como “[...] um conjunto de atividades que se origina de um interesse real na vida dos alunos e cuja realização envolve o uso da escrita, isto é, a leitura de textos que, de fato, circulam na sociedade e a produção de textos que serão realmente lidos, em um trabalho coletivo de alunos e professor, cada um segundo sua capacidade”.

A proposta de se trabalhar com projetos de letramento, assim, complexifica as ações educacionais de ensino da escrita, pois um projeto de letramento – com quaisquer tema e objetivo – deve ter potencial suficiente para mobilizar conhecimentos, experiências, capacidades, estratégias, recursos, materiais e tecnologias de usos da língua escrita de diferentes instituições cujas práticas de letramento oferecem modelos de uso de textos aos/as alunos/as. Práticas de letramento, assim, mobilizam diferentes leituras, diferentes conhecimentos, conforme defendido nos PCNs (Brasil, 1998). O foco, aqui, é a prática social, que deve organizar as aulas, a dimensão intersubjetiva da leitura, que é a mais complexa de se trabalhar, por estar relacionada com as práticas discentes e as familiaridades deles com determinados usos da escrita. Ora, se o eixo da aula deve ser a prática social, considerando-se as práticas

⁵ A exemplo do que infere a pesquisa de Irigoite (2011).

de letramento / conhecimentos prévios / letramentos vernaculares de cada estudante – tomados como sujeitos singulares –, temos como principal implicação da discussão a condição de flexibilização dos planejamentos – condição crucial nessa perspectiva.

Alfabetizar – letrando, se você preferir –, portanto, é um processo complexo que envolve diferentes dimensões. Na perspectiva do letramento, vai muito além da apropriação do sistema de escrita alfabético. Soares (2016), quando trata sobre a aprendizagem inicial da língua escrita, mostra-nos que, em muitos momentos, destaca-se apenas uma parte do processo, uma “faceta”, como denomina a autora. Entretanto, o processo de aprendizagem escrita implica a soma de diversos artifícios que permitem o produto: a alfabetização e o letramento, ou seja, “[...] a criança alfabetizada e inserida no mundo da cultura escrita, a criança letrada” (Soares, 2016, p. 33). A autora defende que há métodos⁶ de alfabetização, mas que métodos são **uma** questão, não **a** questão principal, muito menos a única:

Inserida no campo da educação escolar, a aprendizagem inicial da língua escrita sofre a influência dos fatores que condicionam, e podem até mesmo determinar, esse campo: fatores sociais, culturais, econômicos, políticos; é ilusório supor que métodos atuem independentemente da interferência desses fatores. Assim, a fim de evitar que [...] seja atribuído um valor absoluto ou independente aos métodos [...], destacam-se aqui aspectos que, atuando sobre eles, evidenciam outras questões que interferem em sua prática e relativizam seu poder como fator determinante da alfabetização (Soares, 2016, p. 50).

Métodos, portanto, não atuam sozinhos. Eles necessitam de interação entre alfabetizador e alfabetizando, precisam da relação entre os participantes, de uma situação de aprendizagem coletiva, de um contexto escolar que está inserido em determinada comunidade econômica; “Ou seja, métodos não constroem um processo linear, mas, como consequência de vários fatores intervenientes, configuram-se como um processo de grande complexidade” (Soares, 2016, p. 51).

A posição de Soares (2016) nos aponta, justamente, para a importância de relacionar a **dimensão intersubjetiva** com a **intrassubjetiva da leitura**. Toma-se, como foi pincelado na Introdução, que a dimensão intersubjetiva – olhar sociologista – implica relações interacionais mais amplas, trazendo os gêneros do discurso como instrumentos para formação leitora. Tal dimensão leva em conta a familiaridade do sujeito com a leitura ao longo das suas experiências culturais, sociais e históricas; o que nos permite pensar, enquanto escola, na necessidade de facultar vivências para o/a aluno/a se adaptar aos tipos de leitura. Já a dimensão intrassubjetiva – olhar psicologista – foca na compreensão leitora *stricto sensu*, com uma abordagem exclusivamente cognitivista, que implica a decodificação da escrita. Levam-se em conta, aqui, apenas questões cognitivas como condições básicas para a leitura, incluindo ações como localizar informações, avaliar e criticar um texto, por exemplo.

Os problemas da associação direta que se faz da escrita com o desenvolvimento cognitivo são vários. O mais importante é que, comparando grupos não-letrados ou não-escolarizados com letrados e escolarizados, os letrados e escolarizados podem se tornar norma, o esperado, o desejado. Assim, estamos a um passo de concepções deficitárias de grupos minoritários. Reproduz-se, aqui, o preconceito, chegando até a criar duas espécies cognitivamente distintas: as que sabem ler e escrever e as que não sabem. Essa diferenciação sustenta-se no chamado **modelo autônomo de letramento** apontado por Street (1984), que concebe a língua escrita como “tecnologia cognitiva” da qual você se apropria ou não – ter-se-ia uma única maneira de se desenvolver o letramento, com consequências diretas como progresso, civilização, mobilidade social. Essa “tecnologia” defendida por tal modelo é caracterizada pela imanência e pelo desenvolvimento de habilidades lógicas e focalizada independentemente do contexto em que se dão os usos a que se presta (Rodrigues; Cerutti-Rizzatti, 2011). Por isso a denominação, segundo Kleiman (2001[1995], p. 21-22): “A característica de ‘autonomia’ refere-se ao fato de que a escrita seria, nesse modelo, um produto completo em si mesmo, que não estaria preso ao contexto de sua produção para ser interpretado”. Conforme nos explica a autora, tal modelo teria como principais características: ligação indissociável entre letramento e desenvolvimento cognitivo; dicotomização da oralidade e da escrita; valorização de qualidades intrínsecas da escrita (tomada como tecnologia).

Pesquisas etnográficas que apontavam para possíveis diferenças cognitivas entre crianças escolarizadas e não-escolarizadas seriam resultados, segundo critica Street (1984), de uma ideologia envolta na defesa do letramento, tomado nessa perspectiva autônoma, com uma definição limitada do conceito, uma vez que não envolvem todas as práticas sociais possíveis: “[...] a questão do letramento

⁶ Tomados, aqui, como um conjunto de procedimentos.

é com frequência representada [no modelo autônomo] como sendo simplesmente técnica: as pessoas precisam aprender uma forma de decodificar as letras, e depois poderão fazer o que desejarem com o recém adquirido letramento” (Street, 2003, p. 4).

