

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: REFLEXÕES A PARTIR DA POLÍTICA NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO, BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E CURRÍCULO BASE DA EDUCAÇÃO INFANTIL E DO ENSINO FUNDAMENTAL DO TERRITÓRIO CATARINENSE¹

Mônica Ramos Domingos²

Maria Sirlene Pereira Schlickmann³

RESUMO:

Considerando a relevância da alfabetização e do letramento no processo educativo e seus impactos na formação de uma sociedade mais crítica, objetivou-se com esse artigo analisar a forma como a Base Nacional Comum Curricular, a Política Nacional de Alfabetização e o Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense tratam das concepções de alfabetização e letramento, com ênfase no ciclo alfabetizador. Para a realização da pesquisa, adotam-se procedimentos metodológicos de caráter dialético com pesquisa exploratória do tipo documental e bibliográfico. A coleta de dados ocorreu a partir das análises das concepções de alfabetização e letramento nos documentos, definindo-se como comparativa. Para sustentar as análises, foram utilizados como principais autores: Soares (2017, 2019 e 2020); Moraes (2012 e 2019); Gontijo (2014); Tfouni (2006) e Dionísio (2007). A partir da análise, foi possível apontar convergências e divergências entre os documentos. Na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o processo de alfabetização é entendido como apropriação pela criança do sistema de escrita alfabética e letramento, práticas sociais de leitura, escrita, oralidade e, ainda, acrescentando tecnologia. Como o Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense foi elaborado a partir da BNCC, alfabetização e letramento seguem a mesma linha (CBTC). Já na Política Nacional de Alfabetização (PNA), a alfabetização é vista como o ensino das habilidades de leitura e de escrita em um sistema alfabético, e tem como base as ciências cognitivas da leitura. O mesmo documento utiliza o termo *literacia*, em um sentido reducionista, apontando apenas para a produção de textos, sem sequer mencionar o uso da língua em contextos sociais, diferente dos outros dois documentos (BNCC; CBTC) que usam o conceito letramento. Entende-se que para esse documento (PNA), o método fônico é o caminho mais eficaz para a alfabetização. A grande divergência entre este e aqueles está no planejamento articulado às áreas do conhecimento, que permite às crianças desenvolverem-se como autoras de suas histórias, por meio do dizer, não trazido pelo PNA.

Palavras-chave: Política Nacional de Alfabetização (PNA). Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense (CBTC).

¹ Artigo apresentado ao Curso de Pedagogia da Universidade do Sul de Santa Catarina como requisito para a conclusão da Unidade de Aprendizagem de Conclusão dos Processos Investigativos.

² Acadêmica do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade do Sul de Santa Catarina – UNISUL. Email: moonicaramos@gmail.com.

³ Profa. Orientadora. Licenciada em Pedagogia. Especialista em Fundamentos da Educação. Mestre e Doutora em Ciências da Linguagem. Professora do Curso de Pedagogia (presencial e virtual) e da Especialização em Organização Curricular da Educação Básica da Universidade do Sul de Santa Catarina – UNISUL. E-mail: maria.schlickmann@unisul.br.

1. INTRODUÇÃO

Durante o curso de Pedagogia, principalmente na certificação de alfabetização, houve diversas discussões sobre Alfabetização e Letramento, com base em leituras de textos de autores que tratam dessa temática, como também em documentos legais. Tais discussões levaram a reflexões importantes sobre a educação em um cenário nacional, mais precisamente sobre alfabetização e letramento.

Ressalta-se que, no decorrer dos estudos, enfatizou-se a importância de alfabetizar na perspectiva do letramento. Cita-se, dessa forma, Soares (2017, p. 47), que aponta a alfabetização como “[...] ação de ensinar/aprender a ler e escrever” e sobre o letramento a autora diz que “[...] é o estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita”.

Para Tfouni (2006), o conceito de letramento é mais abrangente do que o de alfabetização, mas que, de alguma forma, está ligado ao código escrito.

Já Schafascheck e Schmidt (2018, p. 24) vão mais além, ao afirmar que o conceito de letramento não está vinculado estritamente àquelas pessoas que já estão alfabetizadas. Vejamos:

O letramento pode se apresentar numa criança não alfabetizada que abre um livro e, fingindo que lê, diz *Era uma vez...*, indicando que participa como ouvinte da leitura de livros de histórias, ou do menino de três anos que, acompanhando a mãe no registro da lista de compras do supermercado, pede espaço e rabisca algo dizendo que anotou *iogute* que a mãe estava esquecendo. Assim, vivenciando situações de uso da linguagem escrita em seu cotidiano, a criança aprende seus usos e função social. (SCHAFASCHECK; SCHMIDT, 2018, p. 24).

Diante disso, salienta-se que, no processo de alfabetização, o letramento já deve estar presente. Conforme pode ser visto em Soares (2017, p.20), “[...] não basta apenas saber ler e escrever, é preciso também saber fazer uso do ler e do escrever, saber responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente [...]”. Ou seja, a criança não só deve se apropriar do sistema de escrita alfabética como também do seu uso social. Portanto, alfabetizar, na perspectiva do letramento, é apresentar a função social da escrita, uma vez que, uma das funções da escrita é comunicar, logo, quando escrevemos, é para alguém ler.

No dia 11 de abril de 2019, foi instituído o Decreto nº 9.765/19 que estabelece a Política Nacional de Alfabetização (doravante PNA⁴). O documento traz a palavra *literacia*⁵ em

⁴ Sempre que se referir ao documento da Política Nacional de Alfabetização (PNA).

⁵ Literacia é termo utilizado em Portugal e que segundo Soares (2017, p. 19), entendida “como a utilização social da competência alfabética”.

detrimento do termo *letramento*, já que é de uso muito conhecido no Brasil a partir da década de 90 com os estudos de Tfouni, 1988; Kato, 1986; Soares, 2017; Rojo, 1998, Kleimann, 1995.