Para se contrapor a esse modelo, Street (1984) propõe o chamado **modelo ideológico de letramento**, que define letramento como “processo cultural” ou “prática social”, considerando, assim, que

[...] as práticas de letramento, no plural, são social e culturalmente determinadas e, como tal, os significados específicos que a escrita assume para um grupo social dependem dos contextos e instituições em que ela foi adquirida. Não pressupõe, esse modelo, uma relação causal entre letramento e progresso ou civilização, ou modernidade, pois, ao invés de conceber um grande divisor entre grupos orais e letrados, ele pressupõe a existência, e investiga as características, de grandes áreas de interface entre práticas orais e práticas letradas. (Kleiman, 2001 [1995], p. 21)

Nas palavras de Street (2003, p. 4):

O modelo ideológico alternativo de letramento oferece uma visão com maior sensibilidade cultural das práticas de letramento, na medida em que elas variam de um contexto para outro. Esse modelo parte de premissas diferentes das adotadas pelo modelo autônomo – propondo por outro lado que o letramento é uma prática de cunho social, e não meramente uma habilidade técnica e neutra, e que aparece sempre envolto em princípios epistemológicos socialmente construídos [...]. Neste sentido, o letramento é sempre contestado, tanto seus significados quanto suas práticas, e assim as versões específicas sobre ele serão sempre “ideológicas”, serão sempre fundamentadas em uma visão particular do mundo [...].

Baseando-nos nas detalhadas descrições de ambos os modelos em Kleiman (2001 [1995]), a partir de Street (2003), desenvolvemos o seguinte quadro sinóptico:

	Modelo autônomo	Modelo ideológico
Característica principal	Dissociação das dimensões social e política nas práticas de leitura e escrita.	Nos materiais escritos, importa não apenas o conteúdo e a situação de comunicação na qual são produzidos, mas valores, ideologias e representações presentes.
Relação entre escrita e contexto	A escrita é desvinculada do contexto social, da interação.	Escrita e leitura vinculadas às práticas sociais. Propõe que o letramento seja concebido como uma prática de cunho social, portanto situada sócio-historicamente.
Ensino	Neutro. A aprendizagem se daria segundo um mesmo modelo, caminho, processo, independentemente dos fatores sociais.	Entender os usos da escrita na escola em relação às estruturas de poder que essa agência de letramento representa e, conseqüentemente, implicações derivadas desse olhar em se tratando do contexto de aquisição dessa modalidade da língua.

Quadro 2: Modelos autônomo e ideológico de letramento

Fonte: construção das autoras (com base em Kleiman, 2001 [1995])

Em síntese, o modelo autônomo de letramento considera apenas as habilidades individuais do sujeito, as habilidades cognitivas; enquanto o modelo ideológico enfoca em múltiplos letramentos, considerando não apenas o ambiente escolar, mas, também, as práticas que ocorrem fora dele e suas implicações no ensino. Assim sendo, tal modelo envolve a autonomia dos/as educandos/as, sendo mais abrangente do que o modelo autônomo, por considerar também que as práticas de letramento possuem características

sócio-históricas. Conforme defende Colaço (2012), tais discussões permitem um caminho pedagógico completo para o ensino de leitura e escrita na sala de aula, pois têm aplicabilidade e contribui para o enriquecimento das práticas educacionais.

Diante de tanta complexidade, resgatando mais uma vez Soares (2016), é equivocado considerar, portanto, apenas uma faceta da aprendizagem da escrita, visto que a alfabetização e o letramento são produtos de um processo que considera não apenas um método, mas um contexto escolar e extraescolar, econômico e social. Os métodos de alfabetização são apenas um nível dentro da modalidade escrita. O método é importante, a dimensão intrassubjetiva é tão importante quanto a intersubjetiva, porém, nenhuma é passível de exclusão se queremos alcançar uma aprendizagem do todo. Tais dimensões possuem, entre si, uma relação dialética, de tensão, de diferença, se a tomarmos numa perspectiva histórico-cultural. Assim, acreditamos e defendemos, neste artigo, o potencial de unir ambas para o processo de alfabetização e letramento.

Prosseguindo em tais reflexões acerca da educação em linguagem a partir de uma perspectiva que considere ambas as dimensões da leitura, temos, ainda, o legado de Paulo Freire, e sua defesa de um processo de alfabetização que faça sentido para a criança; e de Emília Ferreiro, que toma a criança como sujeito ativo do processo, um ser pensante. Segundo Silva (2016), Ferreiro, em seus estudos sobre a psicogênese da língua escrita, descreve a maneira como a criança se apropria dos conceitos e habilidades de ler e escrever. A criança constrói seu conhecimento em diferentes níveis sobre o sistema de escrita, compreendendo a relação da fala com a escrita, até entender a fonetização e construir a representação alfabética dessa modalidade. Assim, a criança não é mero aprendiz, é sujeito que sabe, é protagonista do próprio desenvolvimento, **constrói** o conhecimento – perspectiva construtivista. Desse modo, a criança cria sentido para o que está interpretando.

Já Freire, conforme aponta Dreyer (2011), afirmava que há muitas maneiras de se ensinar, pois a alfabetização permite a compreensão do mundo e da realidade social dos alfabetizados. Para Freire, o alfabetizado não é objeto da alfabetização, mas, sim, sujeito. Segundo o autor: “[...] a alfabetização não é um jogo de palavras; é a consciência reflexiva da cultura, a reconstrução crítica do mundo, a abertura de novos caminhos” (Freire, 1983, p. 14). Trata-se, portanto, de uma concepção freiriana de alfabetização, não de um método. A alfabetização é um ato criador, por isso, precisa fazer sentido para a criança.

2.1 ALFABETIZAÇÃO NOS DOCUMENTOS PARAMETRIZADORES DA EDUCAÇÃO: ALGUMAS PROPOSIÇÕES METODOLÓGICAS

É com base em todas essas discussões fecundas nas últimas décadas, sobretudo na esfera acadêmica, que a alfabetização vem sendo tratada e discutida em documentos parametrizadores da Educação, partindo da perspectiva histórico-cultural que considere ambas as dimensões da leitura em relação dialética com base vigotskiana. Os documentos aqui mencionados adotam os conceitos de sujeito e língua a partir dessa perspectiva, tomando a língua como objeto social e o texto-enunciado (oral ou escrito) como objeto de estudo da educação em linguagem – com base no Círculo de Bakhtin:

Uma ancoragem histórico-cultural compreende **leitura, ausculta e autoria** não como ‘conteúdos de ensino’, mas como **processos** por meio dos quais se busca a **ampliação crítica do repertório** dos/das estudantes sobre **os usos sociais das línguas**. Para isso, o foco está na relação do sujeito com o(s) outro(s) por meio das línguas e não no sujeito em si mesmo – risco do subjetivismo – nem na língua em si mesma – risco do objetivismo. (Florianópolis, 2016, p. 76, grifos nossos)

O foco, portanto, é o estudo da língua sempre no uso social, marcado pelo conceito de gêneros do discurso (Bakhtin, 2010a[1952/53]) como o momento concreto da interação. Nessa perspectiva, o gênero tornou-se conteúdo das aulas de linguagem, foco, geralmente, dos encaminhamentos metodológicos conhecidos como sequências didáticas, alvo de críticas de autores como Galdi e Britto – discussão que foge do escopo deste artigo. O que interessa, aqui, é apontar a presença significativa dos gêneros do discurso nos documentos parametrizadores, divididos e organizados em listas por seriação escolar, como consta, por exemplo, na BNCC (2018). O documento justifica tal organização:

Como já ressaltado, na perspectiva da BNCC, as habilidades não são desenvolvidas de forma genérica e descontextualizada, mas por meio da leitura de textos pertencentes a gêneros que circulam nos diversos campos

de atividade humana. Daí que, em cada campo que será apresentado adiante, serão destacadas as habilidades de leitura, oralidade e escrita, de forma contextualizada pelas práticas, gêneros e diferentes objetos do conhecimento em questão. A demanda cognitiva das atividades de leitura deve aumentar progressivamente desde os anos iniciais do Ensino Fundamental até o Ensino Médio. (Brasil, 2018, p. 71)

No que se refere à alfabetização, a BNCC (2018) defende que a ação pedagógica nos primeiros anos do Ensino Fundamental precisa ter como foco tal aprendizagem. Assim, os/as estudantes devem se apropriar não apenas do sistema de escrita alfabética, mas, também, das outras habilidades de leitura e escrita, ou seja, leva-se em consideração a perspectiva do letramento:

No Ensino Fundamental – Anos Iniciais, os componentes curriculares tematizam diversas práticas, considerando especialmente aquelas relativas às culturas infantis tradicionais e contemporâneas. Nesse conjunto de práticas, nos dois primeiros anos desse segmento, o processo de alfabetização deve ser o foco da ação pedagógica. Afinal, aprender a ler e escrever oferece aos estudantes algo novo e surpreendente: amplia suas possibilidades de construir conhecimentos nos diferentes componentes, por sua inserção na cultura letrada, e de participar com maior autonomia e protagonismo na vida social. (Brasil, 2018, p. 63)

Ler e escrever, segundo o documento, deve ampliar as possibilidades dos/as estudantes, pois permite a inserção do/a aluno/a na cultura letrada e seu protagonismo na vida social, proporcionando, assim, “[...] experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica permeada/constituída pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens” (Brasil, 2018, p. 67-68). Para tanto, a BNCC (2018) também assume a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem – como nos PCNs – que toma o texto como conteúdo central no ensino de linguagem: “Tal proposta assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses”. (Brasil, 2018, p. 67).

Por sua vez, a PC/SC (2014) também defende o trabalho com gêneros do discurso na educação em linguagem, porém, a proposta consegue se basear tanto no caráter social – vivências históricas e culturais – quanto no caráter verbal dos gêneros, lidando, ainda, com as tensões mencionadas na Introdução deste artigo sobre letramentos dominantes *versus* vernaculares, gêneros primários *versus* secundários, ao se preocupar com o equilíbrio entre “[...] escritas do passado e do presente, dominantes e marginais, do dia a dia e da erudição” (Santa Catarina, 2014, p. 121). Defende-se, por fim, a formação humana integral aqui tratada, visando não só à participação e à sobrevivência em sociedade, como, também, ao desenvolvimento da capacidade de “[...] lidar com o mundo e com a vida no plano das ciências, da espiritualidade, das Artes, da Filosofia e campos afins, incluídas na Artes, as manifestações linguísticas características da literatura” (Santa Catarina, 2014, p. 121).

Nessa perspectiva, na busca por uma formação humana integral, a alfabetização é discutida, aqui, como uma redefinição do ato de ensinar. Segundo o documento:

No aprendizado do sistema de escrita alfabética, ou mesmo antes dele, é fundamental que os estudantes interajam por meio da escrita em contextos sociointeracionais em que possam construir sentidos nas relações com o outro, mediadas pela escrita [...] quer as crianças já consigam usar a escrita de modo mais autônomo e menos heterônomo. Importa, pois, que os processos de ensino considerem que o progressivo domínio do sistema de escrita alfabética tem de se dar nos/para os/em favor dos usos sociais da escrita. (Santa Catarina, 2014, p. 123)

Podemos perceber, assim, a relevância de compreender todo o contexto de alfabetização e letramento indo além da decodificação do sistema de escrita alfabética, levando em consideração a dimensão intrassubjetiva e a intersubjetiva da leitura, juntas.

Tendo os propósitos de tais documentos claros, parece-nos que o **como trabalhar** partindo dessas concepções teórico-metodológicas – processo de alfabetização que abarque ambas as dimensões da leitura, com vistas a facultar a inserção do/a aluno/a na cultura letrada e seu protagonismo na vida social – é nosso grande desafio como docentes, pois tais bases nos impedem de criarmos e seguirmos “receitas prontas” que possam ser aplicadas em quaisquer contextos educacionais, o que apagaria as singularidades de cada aprendiz. É possível, porém, partirmos de proposições teórico-metodológicas que possam nortear nossas

ações pedagógicas em sala de aula, e, em nosso entendimento, o documento que nos fornece tal norte, atualmente, é a Proposta Curricular de Florianópolis (2016), com o seguinte diagrama:



Figura 1: Integração Didática

Fonte: Florianópolis/SC (2016)

Podemos, aqui, notar que a Proposta Curricular de Florianópolis (2016) permite conceber a dimensão social da leitura e da escrita sem denegar a dimensão verbal (apropriação do sistema de escrita alfabética e de conhecimentos de vocabulário e gramática), levando em consideração o caráter significativo das interações em relação dialógica entre o/a aluno/a e textos reais que circulem em diferentes esferas de atividade humana. Detalhando o caminho metodológico proposto pelo Diagrama: o objeto de estudo das aulas de linguagem deve ser o texto, que sempre pertence a um **gênero do discurso** e se encontra inserido em **uma esfera de atividade humana**, onde promove **interação social** – essa última compreende a dimensão social do texto, a dimensão intersubjetiva da leitura –; o **texto**, por sua vez, possui determinadas **seqüências tipológicas** – as chamadas tipologias textuais (Marcuschi, 2002) – que determinarão o **nível lexical e gramatical do texto** – esse seria o nível conceitual necessário em uma educação em linguagem (Cerutti-Rizzatti; Pereira, 2016), ou seja, a dimensão verbal do texto, a dimensão intrassubjetiva da leitura. A proposta do documento, portanto, é sempre considerar todas essas dimensões, todos esses elementos no trabalho com o texto em sala de aula, partindo, de preferência, das interações sociais promovidas por ele, até chegar, por último, nas questões de apropriação do sistema de escrita alfabético e gramaticais que sejam relevantes para o projeto de dizer do/a autor/a. Tal diagrama, assim, nos mostra, mais uma vez a importância de trabalharmos com as duas dimensões da leitura – a intrassubjetiva e a intersubjetiva –, pois considera tanto as questões cognitivas quanto as sociais.