Por não conter explicações no Decreto 9.765/2019 e no documento da PNA pela preferência da utilização do termo *literacia*, que poderia ser *letramento*, uma palavra tão conhecida e discutida no Brasil, e trazendo também uma abordagem que enaltece um único método de alfabetização, pautado em evidências científicas, diferente do que propõe a Base Nacional Comum Curricular (doravante BNCC) e o Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense (doravante CBTC⁶), esta realidade provocou meu interesse em pesquisar as concepções de alfabetização e *letramento* nesses três documentos.

A partir dessas inquietações, desenvolveu-se esta pesquisa, cujos objetivos caminham neste sentido: a) objetivo geral: analisar a forma como a BNCC, a PNA e o CBTC tratam da concepção de alfabetização e *letramento* com ênfase no ciclo alfabetizador; e b) objetivos específicos: analisar os aspectos relacionados à concepção de alfabetização e *letramento* nos documentos; comparar as diferenças entre os conceitos de alfabetização e *letramento* referentes ao ciclo alfabetizador presentes nos documentos da PNA, da BNCC e do CBTC.

Para dar conta desses objetivos, o método de abordagem desta pesquisa, de acordo com o seu planejamento geral, caracterizou-se como dialético, dado que se pretendeu dialogar com os documentos da PNA, da BNCC e do CBTC, confrontando-os acerca da concepção de alfabetização e *letramento*. Considerando seus objetivos, trata-se de uma pesquisa exploratória com abordagem qualitativa, visto que se pretendeu investigar melhor sobre o tema pesquisado nos respectivos documentos. Em relação à coleta de dados, trata-se de uma pesquisa documental e bibliográfica. Para a coleta de dados definiu-se como critério a pesquisa comparativa. Assim, foram selecionados excertos dos documentos já referendados, cuja temática discorriam sobre os objetivos desta pesquisa, para posterior análise.

O material foi reunido em quadros, para melhor visualização e comparação entre os documentos à luz da fundamentação teórica, buscando alcançar os objetivos aqui propostos. A análise se deu a partir do cotejamento dos conceitos nos documentos e nos autores estudados, os quais dão sustentação teórica para as reflexões empreendidas no decorrer dessa investigação. Entre esses autores, citamos: Soares (2017, 2019, 2020), Moraes (2012, 2019), Gontijo (2014),

⁶ Optou-se por utilizar as iniciais do documento.

Tfouni (2006), Mello (2010), Schafaschek e Schmidt (2018); Schlickmann e Schafaschek (2015) e Dionísio (2007).

Em termos de estrutura, este artigo se organiza da seguinte forma: a) primeiramente, uma introdução sobre alfabetização e letramento; b) em seguida, a compreensão sobre alfabetização e letramento em cada um dos documentos, buscando-se analisar os discursos presentes nos conceitos apresentados a partir dos objetivos desta pesquisa. Na sequência, confrontamos os documentos, a fim de apontar pistas que denotem convergências e divergências entre estes. Por fim, c) são apresentadas as considerações finais.

2. SOBRE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Importa considerar, inicialmente, o que alguns autores trazem sobre as concepções de alfabetização e letramento.

O termo letramento surgiu em meados dos anos 80⁷, derivado do inglês *literacy*. Segundo Soares (2017, p. 18), esse termo resulta “[...]da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita”. Por conseguinte, diz respeito ao saber fazer uso da leitura e da escrita nos mais diversos contextos da sociedade. É dar sentido àquilo que se lê e se escreve, isto é, trata-se das práticas sociais de leitura e escrita.

Antes dos anos 80, havia somente o conceito de alfabetização, que, em geral, era reconhecido somente como o processo de se adquirir um código, a fim de codificar e decodificar. Tendo em vista que somente alfabetizar não dava mais conta de todo o processo, conforme Soares (2017, p. 45) aponta, “[...] não basta apenas saber ler e escrever”, houve a necessidade de se trabalhar também nas escolas as práticas sociais da leitura e da escrita. Por conseguinte, o uso da escrita com um objetivo – comunicar, expressar –, e não mais escrever por escrever palavras sem sentido, sendo, de certa forma também, copistas, analfabetos funcionais.

⁷ Vale dizer que há anos via-se um ensino fortemente pautado em métodos de ensino tradicionais, com “receitas” sobre “como” alfabetizar. Foi então que na segunda metade dos anos 80, surgiu o termo Letramento, causando ainda mais curiosidade e discussões sobre a área de alfabetização. Com o passar do tempo, muitas argumentações surgiram em torno do conceito de letramento e dada sua relevância, até hoje é um assunto bem discutido e estudado, um tema que não se esgota. (SOARES, 2020).

Ao se falar em uso social da escrita, convém destacar a importância do alfabetizar com base nos gêneros discursivos. O que se pode, então, dizer que o letramento tem relação com os gêneros discursivos os quais estão presentes nas diversas esferas da sociedade.

Vale frisar que o processo de alfabetização e letramento, em linhas gerais, não tem fim, ao se considerar os diferentes gêneros discursivos típicos de cada esfera social, dado que o ser humano está em constante aprendizado. Crianças ou mesmo adultos não alfabetizados, por exemplo, ao terem contato com alguns dos gêneros discursivos, podem ter conhecimento acerca de seus usos sociais. Isso posto, entende-se que o processo de alfabetização precisa fazer sentido para as crianças, ou seja, além de conhecer os gêneros discursivos, vivenciá-los.

É imprescindível que elas tenham o direito de um ensino explícito e sistemático sem que o foco central seja somente a alfabetização, mas sim um conjunto de habilidades e comportamentos que levem as crianças ao “[...] uso competente da língua escrita nas práticas sociais de leitura e de escrita, aqui compreendido como sendo o processo de letramento”. (SOARES, 2004, p. 100).