3 INOVAÇÕES OU RETROCESSOS DO GOVERNO BOLSONARO: ESTABELENDO DIÁLOGOS (IM)POSSÍVEIS

O primeiro ponto que nos desperta a atenção é a repetição frequente de que todas as propostas de alfabetização apresentadas pelo governo Bolsonaro, tanto no decreto quanto no caderno do PNA já mencionados, possuem **“bases científicas”**. E a primeira questão que surge é: O que é considerado ciência nessa perspectiva? No caderno do PNA, torna-se claro que apenas um ramo científico é considerado como válido nas discussões sobre processos de leitura e escrita: abordagens de cunho cognitivista – que eles denominam de “ciência cognitiva da leitura” – com base em autores como Snowling e Hulme (2013); Adams (1990) e Dehaene (2012). Trata-se de teorizações que dialogam com as descobertas das neurociências para estudar as relações entre mente e cérebro: “Por ciências cognitivas se designa o campo interdisciplinar que abrange as diferentes disciplinas que estudam a mente e sua relação

com o cérebro, como a psicologia cognitiva e a neurociência cognitiva” (Brasil, 2019b, p. 20). Essa espécie de “determinação” se encontra, em nosso entendimento, no inciso III do artigo 3º do decreto em questão: “[...] fundamentação de programas e ações em evidências provenientes das ciências cognitivas” (Brasil, 2019, p. 1).

Explica-se que, a partir de 1970, novas tecnologias de imagens cerebrais permitiram pesquisas sobre o funcionamento do cérebro e a percepção do que acontece durante a aprendizagem da leitura e da escrita. Entretanto, põe-se isso em favor, exclusivamente, da instauração da aprendizagem da leitura e escrita por meio de um ensino mais apropriado. Ou seja, quando tratamos de um meio de ensino, mostra-se uma narrativa que foca em um método mais apropriado, mesmo que aquele governo negue tal colocação: “[...] basear a alfabetização em evidências de pesquisas não é impor um método, mas propor que programas, orientações curriculares e práticas de alfabetização sempre tenham em conta os achados mais robustos das pesquisas científicas.” (Brasil, 2019b, p. 20).

Ora, considerar apenas os “[...] processos linguísticos, cognitivos e cerebrais envolvidos na aprendizagem e no ensino das habilidades de leitura e da escrita” (Brasil, 2019b, p. 20), conforme defende o documento, é desconsiderar a dimensão intersubjetiva da leitura, a dimensão social do processo de aprendizagem da escrita. A insistência na implantação de um único método, com foco em questões exclusivamente cognitivistas, objetivas e quantitativas, ignora todo o contexto social do sujeito que, sem dúvidas, também o forma, muito além apenas das suas individualidades cognitivas – conforme defendemos na seção teórica anterior.

Já notamos, então, o foco exclusivo em teorizações cognitivistas. Partindo para o conceito de alfabetização na proposta aqui analisada, temos a seguinte definição – com base na ciência cognitiva da leitura –: “[...] ensino das habilidades de leitura e de escrita de um sistema alfabético” (Brasil, 2019b, p. 18). No Decreto n. 9.765, tal definição ainda ganha um complemento: “[...] a fim de alfabetizando se tornar capaz de ler e escrever palavras e textos com autonomia e compreensão” (Brasil, 2019a, p. 1). Trata-se, em nosso entendimento, de uma definição mais abrangente por não se limitar apenas à decodificação do código escrito, mas contemplar a questão da autonomia e da compreensão. Conforme tais documentos, ler e escrever com autonomia, diferentemente do que propusemos até então nas discussões feitas nas seções anteriores, é conhecer o código alfabético e as correspondências grafofonêmicas para ler sem intervenção de mediador. Mas essa condição básica do processo de alfabetização, nessa perspectiva, parece ser suficiente para que um sujeito alfabetizado possa ler e escrever qualquer palavra da sua língua, inclusive palavras nunca lidas ou ouvidas.

Considera-se, no PNA (Brasil, 2019b), o sistema alfabético como a representação dos caracteres do alfabeto. Traz-se como a compreensão do princípio alfabético o momento em que o/a educando/a percebe que caracteres alfabéticos representam sons da fala e não apenas sinais gráficos. E, novamente, defende-se um ensino de forma explícita e sistemática, na ordem do mais simples para o mais complexo, com foco nas relações grafofonêmicas. Defende-se, sempre, a importância em decodificar e codificar os sinais gráficos e os sinais expressados na fala e que “[...] o ensino dessas habilidades de leitura e de escrita é que constitui o processo de alfabetização” (Brasil, 2019b, p. 19).

Acredita-se, a partir daí, que o indivíduo poderá fazer esse processo com qualquer palavra da sua língua além de ler e escrever palavras e textos com autonomia e compreensão, sem a necessidade de um mediador, defendendo uma proficiência no aprender através de atividades de estímulo à escrita e à leitura, em nosso entendimento. Leva-se em consideração que a compreensão de textos, então, será o objetivo final da alfabetização, dependendo da aprendizagem da decodificação, identificação automática e fluência em leitura oral, além da compreensão do vocabulário. Isso só não ocorre, segundo o caderno da PNA (2019b), quando o indivíduo possui analfabetismo funcional, que significa habilidades limitadas de leitura e compreensão do texto, distinguindo do analfabetismo absoluto de quem não sabe nem ler nem escrever. Ora, eis outra divergência em relação aos documentos e teorizações apresentadas na seção anterior: não basta, apenas, a decodificação do código escrito para que a leitura aconteça de maneira plena, considerando a compreensão leitora – que é mencionada no documento, porém, não aprofundada no sentido de como desenvolvê-la.

No Decreto n. 9.765, confirmam-se tais questões através da instituição de uma promoção da alfabetização baseada em evidências científicas – em que tal governo adota uma abordagem cognitivista – para melhorar o analfabetismo absoluto e funcional (supracitados) na educação básica e não formal. Enfim, tendo em voga a percepção da equipe que desenvolveu tal documento sobre

ciência e a compreensão dessa sobre alfabetização, mostra-se como os indivíduos em processo de alfabetização são vistos: seres com determinadas habilidades cognitivas que limitarão ou permitirão a leitura e escrita, ignorando-se toda a perspectiva histórica e social acerca do indivíduo, além das singularidades que o formam.