Ainda, de acordo com Soares:

[...] os conhecimentos que atualmente esclarecem tanto os processos de aprendizagem quanto os objetos de aprendizagem da língua escrita, e as relações entre aqueles e estes, evidenciam que privilegiar uma ou algumas facetas, subestimando ou ignorando outras, é um equívoco, um descaminho no ensino e na aprendizagem da língua escrita, mesmo em sua etapa inicial. (SOARES, 2020, p. 68).

À vista disso, não se pode centrar, por exemplo, somente na faceta fônica, desenvolvimento da consciência fonológica, importante para compreender a fala como sistema de sons e a escrita como um sistema de representação desses sons; ou na faceta da leitura fluente; ou na faceta da leitura compreensiva; ou da faceta da identificação do uso adequado das diversas funções da escrita, que inclui o uso dos diferentes gêneros discursivos. (SOARES, 2004).

A autora afirma que, em virtude disso, o fracasso da escola em alfabetizar, como vem mostrando o resultado de avaliações tanto nacionais como estaduais. E aponta que, para o ensino e aprendizagem, o caminho “[...] é a articulação de conhecimentos e metodologias fundamentados em diferentes ciências e sua tradução em uma prática docente que integre as várias facetas, articulando a aquisição do sistema de escrita [...]”. (SOARES, 2020, p. 68).

Nesse sentido, reafirma-se que, para ocorrer o processo de alfabetização, na perspectiva do letramento, é necessário considerar todas as facetas da aprendizagem, pois todas têm papel fundamental, no processo de aprendizado da língua escrita. Para Soares (2020, p. 127), o método ou abordagem para a alfabetização teria sentido se fosse a “soma de ações

baseadas em um conjunto coerente de princípios ou de hipóteses psicológicas, linguísticas, pedagógicas, que respondem a objetivos determinados”.

De um lado, priorizaram o ensino e a aprendizagem do sistema de escrita e de outro, somente o envolvimento das crianças com diferentes gêneros discursivos. Sobretudo, não se deve optar por um ou outro, mas agregar, em razão de que a alfabetização é um processo amplo e complexo.

Por exemplo, os métodos de marcha sintética e analítica consideram a escrita uma transcrição da linguagem oral, reduzindo a um modo simplista de compreender o processo de alfabetização. Em contrapartida, Schafascheck e Schmidt, enunciam que a escrita é um sistema complexo e simbólico:

[...] e sua aprendizagem não resulta de um ensino direto, é um movimento da criança ao analisar escritas e constatar as partes orais e o seu registro. Enquanto não perceber que a escrita representa a fala (escrita silábica), não encontrará sentidos em atividades de unir sílabas para formar palavras, e pior, este tipo de atividade que parte da visão que o adulto tem do processo e não da percepção e necessidades das crianças só as afasta da linguagem escrita, pois não há possibilidade de elas compreenderem o que lhes está sendo proposto. (SCHAFASCHECK; SCHMIDT, 2018, p. 29).

Também, concordando com esse mesmo ponto de vista, Mello (2010, p. 338- 339) argumenta que a criança, ao viver procedimentos artificiais e muito tempo com tarefas sem sentido,

[...] percebe a escrita como uma técnica que relega a linguagem viva a um segundo plano. Ainda que sem uma intenção explícita, a escola cria condições para a criança perceber a escrita como uma tarefa desagradável, que pode fazer sentido para a professora ou o professor, mas não faz sentido para criança, uma vez que não nasce de e não responde a sua necessidade de expressão. Com isso, e sem que haja a intenção de fazê-lo, compromete-se a relação que a criança tem com a cultura escrita. Assim apresentado, ler significa traduzir os grafismos em sons. Ler não chega a ser a busca de significado ou a compreensão da mensagem de um texto escrito. Da mesma forma, escrever se torna grafar sons. (MELLO, 2010, p. 338-339).

Nessa mesma linha, para Moraes (2012), com base em uma visão tradicional de alfabetização, a escrita é apresentada para as crianças de 6 anos, quando chegam ao ensino fundamental, a partir do treino, da repetição, memorização de fonemas e grafemas, reduzindo a escrita alfabética a um código.

Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1985) evidenciaram que, as crianças possuem ideias sobre o funcionamento da escrita alfabética, portanto, é necessário que seja oportunizado a elas a escrita espontânea, diferente do que trazem os métodos tradicionais, em que o erro não é permitido, sem perceberem a complexidade da alfabetização.

De acordo com esses métodos tradicionais, segundo Moraes (2012, p. 35), as crianças não escrevem como acreditam que as palavras devam ser escritas, “[...] o erro tem que

ser banido da situação de ensino-aprendizagem, para que a criança, em sua passividade, não “fixe” as formas de escrita não convencionais”.

Em relação aos métodos, Soares (2019), na obra “Alfabetização, a questão dos métodos”, assinala que, para uma alfabetização, na perspectiva do letramento, significativa e contextualizada, é necessário que se considere a integração das diferentes facetas, isto é, conforme a criança vai aprendendo a codificar e a decodificar, é importante que ela consiga, concomitantemente, interpretar e compreender textos,

[...] de início lidos pelo (a) alfabetizador (a), aos poucos lidos por ela mesma, e a produzir textos, de início em *escrita inventada*, aos poucos em frases, em pequenos textos de diferentes gêneros, ditados para o/a alfabetizador (a), que atua como escriba, ou escritos por ela mesma. [...] E aprende a escrever palavras produzindo palavras e textos *reais* – não palavras isoladas, descontextualizadas, ou frases artificiais apenas para prática das relações fonema-grafema; e ao mesmo tempo vai ainda aprendendo a identificar os usos sociais e culturais da leitura e da escrita, vivenciando diferentes eventos de letramento e conhecendo vários tipos e gêneros textuais, vários suportes de escrita: **alfabetizar letrando**. (SOARES, 2019, p. 350).

Diante do exposto, considerando toda a complexidade do processo de alfabetização, sua história, avanços e retrocessos, entende-se que foi necessário esse caminho, no sentido de buscar explicações teóricas que pudessem contribuir com políticas públicas de alfabetização. Exemplos dessa trajetória são os textos que compõem o documento orientador do ensino fundamental de nove anos (2006), o Pacto Nacional pela alfabetização na idade certa (PNAIC), a própria BNCC, entre outros, como também a contribuição de diferentes pesquisadores brasileiros que têm se dedicado a estudar o processo de alfabetização e letramento. Todos, de certa forma, agregando contribuições para se pensar o processo de alfabetização.

Na seção seguinte, serão apresentadas concepções de alfabetização e de letramento, nos documentos tomados para análise.

3. CONCEPÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO A PARTIR DA BNCC, DO CBTC E DA PNA

Neste artigo, o núcleo central de estudo são as concepções de alfabetização e letramento tratadas nos documentos da BNCC, do CBTC e da PNA, com centralidade no ciclo alfabetizador, concepções de alfabetização e letramento. Mas, afinal, sobre esses termos, o que esses documentos trazem?

A BNCC é uma referência para a organização do ensino das escolas públicas e privadas; é um documento que veio para dar um parâmetro sobre os conteúdos a serem

trabalhados em sala de aula, possibilitando que todos possam compartilhar de um currículo referência em todo o país.

Ressalta-se também que a

[...] BNCC e currículos têm papéis complementares para assegurar as aprendizagens essenciais definidas para cada etapa da Educação Básica, uma vez que tais aprendizagens só se materializam mediante o conjunto de decisões que caracterizam o currículo em ação. (BRASIL, 2017, p. 16).

Dessa maneira, para planejar suas aulas, o professor deverá partir desse documento e, agora, para o Estado de Santa Catarina, o CBTC. Tais documentos só se farão presentes em sala de aula, por meio de um planejamento articulado com as demais áreas do conhecimento, o que, não se tem dúvida, será materializado pelo professor. Para tanto, é necessário que o professor tenha formação e domínio técnico, científico e político da área em que atua para que essas questões se efetivem.

Segundo a BNCC, é necessário “[...] contextualizar os conteúdos dos componentes curriculares, identificando estratégias para apresentá-los, representá-los, exemplificá-los, conectá-los e torná-los significativos, com base na realidade do lugar e do tempo nos quais as aprendizagens estão situadas”. (BRASIL, 2017, p. 16).

Com base neste excerto, entende-se, então, que a BNCC aponta para a necessidade de romper com a fragmentação de conteúdo, indo contra a concepção tradicional de ensino, quando evidencia a importância de conectar os componentes curriculares. Portanto, para se materializar a proposta da BNCC, é preciso planejar de maneira interdisciplinar, articulando os componentes curriculares, seguindo um movimento de progressão conceitual e de aprendizagens, a fim de que não haja rupturas e que as crianças sejam ativas, no processo de ensino e aprendizagem.

Em 2018, os estados deveriam apresentar um currículo com base na BNCC. Santa Catarina apresentou em novembro de 2019 o CBTC apenas da Educação Infantil e Ensino Fundamental, seguindo as orientações da BNCC (2017) e da PCSC (2014).

Direcionada para a educação do Estado, o CBTC é “[...] resultado de uma história que se construiu ao longo de dois anos de estudo, de diálogos e de democracia, dando voz e vez aos professores das esferas estadual e municipal”. (SANTA CATARINA, 2019, p. 10).

Diferente da BNCC, o CBTC veio para sanar um pouco das angústias dos docentes, com dicas *do que fazer*, mas não *de como fazer*. Isto porque há no documento as particularidades de cada escola. Seguindo a mesma linha da BNCC, o CBTC traz os dois primeiros anos do ensino fundamental, o ciclo alfabetizador. Nenhum destes dois documentos trazem receitas prontas sobre como proceder na alfabetização.

No CBTC, há valorização da formação integral, conceito presente na BNCC (2017) e na PCSC (2014), e o percurso formativo. De acordo com o CBTC, para a compreensão da formação integral do ser humano,

[...] implica compreender a Educação Básica em um movimento contínuo de aprendizagens, um percurso formativo no qual a elaboração de conhecimentos vai se tornando complexa de maneira orgânica e progressiva, independentemente das etapas de organização das instituições escolares. (SANTA CATARINA, 2019, p. 13).

Notadamente, nesse documento, fala-se sobre a importância de romper com os modelos tradicionais, entendendo a escola como um *continuum* de aprendizagens, vivências, experiências; portanto, quando a criança sai da educação infantil e vai para o ensino fundamental, anos iniciais, é necessário considerar o que ela viveu, tanto na educação infantil, quanto nas vivências com sua família, sem que haja rupturas. De modo que aconteça a progressão dos conhecimentos a cada ano, isto é, que seja dado uma continuidade, porém, de maneira mais aprofundada dos conceitos. (SANTA CATARINA, 2019).

Em abril de 2019, houve a publicação da PNA, instituída pelo Decreto nº 9.765/2019, o qual considera como ciclo alfabetizador os dois primeiros anos do ensino fundamental, porém ressalta, em uma de suas diretrizes, que deve ser priorizada a alfabetização no 1º ano. (BRASIL, 2019).

Para justificar esse aprendizado do sistema de escrita alfabética, a PNA optou por utilizar o termo *literacia* que “[...] é o conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionados à leitura e à escrita, bem como sua prática produtiva” (BRASIL, 2019, p. 21), em detrimento do termo *letramento* tão conhecido e difundido em todo país. O referido documento, em seu texto, traz estratégias de como superar os índices de alfabetização e *literacia*, pautado nas ciências cognitivas da leitura; suas estratégias são com base em experiências cientificamente comprovadas em estudos fora do país.

Dito isto, na sequência passa-se, mais especificamente, a refletir sobre os conceitos de alfabetização e letramento a partir de cada um desses documentos. Inicia-se pela Base Nacional Comum Curricular.