A mudança mais drástica nesses documentos, porém, parece-nos ser a abolição do termo “letramento”, que desapareceu de quaisquer textos sobre educação advindos do governo Bolsonaro. No lugar, adotou-se o conceito de “**literacia**”, definido como: “[...] consiste no ensino e na aprendizagem das habilidades de leitura e de escrita, independentemente do sistema de escrita utilizado” (Brasil, 2019b, p. 18). Esse termo veio de Portugal e de outros países lusófonos como proposta de alinhamento às terminologias científicas usadas por tal governo na proposta de alfabetização. Substituir um termo pelo outro implica, em última instância, tomar os conhecimentos, as habilidades e as atitudes de leitura e escrita e sua prática produtiva em níveis classificatórios – ou seja, ao contrário do que defendem os estudos do letramento na perspectiva do modelo ideológico, dos letramentos no plural. É assim que o PNA (2019b) apresenta tais níveis: o mais básico é a “literacia básica”, partindo para “literacia emergente” (aquisição do vocabulário e consciência fonológica), a “literacia intermediária” (do 2º ao 5º ano do Ensino Fundamental), até o mais avançado, com objetivo final a leitura e escrita em uso eficiente na produção de conhecimentos e leitura aplicável nos conteúdos específicos de disciplinas (6º ano ao Ensino Médio).

Trata-se, em nosso entendimento, de letramento na ótica totalmente individual, e não com viés antropológico, com foco em habilidades individuais e cognitivas. Podemos refletir sobre o quão prejudicial é apagar o termo na realização das práticas de alfabetização. Volta-se ao já ultrapassado modelo autônomo de letramento, considerando apenas a dimensão intrassubjetiva da leitura, ou seja, as habilidades cognitivas do sujeito. É, em última instância, um retrocesso em relação a todos os avanços empreendidos desde os anos 1980, aqui mencionados, reverberados nos documentos norteadores da Educação no Brasil.

Entendemos, assim, que os alfabetizados são vistos, aqui, de forma quantitativa: sabem ou não sabem, conseguem ou não conseguem, têm a habilidade ou não têm. Entretanto, sabemos, enquanto educadores atuantes no ensino, que as crianças, os jovens e os adultos são muito mais do que as capacidades cognitivas. É essencial compreendermos, aceitarmos e, principalmente, acolhermos as diferenças, e utilizarmos em favor de uma educação com e para a diversidade, inclusiva. Não considerando inclusão como o processo de colocar o/a educando/a dentro de uma proposta de aprendizagem nas salas de aula, mas trazendo-o como parte integrante e essencial do todo, afinal, somos constituídos nas coletividades da vida escolar e fora dela. Trazemos os traços familiares, sociais, culturais, econômicos que nos permeiam. E ter esse olhar é o que deveria mover e construir a educação, com base nas teorizações trazidas e defendidas neste artigo.

Faz-se necessário, entretanto, colocar nessa discussão o conceito de **literacia familiar**, trazido pelo governo Bolsonaro nos documentos, aqui aludidos como as práticas e experiências vividas com os pais ou cuidadores em relação à linguagem. Esse nos parece ser o único ponto convergente com as discussões teóricas empreendidas neste artigo: a importância de um outro contexto de aprendizagem, além da sala de aula, o que é interessante e relevante no processo de ensino da escrita na escola.

Conforme o PNA (Brasil, 2019b), a leitura e a escrita estão fortemente ligadas ao ambiente familiar e às experiências relacionadas à leitura nesse meio, antes até do ingresso no ensino formal. Defende-se a leitura partilhada de histórias para ampliação e compreensão do vocabulário, em um despertar para a imaginação e o gosto pela leitura, além do estreitamento com o vínculo familiar. Também se consideram as conversas com as crianças, a narração de histórias, os manuseios de lápis e giz nas primeiras tentativas de escrita, o contato com os livros ilustrados; enfim, tudo considerando a família como essencial no processo de alfabetização, ou seja, afirmando que não é só a escola que promove a alfabetização.

Discute-se, ainda em tais documentos, a necessidade de implementar programas e ações de literacia familiar para prevenir o insucesso escolar, colocando as famílias de nível socioeconômico mais baixo como os principais beneficiários, admitindo: elas estão em desvantagem em relação às demais. Logo, percebemos, aqui, uma contradição no documento: quer se considerar apenas as questões cognitivas, o método de ensino como mais importante, porém, por outro lado, considera-se que a família e suas questões socioeconômicas influenciam o sujeito. Somente nessas defesas de ações que encontramos pontos de convergência com as discussões que consideram as diversas perspectivas de letramento, o modelo ideológico, a dimensão intersubjetiva da leitura. Mas só nisso.

Percebem alguma semelhança em relação aos apontamentos feitos nas seções anteriores? Muito, porém, aqui, não se referenciam tais teorias, apagam-se os termos letramento, práticas de letramento, letramento familiar, letramentos no plural, ambientes de letramento etc. Defendem-se, assim, as mesmas ações de maneira genérica, apagando-se as bases teóricas que as construíram.

Já nas discussões sobre leitura, não parece haver convergências possíveis com as discussões citadas/evocadas/referidas no início do artigo, uma vez que, nesta perspectiva, considera-se exclusivamente a dimensão intrassubjetiva da leitura, com base nas neurociências. A descrição feita no caderno do PNA (Brasil, 2019b), na seção intitulada “como as crianças aprendem a ler e a escrever”, limita-se ao funcionamento do cérebro, com base nos estudos neurais da leitura do neurocientista francês Stanislas Dehaene. Menciona-se, por exemplo, a hipótese desse autor sobre reciclagem neuronal: os neurônios possuem plasticidade para aprender coisas novas que sejam necessárias para a espécie a partir de uma motivação (interferência externa). Tal teoria é necessária para explicar como o cérebro humano, que não foi programado para a aprendizagem da escrita, precisa se modificar para esse processo.

Foca-se, assim, em teorias psicolinguísticas para explicar como se lê. Primeiramente, a predição, que é a adivinhação da escrita das palavras pelas cores, formas e imagens. Depois, na analogia, com um reconhecimento de palavras pela associação das partes (como as rimas). Então, adentramos na decodificação com a leitura das palavras até a automatização. E, por último, o reconhecimento automático, quando uma palavra é lida várias vezes e já é reconhecida imediatamente. Consideram-se, a partir daí, as fases do desenvolvimento da leitura e da escrita: a pré-alfabética com a predição, a alfabética parcial com a analogia, a alfabética completa com a compreensão dos grafemas e fonemas para a decodificação e codificação dos grafemas e fonemas, e, por último, a fase alfabética, consolidada com o processamento de unidades cada vez maiores, levando à fluência.