3.1 Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

De acordo com os objetivos da pesquisa e para uma melhor visualização do que cada documento trata, apresenta-se primeiramente o quadro 1 com excertos/informações extraídas da BNCC e que denotam a concepção de alfabetização e letramento nesse documento.

Quadro 1- Alfabetização e Letramento na BNCC

Base Nacional Comum Curricular – BNCC
- Um trabalho organizado em torno dos interesses manifestos pelas crianças, considerando o que já sabem e ampliando novos conhecimentos (p.58 e 59).
- Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética (p.59).
- Letramento: práticas sociais de leitura, escrita, oralidade e tecnologias (p. 58, 67, 68 e 69).
- O texto como centralidade e o uso de diversos gêneros discursivos, com foco nos gêneros com maior familiaridade das crianças (p. 67, 78 e 93).
- É nos anos iniciais 1º e 2º ano que se espera que a criança se alfabetize (p. 89).
- A língua é mais que um conjunto de símbolos e fonemas soltos e isolados (p. 90).
- Trabalhar o processo de alfabetização e letramento articulado (interdisciplinar) com os demais componentes curriculares (p. 59).
- Práticas de linguagem: oralidade, leitura, escrita e análise linguística (p. 71, 76, 78, 80 e 89).

Fonte: Autoras a partir da BNCC (2017)

Como exposto no quadro 1, a BNCC (2017) destaca em seu texto que o trabalho escolar deve se organizar a partir dos interesses manifestos pelas crianças. Segundo a BNCC (BRASIL, 2017, p. 78), tanto a leitura como as habilidades de produção de textos não devem ser “[...] desenvolvidas de forma genérica e descontextualizadas, mas por meio de situações efetivas de produção de textos pertencentes a gêneros que circulam nos diversos campos de atividade humana”.

Dessa maneira, pensando no planejamento, o CBTC, como já informado anteriormente, segue a BNCC, julga-se necessário mencioná-lo, dado que também fala das práticas de linguagem: oralidade, leitura, escrita/produção de textos e análise linguística. No eixo oralidade, deve ser aprofundado o conhecimento que a criança tem sobre a língua, da mesma forma, o eixo leitura, que, em um movimento de progressão, ampliam-se as estratégias e a complexidade como também acontece com a escrita/produção de textos. Em relação à análise linguística, refere-se à reflexão sobre a língua, seja oral ou escrita, e deve ser sistematizada nos dois primeiros anos do ciclo alfabetizador. De acordo com o CBTC (SANTA CATARINA, 2019, p. 194), “[...] é a construção de um conhecimento sobre a própria língua, buscando explicitar como ela é constituída e como funciona nas diferentes situações de interação comunicativa”.

Esses 4 eixos devem compor o planejamento do professor e, de acordo com os documentos, devem se articular a partir dos campos de atuação que, nos anos iniciais, são: campo da vida cotidiana, artístico-literário, práticas de estudo e pesquisa e vida pública. Os dois últimos englobam o campo jornalístico-midiático nos anos iniciais.

[...] os eixos apresentados relacionam-se com práticas de linguagem situadas. Em função disso, outra categoria organizadora do currículo que se articula com as práticas são os campos de atuação em que essas práticas se realizam. Assim, na BNCC, a organização das práticas de linguagem (leitura de textos, produção de textos, oralidade e análise linguística/semiótica) por campos de atuação aponta para a importância da contextualização do conhecimento escolar, para a ideia de que essas práticas derivam de situações da vida social e, ao mesmo tempo, precisam ser situadas em contextos significativos para os estudantes (BRASIL, 2017, p. 84).

Entende-se, então, que os campos de atuação tratados na BNCC e também no CBTC, dizem respeito aos diversos contextos sociais em que as práticas de linguagens se realizam. São esses campos de atuação que determinam a escolha dos gêneros discursivos. Para o planejamento, é preciso trabalhar as práticas de linguagem relacionadas com cada um dos campos citados acima. Ou seja, os campos de atuação funcionam como organizadores do planejamento. Essa organização deve acontecer seguindo um movimento de progressão e articulação entre os campos, a fim de que não haja fragmentação ou ruptura entre um campo e outro.

Assim, seguir um movimento de progressão é partir do que a criança já sabe. A escola como responsável pelo desenvolvimento do conhecimento científico, deve ampliar esses conhecimentos e proporcionar muitos outros. Isso deve acontecer também com as demais áreas do conhecimento e seus respectivos componentes curriculares.

Conforme apresentado no quadro 1 e de acordo com os documentos da BNCC e do CBTC, os dois primeiros anos devem ter como foco a alfabetização, porém, é necessário que o professor alfabetizador pense suas aulas articuladas aos outros componentes curriculares, trabalhando o processo de alfabetização e letramento, nas diferentes áreas do conhecimento. Sob este mesmo ponto de vista, Schlickmann e Schafaschek, evidenciam que

Nas turmas em que as crianças se alfabetizam também se desenvolve o ensino-aprendizagem do conteúdo das disciplinas de Ciências Naturais, História, Geografia, Matemática, entre outras. Assim, ao mesmo tempo em que as crianças aprendem sobre a natureza da escrita e o seu funcionamento entram em contato com conceitos das demais áreas do conhecimento. (SCHLICKMANN; SCHAFASCHEK, 2015, p. 69).

Quando se reconhece a importância de articular o processo de alfabetização às demais áreas do conhecimento, mostra-se que a língua não é um simples código que se aprende

apenas para codificar e decodificar, é mais que isso, ela está presente nos diversos contextos, em todas as esferas sociais, inclusive na escola.

Diante disso, na BNCC (2017), a alfabetização é considerada um processo de apropriação do sistema de escrita alfabética, revelando que a língua é mais que um conjunto de fonemas soltos e isolados. Logo, como exposto no quadro 1, esse documento traz o letramento, como um conjunto de práticas sociais, envolvendo a oralidade, a escrita e também as diferentes tecnologias. Destaca-se ainda ser importante “[...] contemplar também os novos letramentos, essencialmente digitais” (BRASIL, 2017, p. 69), também chamado de multiletramentos pelo documento.

Entende-se que, para a BNCC, a criança precisa vivenciar integralmente o processo de alfabetização indissociável ao letramento. Isto é, nesse documento, apresenta-se o quanto complexo é para uma criança tornar-se alfabetizada, e manifesta a necessidade de envolvê-la, a fim de que aconteça essa apropriação. Ainda, conforme quadro 1, na BNCC, o planejamento articulado às áreas do conhecimento e a seus respectivos componentes curriculares, adquire singular importância, uma vez que o processo de alfabetização deve perpassar todas as áreas do conhecimento, a fim de romper com a fragmentação de conteúdos tradicionalmente presente na escola.

Assim também se manifesta o CBTC, ao propor o planejamento, a partir das práticas de linguagens, que “[...] transformam-se em eixos, compreendidas como o desenvolvimento de habilidades centradas no texto como unidade de ensino”. (SANTA CATARINA, p. 191). Desse modo, seguindo a BNCC, no CBTC, o processo de alfabetização e letramento precisa ser vivenciado pelas crianças, de modo que, no planejamento, considerem-se as individualidades de cada criança e o trabalho a partir dos diversos gêneros discursivos, possibilitando uma aprendizagem com sentido, isto é, situações reais de uso da língua. Na seção seguinte, traz-se uma análise desse documento concernente ao tema desta pesquisa.

3.2 Currículo Base do Território Catarinense (CBTC)

Inicialmente apresenta-se o quadro abaixo que resume as principais ideias sobre alfabetização e letramento, conforme objetivo desta pesquisa, para posterior análise.

Quadro 2 - Alfabetização e letramento no CBTC

Currículo Base do Território Catarinense - CBTC
--

- A criança como protagonista do processo de ensino e aprendizagem (p. 147, 150, 154).
- Alfabetização: apropriação do sistema de escrita. Domínio do sistema alfabético-ortográfico (p. 149).
- Letramento: práticas sociais de leitura, escrita e oralidade, nas diferentes esferas da atividade humana (p. 149).
- O texto como centralidade e o uso de diversos gêneros discursivos (p.149, 151, 152, 154).
- É nos anos iniciais 1º e 2º ano que se espera que a criança se alfabetize (p. 150).
- Diferentes abordagens metodológicas (p. 150).
- A língua é mais que um conjunto de símbolos e fonemas soltos e isolados (p. 149).
- Trabalhar o processo de alfabetização e letramento articulado aos demais componentes curriculares a partir dos 4 eixos: oralidade, leitura, escrita e análise linguística (p.151, 152, 191, 193 e 194).
- Tempo e espaço são importantes para os anos iniciais do ensino fundamental (p. 148, 150).
- Valorização do discurso oral e escrito, sem menosprezar em detrimento da forma correta de escrita (p.153).

Fonte: Autoras a partir do CBTC (2019).

Baseado na BNCC (2017) e na PCSC (2014), conforme já mencionado, no CBTC (2019), a questão acerca da centralidade da criança e do professor no processo de ensino e aprendizagem, torna-se mais evidente quando diz que “[...] o caminho a ser trilhado necessita ser elaborado de forma a considerar a historicidade e os contextos dos sujeitos envolvidos, suas especificidades humanas”. (SANTA CATARINA, 2019, p. 154).

Desse modo, de acordo com o quadro 2, o erro ortográfico torna-se um processo importante para o aprendizado da criança, na fase inicial da escrita alfabética, sendo importante um “[...]acompanhamento individualizado e constante, de modo que as intervenções possam ocorrer sistematicamente e levando a reflexão/comparação entre os diferentes fonemas e modos de grafá-los, para que progressivamente eles possam incorporar os diferentes fonemas e seus diferentes modos de escrever”. (SANTA CATARINA, 2019, p.152-153).

A escrita espontânea é fundamental nessa fase inicial de aprendizagem da língua escrita, de modo que é permitido à criança fazer descobertas que a partir de um ensino com mera transmissão não permitiria, pois ela estaria imobilizada nas convenções “corretas”. (SANTA CATARINA, 2019).

Segundo Morais (2012, p. 75), a teoria da psicogênese da escrita “[...] evidenciou que as oportunidades de vivenciar práticas de leitura e escrita influenciam muitíssimo o ritmo

do processo de apropriação do sistema alfabético e dos conhecimentos sobre a linguagem usada ao escrever”. Ora, a criança precisa estar inserida, fazer parte ativamente do processo de alfabetização e letramento, caso contrário, não fará sentido para ela, será ainda mais difícil este processo tão complexo que é a alfabetização, se o docente não colocar a criança no centro de seu planejamento.

Sendo isto o que o CBTC propõe, quando exposto no quadro 2, trabalhar o processo de alfabetização e letramento articulado aos demais componentes curriculares, atravessando as diferentes áreas do conhecimento, alicerçado às práticas de linguagem: oralidade, leitura, escrita e análise linguística. Segundo o CBTC, “para dar sentido e significado às práticas e às aprendizagens, o trabalho pedagógico necessita ser desenvolvido de modo interdisciplinar e inclusivo”. (SANTA CATARINA, 2019, p. 150). Ou seja, “[...] o trabalho com a língua em situações reais de uso” (SANTA CATARINA, 2019, p. 149).

Quer dizer, que assim como consta na BNCC, também há no CBTC, a necessidade de um trabalho por parte do professor a partir dos diferentes gêneros discursivos, que nada mais são do que trabalhar com a língua em situações reais do cotidiano, aproximando as crianças dessa aprendizagem e tornando-a mais prazerosa. Conforme pode ser visto nesse documento, a criança deve ser a protagonista do processo de ensino e aprendizagem já que para o CBTC, é necessário “[...] organizar o tempo e o espaço para acolher todas as crianças e garantir-lhes o aprendizado da leitura e da escrita em uma/na perspectiva da alfabetização e do letramento”. (SANTA CATARINA, 2019, p. 147).