As teorizações e os documentos apresentados na primeira parte do artigo não denegam, de maneira alguma, a importância das descobertas das neurociências e essas descrições tão detalhadas do cérebro físico no processamento da leitura, o qual se inicia na captação de palavras (cadeias de letras), passa pelo desmembramento em fragmentos pelos neurônios, até passar pela reconstrução na passagem para duas vias paralelas da leitura – fonológica e lexical. Mas essa descrição, primeiramente, toma a leitura na sua definição mais básica, apenas como decodificação. Não se discute compreensão leitora, nem considerações sobre a dimensão intersubjetiva da leitura. Toma-se o sujeito como um “leitor ideal”, representante da espécie humana, tratando do que há em comum biologicamente. O bom leitor, segundo tais documentos, identifica as palavras com precisão e as compreende, pois devemos ler para compreender. E só é possível realizar esse processo devido às habilidades relacionadas à compreensão da linguagem e do código alfabético, através, novamente, da instrução explícita e sistemática. Ignora-se novamente o que vai além da parte cognitiva, reforçando a dimensão intrassubjetiva da leitura. Questionamos, então: e a(s) singularidade(s) do(s) sujeito(s)? Sua historicidade, suas familiaridades com determinadas escritas, suas práticas de letramento, sua constituição na alteridade como sujeito singular, suas experiências situadas em um meio cultural, social e histórico específico? Nada é considerado aqui, tudo é apagado em nome de teorizações que se apresentam como salvadoras dos problemas sociais do País.

Concluimos, portanto, que o governo Bolsonaro parecia denegar a dimensão social do processo de aprendizagem da escrita, as singularidades de cada sujeito. Em última instância, podemos apontar um retorno ao modelo autônomo de letramento, como supramencionado, pois a escrita é tomada, em tais documentos, como uma tecnologia, um exercício individual escolar cujo fracasso depende do sujeito em si mesmo, e não como uma atividade interacional construída nas vivências humanas; ao contrário do que defende o modelo ideológico, no qual as práticas sociais modificam/dominam as habilidades cognitivas (o tipo de linguagem – oral ou escrita – terá mais ou menos valor de acordo com as práticas específicas da comunidade), conforme nos ensina Street (1984). Retornar ao modelo autônomo implica considerar

[...] a aquisição da escrita como um processo neutro que, independentemente de considerações contextuais e sociais, deve promover aquelas atividades necessárias para desenvolver no aluno, em última instância, como objetivo final do processo, a capacidade de interpretar e escrever textos abstratos, dos gêneros expositivo e argumentativo, dos quais o protótipo seria o texto tipo ensaio. (Kleiman, 2001[1995], p. 44)

É exatamente isto que inferimos nos documentos federais analisados: a defesa de que o domínio, por si só, de um código de escrita possa proporcionar total capacidade de leitura, escrita e compreensão.

Rodrigues e Cerutti-Rizzatti (2011) também já apontavam para a presença desse modelo de letramento nas ambientações escolares, pelo qual a modalidade escrita da língua é concebida como uma atividade uniformizante, delineada a priori e independente dos contextos em que se estabelece. É com base nesse ideário, mesmo sem nomeá-lo nos documentos, que o governo Bolsonaro defendia um único método de alfabetização, o fônico – único por conta da aprovação das bases científicas específicas ali adotadas –, que facultaria, seguindo o modelo autônomo, o alcance de resultados uniformes em diferentes contextos, dadas as exigências do domínio de uma tecnologia específica para uma finalidade pré-estabelecida. Seguindo essa perspectiva, bastaria o sujeito estar alfabetizado e ter cursado determinada seriação escolar em questão, o que implicaria a construção de determinados conhecimentos esperados para tal seriação – definidos aprioristicamente e universalmente.

Este seria, portanto, o último ponto de divergência aqui apontado: o distanciamento do modelo ideológico, defendido pelos recentes estudos do letramento, que considera a escrita e a leitura vinculadas às práticas sociais, ou seja, leva em conta tanto a situação de comunicação dos textos escritos quanto os valores e as representações por eles perpassados. Defendemos, conforme apontam Rodrigues e Cerutti-Rizzatti (2011), a adoção desse modelo nas práticas escolares, propondo considerar as diferenças que a leitura de textos em determinado gênero do discurso traz consigo em diferentes entornos socioculturais. A partir dessa perspectiva, uma pedagogia culturalmente sensível – conforme defendem os estudos do Letramento – deve agir metodologicamente de forma singular para que tal leitura tenha significado nesses diferentes entornos. Não há, pois, “fórmulas mágicas” que funcionem em qualquer contexto escolar com quaisquer discentes, conforme nos sugere o PNA (Brasil, 2019b).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS: PRIMEIRAS E ÚLTIMAS IMPRESSÕES

Segundo o Decreto n. 9.765 (Brasil, 2019b), a então proposta para a alfabetização no Brasil está pautada em ações que promovam a alfabetização com “bases científicas” (levando em consideração, especialmente, os aspectos cognitivos) para que haja o combate ao analfabetismo absoluto e funcional. Coloca-se em questão que, quando a criança aprende a ler e escrever, tem em mãos o instrumento de superação de vulnerabilidades sociais e condição para o exercício da cidadania, dando igualdade de oportunidades educacionais. Sabemos, porém, que não é assim que funciona e que não podemos pensar em uma abordagem meritocrática no País em que vivemos, levando em consideração a vasta diversidade e a proporção continental brasileira, além da visível desigualdade social que assola grande parte da população.

No governo Bolsonaro colocou-se a aprendizagem inicial da língua escrita como distanciada dos fatores sociais, culturais, econômicos e políticos do País e do contexto do alfabetizando. É uma ilusão acreditar que qualquer método de alfabetização, isolado, possa atuar de forma independente e determinante. E é um retrocesso às décadas anteriores, aos anos 1980, nas quais sempre se discutia qual o melhor método de alfabetização a se adotar – segundo historizações de Mortatti (2006).

E mesmo quando o governo traz a família como um dos maiores agentes no processo de alfabetização, entra em pauta um questionamento: as famílias não são diferentes entre si? Não possuem diferentes constituições e demandas? Tendo respostas positivas a essas questões, não seria possível, então, unificar esse processo de alfabetização, tornando-o o mesmo para todos os alfabetizando. Como vimos durante este artigo, as práticas de letramento das crianças são diferentes pois elas vêm de contextos diferentes. Então, não há oportunidades iguais.

O PNA (Brasil, 2019b) defende, ainda, que não está tentando impor um único método de alfabetização, mas programas, orientações curriculares e práticas que vão ao encontro das tais pesquisas científicas selecionadas. Ressalta-se, entretanto, durante toda a proposta, a importância do método fônico, pois, segundo o PNA (Brasil, 2019b), a consciência fonêmica é essencial e deve ser desenvolvida em um ensino intencional e sistematizado. Segundo o documento, ela é o que conduz à compreensão de que uma palavra falada é composta de uma sequência de fonemas, sendo crucial para a apropriação do princípio alfabético. E o fônico, ainda, é o método mais defendido pelas teorizações de bases neurocientíficas ali adotadas, a exemplo de Dehaene. Defende-se, assim, que

a instrução fônica sistemática não é um método de ensino, mas, foca apenas no reconhecimento de palavras, ortografia, fluência e leitura oral, o que nos mostra uma dimensão intrassubjetiva da leitura, ou seja, estritamente cognitiva, ignorando que o processo de alfabetização e letramento possa acontecer de forma mais contextualizada nas práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita.