Dito isto, conforme o quadro 2, a alfabetização é “[...] um processo de apropriação do sistema de escrita, que envolve o domínio do sistema alfabético-ortográfico”. (SANTA CATARINA, 2019, p. 149). Também, é imprescindível destacar que, nesse documento, há a necessidade de um ensino explícito e sistemático, mas que é importante, no processo de alfabetização, valorizar o “[...] discurso oral e escrito (e não menosprezo em detrimento da forma “correta” de escrita)”. (SANTA CATARINA, 2019, p. 153).

Além disso, para o CBTC, o processo de alfabetização precisa fazer sentido para as crianças, a partir de um planejamento que envolva os gêneros discursivos diversos, tal como aparece também na BNCC. Desse modo, conforme exposto no quadro 2, o letramento é entendido como um conjunto de práticas sociais de leitura, escrita e oralidade, nas diferentes esferas da atividade humana.

Inclusive, para o CBTC, o processo de alfabetização e letramento “[...] poderá dar-se a partir de diferentes abordagens metodológicas”. (SANTA CATARINA, 2019, p. 150). Isto é, também conforme a BNCC, o CBTC não traz uma “receita” de como alfabetizar as crianças

no ciclo alfabetizador, que compreende os dois primeiros anos do ensino fundamental, anos iniciais (1º e 2º anos).

Pois bem, a BNCC aprovada, o CBTC sendo aprovado em 2019, para implementação a partir de 2020, nas escolas catarinenses, chega um novo documento referendando a Política Nacional de Alfabetização (2019). Entendendo que essa também é uma importante referência para os diferentes sistemas de ensino, em termos de alfabetização, na sequência, apresenta-se esse documento relativamente às concepções de alfabetização e letramento, objeto desse estudo.

3.3 Política Nacional de Alfabetização (PNA)

Como dito anteriormente, na sequência, o quadro conforme a PNA trata as concepções de alfabetização e de letramento:

Quadro 3: Alfabetização e letramento na PNA

Política Nacional de Alfabetização – PNA
- Com base em evidências científicas. Ciência cognitiva (p.16, 17, 20, 32, 38, 40, 41, 42, 43, 44, 50, 51 e 53).
- Alfabetização: ensino das habilidades de leitura e escrita em um sistema alfabético (p. 18, 19 e 50).
- <i>Literacia</i> ⁸ : consiste no conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionados à leitura e à escrita, bem como sua prática produtiva. (p.18, 21 e 51).
-Abordagem fônica (p.16).
- Prioriza a alfabetização no 1º ano do ensino fundamental (p. 32, 39, 42, 52).
- Produção e disseminação de sínteses de evidências científicas e de boas práticas de alfabetização (p.44, 53).
6 componentes essenciais para a alfabetização: consciência fonêmica, instrução fônica sistemática, vocabulário, fluência em leitura oral, compreensão de textos e produção de escritas (p. 32, 33, 34, 50 e 51).

Fonte: Autoras a partir da PNA (2019).

Na PNA, não há o conceito de letramento, pois o documento utiliza *literacia*, um termo utilizado em Portugal e que se define como um “[...] conjunto de conhecimentos,

⁸ O documento trata de outros tipos e níveis de *literacia*, tais como: emergente e familiar e níveis básico, intermediário e disciplinar. Porém, de acordo com os objetivos desta pesquisa, optou-se por discorrer sobre o conceito de *literacia* e suas implicações quanto à utilização do termo no Brasil em detrimento do letramento.

habilidades e atitudes relacionados à leitura e à escrita, bem como sua prática produtiva”. (BRASIL, 2019, p. 21). Soares (2020, p. 35 e 36) destaca que a invenção do letramento por mais que tenha ocorrido na França, em Portugal e aqui no Brasil na mesma época, “[...] entre nós, se deu por caminhos diferentes, [...] e no Brasil a discussão do letramento surge sempre enraizada no conceito de alfabetização [...] levando a uma inadequada fusão dos dois processos”.

Porém, na PNA, é justificada essa ausência/substituição, dizendo que “[...] a opção por utilizá-lo traz diversas vantagens, pois é uma forma de alinhar-se à terminologia científica consolidada internacionalmente”. (BRASIL, 2019, p. 21). Ao longo do texto da PNA, há poucas explicações sobre a preferência por usar a palavra *literacia* em detrimento do termo letramento. O uso do termo *literacia*, conforme justificado nesse documento, está mais próximo do que ficou conhecido internacionalmente, o *literacy*.

Como se vê no quadro 3, a alfabetização é entendida como o “[...] ensino das habilidades de leitura e escrita em um sistema alfabético” (BRASIL, 2019, p. 18), priorizando este processo já no 1º ano do ensino fundamental, anos iniciais. O que se pode inferir que basta apenas codificar e decodificar.

No tópico implementação e no Decreto nº 9.765/2019 que faz parte do documento, na PNA (BRASIL, 2019, p.44 e 53), cita-se “[...] produção e disseminação de sínteses de evidências científicas e de boas práticas de alfabetização, de *literacia* e de *numeracia*⁹. Analisando detalhadamente esse excerto, pelo menos dois pontos chamam a atenção: a) os defensores deste documento parecem falar como se somente esta linha de pensamento fosse baseada em evidências científicas e as outras não; b) uma forte orientação aos professores alfabetizadores sobre o método a ser utilizado como se tivessem que “seguir” à risca o que está determinado. Ressalta-se que isso acaba influenciando na autonomia docente, no sentido de que é o educador quem deveria, com base nos seus estudos e conhecimentos sobre o processo de alfabetização/as diferentes abordagens pedagógicas, fazer sua escolha em relação à metodologia a ser utilizada em sala de aula.