Fazemos, novamente, uma ligação com os documentos parametrizadores da Educação no Brasil até hoje. Focar exclusivamente na instrução fônica sistemática é sim um método de ensino que dissocia os termos alfabetização e letramento – ou melhor, exclui o termo letramento. Discutiram-se através de diversos teóricos, até hoje, a necessidade de aquisição do sistema convencional da escrita e o desenvolvimento das habilidades desse sistema nas práticas sociais que envolvem a linguagem escrita. Então, alfabetização e letramento são interdependentes, conforme discutido nas primeiras partes deste artigo. Já as propostas aqui em análise, que se declaram baseadas em evidências científicas (as neurociências), olham apenas para o cognitivo, o que é objetivo, o que é quantitativo. Conclui-se, portanto, que os documentos recentes do PNA preconizam o que seria o modelo autônomo de letramento, focando nas habilidades individuais do sujeito e ignorando as práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita. Eles tomam a escrita como uma tecnologia, simplificam o processo de alfabetização e, assim, divergem e negam as teorias desenvolvidas até hoje. É um abismo gigante em relação aos estudos do letramento.

Há uma única vaga aproximação com os documentos parametrizadores anteriores quando se traz a família e suas práticas de leitura como importantes, porém, a troca de “letramento” por “literacia” implica outro distanciamento e a não possibilidade de compreensão do sujeito e suas particularidades. Assim, haveria essa proximidade quando se leva em consideração os conhecimentos pré-escolares, a pré-alfabetização, mas logo vem a divergência: ignora-se a questão social, as singularidades dos sujeitos, as teorias de gênero do discurso, a dimensão intersubjetiva da leitura.

A partir dessas discussões, retoma-se, então, a questão-problema apontada na Introdução do artigo: **As atuais propostas de alfabetização do governo Bolsonaro representam inovações no âmbito educacional ou retrocessos a antigas e já ultrapassadas discussões?** E nossa resposta é que representam retrocessos: ignoram-se os avanços democráticos conquistados pela população brasileira nas últimas décadas; retoma-se o foco exclusivo na dimensão intrassubjetiva da leitura, nos aspectos cognitivos, desconsiderando-se os aspectos sociais da dimensão intersubjetiva – o que tende a culpabilizar, conseqüentemente, o/a sujeito aprendiz pelas possíveis dificuldades de aprendizagem –; retorna-se às discussões antigas sobre a validação de um único método de alfabetização “salvador”. E tudo isso construído por um documento que não questionou nem ouviu profissionais de Educação, aqueles que estão em atuação nas escolas e campos educacionais, que conhecem a realidade dos/as alunos/as.

Recuperando-se, ainda, os desdobramentos de tal questão, no que se refere a **possíveis aproximações e/ou divergências dessas propostas em relação aos estudos do letramento** aqui tratados, vimos a total negação e o abandono de tais teorizações que estiveram em voga na esfera acadêmica nas últimas décadas, conforme historicizado na Introdução. Negam-se as últimas pesquisas e os estudos acadêmicos acerca do letramento, adentrando em uma perspectiva considerada, por nós, como preconceituosa, que nos leva a uma educação excludente, ao definir o que é e o que não é ciência.

Já em relação ao segundo desdobramento da questão de pesquisa – **No que tais propostas do governo Bolsonaro se aproximam e/ou divergem dos documentos parametrizadores da Educação?** –, concluímos que a única aproximação possível seria a defesa da importância da família na relação da criança com a escrita antes mesmo da fase escolar – defesa, repetimos, esvaziada de suas bases teóricas. No restante, porém, afasta-se significativamente ao não considerar suficientemente o social do processo de aprendizagem da escrita, a dimensão intersubjetiva da leitura e a singularidade dos sujeitos – considerando, exclusivamente, os pontos cognitivos comuns à espécie humana, com base nas neurociências.

São diversas teorizações negadas, são diversas pesquisas acadêmicas apagadas e rebaixadas do seu posto de ciência, são décadas de avanços teóricos e metodológicos na educação em linguagem desconsiderados por um governo que impôs novas propostas sem ouvir ninguém mais do que seus aliados, como Carlos Nadalim.

É preciso considerar que a alfabetização (unida ao letramento) ultrapassa os domínios da escola e da decodificação da escrita. Não representa apenas a definição entre aluno/a alfabetizado/a e não-alfabetizado/a, pois os/as alunos/as têm habilidades e formas de

utilizar o conhecimento sobre a escrita diferentes. Precisa-se, sim, considerar o uso social da escrita junto com a alfabetização, desmetodizando-a – não no sentido de renegar os métodos, mas diminuir a centralidade na adoção de métodos tecnicistas tal qual defende Soares (2016). O método de alfabetização não é questão única, não atua sozinho. Precisa da relação entre os participantes, da aprendizagem coletiva. Repetindo: o alfabetizando não é objeto da alfabetização, mas sim, sujeito – constituído na alteridade! Negar tudo isso é, em última instância, negar a educação aos menos favorecidos social e economicamente, aqueles que têm na escola a principal (às vezes, a única) agência de letramento, o único lugar de acesso a determinados gêneros do discurso secundários e a letramentos dominantes.

REFERÊNCIAS

- ADAMS, M. J. *Beginning to read: thinking and learning about print*. Cambridge: MIT Press, 1990.
- ANNUNCIATO, P.; TRIGUEIROS, M. Quem é e o que pensa Carlos Nadalim, o novo secretário de Alfabetização do MEC? *Nova Escola*, São Paulo, 2019. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/16065/quem-e-e-o-que-pensa-carlos-nadalim-o-novo-secretario-de-alfabetizacao-do-mec#:~:text=Al%C3%A9m%20de%20entusiasta%20do%20m%C3%A9todo,de%20problemas%20quanto%20a%20isso>. Acesso em: 22 jul. 2021.
- ANTUNES, I. *Aula de Português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- BAKHTIN, M. M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. Tradução Paulo Bezerra. 5. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010a[1952/53], p. 261-306.
- BAKHTIN, M. M. *Questões de literatura e estética: a teoria do romance*. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 2010b[1975].
- BARTON, D. *Literacy: an introduction to the ecology of written language*. 2. ed. UK: Blackwell Publishing, 2007[1994].
- BARTON, D.; HAMILTON, M. *Local literacies: reading and writing in one community*. Londres: Routledge, 1998.
- BATISTA, A. A. G. *Aula de Português: discurso e saberes escolares*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BRASIL. Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019. Institui a Política Nacional de Alfabetização. Brasília, DF: Presidência da República, 2019a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/Decreto/D9765.htm. Acesso em: 22 jul. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. *PNA Política Nacional de Alfabetização*. Brasília, DF: MEC, SEALF, 2019b.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base nacional comum curricular: educação é a base*. 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 17 jun. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares da Educação Nacional – Língua Portuguesa*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília/DF, 1998.
- BRITTO, L. P. L. *A sombra do caos: ensino de língua x tradição gramatical*. Campinas, SP: ALB: Mercado de Letras, 1997.
- BRAYNER, A. R. A.; MEDEIROS, C. B. Incorporação do tempo em SGBD orientado a objetos. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE BANCO DE DADOS, 9., 1994, São Paulo. *Anais [...]*. São Paulo: USP, 1994, p. 16-29.

CERUTTI-RIZZATTI, M. E.; ALMEIDA, K. C. Identidade, subjetividade e alteridade nas relações entre universos *global/local* e letramentos *dominantes/vernaculares*. *Scripta*, Belo Horizonte, v. 17, n. 32, p. 45-68, 1º sem. 2013. Disponível em: <https://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/P.2358-3428.2013v17n32p49/pdf>. Acesso em: 22 jul. 2021.

CERUTTI-RIZZATTI, M. E.; PEREIRA, H. M. Por uma dimensão também conceitual da educação em linguagem: uma abordagem vigotskiana. *Fórum Linguístico*, Florianópolis, v. 13, n. 4, p. 1587-1598, out./dez. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/1984-8412.2016v13n4p1587/33376>. Acesso em: 22 jul. 2021.

COLAÇO, S. F. Práticas pedagógicas de letramento: uma visão ideológica. In: ANPED SUL – SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 9., 2012, Caxias do Sul. *Anais [...]*. Caxias do Sul: Universidade de Caxias do Sul, 2012. p. 1-12.

DEHAENE, S. *Os neurônios da leitura*. Porto Alegre: Penso, 2012.

DREYER, L. Alfabetização: o olhar de Paulo Freire. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 10.; SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, SUBJETIVIDADE E EDUCAÇÃO – SIRSSE, 1., 7-10 nov. 2011, Curitiba. *Anais [...]*. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2011. p. 3588-3061.

FLORIANÓPOLIS. *Proposta Curricular da Rede Municipal de Educação de Florianópolis: Área de Linguagens*. 2016.

FREIRE, P. *Educação e mudança*. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREITAS, S. A. de. A prática de análise linguística: atividade de releitura e reescrita. *Revista de Letras Norte@mentos*, Mato Grosso, v. 9, n. 19, p. 67-80, jul./dez. 2016. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/norteamentos/article/view/7031>. Acesso em: 22 jul. 2021.

GERALDI, J. W. (org.). *O texto na sala de aula*. 4. ed. São Paulo: Ática. 2006[1984].

GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003[1991].

GRANDO, K. B. O letramento a partir de uma perspectiva teórica: origem do termo, conceituação e relações com a escolarização. In: ANPED SUL – SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 9., 2012, Caxias do Sul. *Anais [...]*. Caxias do Sul: Universidade de Caxias do Sul, 2012. p. 1-17.

HAMILTON, M.; BARTON, D.; IVANIC, R. (org.). *Situated literacies*. London: Routledge, 2000.

HEATH, S. B. What no bedtime story means: narrative skills at home and school. In: DURANTI, A. (org.). *Linguistic Anthropology: a reader*. Oxford: Blackwell, 2001[1982]. p. 318-342.

IRIGOITE, J. C. da S. *Vivências escolares em aulas de Português que não acontecem: a (não) formação do aluno leitor e produtor de texto*. 2011. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

JUSTO, M. A. P. da S.; RUBIO, J. de A. S. Letramento: o uso da leitura e da escrita como prática social. *Revista Eletrônica Saberes da Educação*, São Roque, v. 4, n. 1, p. 1-17, 2013.

KLEIMAN, A. O processo de aculturação pela escrita: ensino da forma ou aprendizagem da função? In: KLEIMAN, A. B.; SIGNORINI, I. (orgs.). *O ensino e a formação do professor: alfabetização de jovens e adultos*. Porto Alegre: Artmed, 2000. p. 223-243. KLEIMAN, A. *Oficina de leitura: teoria e prática*. 7. ed. Campinas: Unicamp/Pontes, 2001 [1989].

- KLEIMAN, A. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. *In: KLEIMAN, A. (org.). Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática da escrita.* Campinas, SP: Mercado dos Letras, 2001[1995]. p. 15-64.
- KLEIMAN, A. B. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. *Signo*, Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 53, p. 1-25, dez. 2007.
- LAHIRE, B. *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável.* Tradução Ramon Américo Vasques e Sonia Goldfeder. São Paulo: Ática, 2008[1995].
- MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In: DIONÍSIO, Â. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (orgs.). Gêneros textuais e ensino.* Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2002. p. 19-36.
- MINAYO, M. C. de S. *O desafio do conhecimento.* 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.
- MORTATTI, M. R. L. História dos métodos de alfabetização no Brasil. *In: Seminário Alfabetização e letramento em debate*, Brasília, 27 abr. 2006.
- OLIVEIRA, M. do S. Projetos: uma prática de letramento no cotidiano do professor de língua materna. *In: OLIVEIRA, M. do S.; KLEIMAN, A. (orgs.). Letramentos múltiplos.* Natal/RN: UDUFRN, 2008. p. 93-118.
- RIBEIRO, V. M. (org.). *Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001.* 2. ed. São Paulo: Global, 2004.
- RODRIGUES, R. H.; CERUTTI-RIZZATTI, M. E. *Linguística Aplicada: ensino de língua materna.* Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2011.
- SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação, Ciência e Tecnologia. *Proposta Curricular de Santa Catarina.* Florianópolis: SED, 2014.
- SILVA, E. A. R. da. *Psicogênese da língua escrita: construção das crianças e trabalho pedagógico da professora de uma turma do 1º ano do Ensino Fundamental.* 2016. Trabalho de Conclusão de Curso (Curso de Pedagogia) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.
- SNOWLING, M. J.; HULME, C. (orgs.). *A ciência da leitura.* Porto Alegre: Penso Editora, 2013.
- SOARES, M. B. *Alfabetização: a questão dos métodos.* São Paulo: Contexto, 2016.
- SOARES, M. B. Letramento e Alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 25, p. 04-17, jan./abr. 2004.
- STREET, B. Abordagens alternativas ao letramento e desenvolvimento. *Teleconferência Brasil sobre o letramento*, outubro de 2003.
- STREET, B. Practices and Literacy Myths. *In: SALJO, R. (ed.). The written world: studies in literate thought and action.* Berlim/Nova Iorque: Springer-Verlag, 1988.
- STREET, B. Literacy in theory. *In: STREET, B. Literacy in theory and practice.* Cambridge: CUP, 1984.
- ZILBERMAN, R. (org.). *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor.* 11. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993[1986].



Recebido em 20/09/2022/ 12/12/2022.