Corrobora-se com o pensamento de Soares, quando assim se manifesta:

[...] não há um método para a aprendizagem inicial da língua escrita, há múltiplos métodos, pois a natureza de cada faceta determina certos procedimentos de ensino,

⁹ De acordo com a PNA (BRASIL, 2019, p. 24), “A numeracia não se limita à habilidade de usar números para contar, mas se refere antes à habilidade de usar a compreensão e as habilidades matemáticas para solucionar problemas e encontrar respostas para as demandas da vida cotidiana. Desde os primeiros anos de vida, a criança pode aprender a pensar e a comunicar-se usando de quantidades, tornando-se capaz de compreender padrões e sequências, conferindo sentido aos dados e aplicando raciocínio matemático para resolver problemas”.

além de as características de cada grupo de crianças, e até de cada criança, exigir formas diferenciadas de ação pedagógica. (SOARES, 2020, p.46 e 47).

Importa considerar que padronizar um método a ser trabalhado, no processo de alfabetização, é desconsiderar as individualidades de crianças e professores, pois, de acordo com Soares (2020), o direcionamento de como trabalhar, dependerá das características do grupo em questão e, por isso, não há um método, mas múltiplos métodos.

Para Artur Gomes de Morais (2012), não existe receita pronta para alfabetizar, é necessário considerar o que acontece no chão da escola, e na PNA, o método fônico é tido como a abordagem mais eficaz, no processo inicial de aprendizagem da escrita alfabética. No documento, aparecem 13 vezes a menção ao uso das ciências cognitivas com base em evidências científicas, como orientação para o processo de alfabetização. Como pilar para sustentar esses argumentos, citam outros países que fazem uso desta abordagem, o que se fortalece quando diz que

Nos Estados Unidos, o primeiro grande relatório científico sobre o tema foi produzido por Jeanne Chall, professora da Universidade Harvard, que publicou em 1967 o livro *Learning to Read: The Great Debate*. Nessa obra, Chall relevou quais abordagens eram mais eficazes para o ensino da leitura e da escrita e concluiu pela abordagem fônica, que recomenda o ensino sistemático das relações entre grafemas e fonemas. (BRASIL, 2019, p.16).

Nessa passagem, então, percebe-se que há indícios de que a PNA alinha-se somente à abordagem fônica, e que é eficiente para o aprendizado da leitura e da escrita. Conforme também indica o presidente do Instituto Alfa e Beto, João Batista Araújo e Oliveira, com participação no texto da PNA,

[...] o uso dos métodos fônicos, por si só, não irá resolver o problema da alfabetização. Outras evidências, igualmente vigorosas, devem ser levadas em conta pelas autoridades educacionais: um currículo nacional claro e consistente; estratégias e materiais didáticos adequados ao nível dos professores; instrumentos adequados de avaliação; professores de elevado nível acadêmico devidamente preparados; supervisão escolar adequada e um rigoroso ensino de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências. Só o uso sistemático desse conjunto de evidências poderá ajudar o Brasil a dar um salto de qualidade – na alfabetização e na educação. (BRASIL, 2019, p. 17).

Neste fragmento, pode-se perceber que sozinho os métodos fônicos não são suficientes, todavia, não considera nenhuma outra abordagem metodológica. Em suma, defendem os métodos fônicos aliados a outros instrumentos como exposto no excerto acima, uma vez que no documento da PNA, não há referência às demais facetas do aprendizado da língua escrita conforme Soares (2020) discute.

Assim também, como exposto no quadro 3, na PNA, são citadas as fases do desenvolvimento da leitura e da escrita: fase pré-alfabética; fase alfabética parcial; fase

alfabética completa e fase alfabética consolidada. Porém, o que chama maior atenção, é referente à “fase alfabética parcial: “[...] depois de aprender os sons das letras, ela começa a utilizá-los para ler e escrever palavras”. (BRASIL, 2019, p. 28). O que leva a pensar que, para a PNA, não há grande relevância a escrita espontânea das crianças na fase inicial da escrita. Depreende-se que a finalidade é somente codificar e decodificar e que as crianças não fazem nenhuma reflexão sobre as palavras, pois antes, precisam aprender as relações grafema-fonema.

Moraes (2019) afirma que esta é uma visão associacionista da aprendizagem e que

[...] a criança avançaria à medida que fosse capaz de isolar os fonemas das palavras e de associar/conectar a cada fonema o grafema correspondente. Adotando como explicação a repetição dessas associações (ou conexões), os pesquisadores dessa linha não analisariam se o aprendiz precisa vivenciar a mudança de esquemas mentais que construiu sobre a escrita, através de um processo que, paulatinamente, leva à compreensão das propriedades do alfabeto, passando por uma sequência de etapas evolutivas, tal como demonstraram Ferreiro e Teberosky (1979). Uma vez capaz de isolar fonemas, a criança *acumularia* informações sobre os grafemas correspondentes, a partir, por exemplo, das aulas que receberia de um adulto que usa um método fônico. (MORAIS, 2019, p. 15 e 16).

De acordo com o autor, esse é um equívoco que está trazendo à tona métodos tradicionais, como o método fônico que se percebe estar presente implicitamente no documento da PNA, sendo justificado pelos índices alarmantes referentes à alfabetização e que de fato, são. Mas não será somente pela faceta fônica que se tem a solução. Moraes (2012) salienta a necessidade dos professores criarem novas metodologias de alfabetização, logo, essas metodologias não dizem respeito aos métodos tradicionais, neste caso, o método fônico. Para o autor, este método reduz a complexidade do aprendizado inicial da língua escrita.

No entanto, a PNA recomenda 6 componentes essenciais para o aprendizado da leitura e escrita, sendo eles: consciência fonêmica, a instrução fônica sistemática, fluência em leitura oral, desenvolvimento de vocabulário, compreensão de textos e produção de escrita. (BRASIL, 2019).

Iniciando pelo primeiro componente citado no documento, (BRASIL, 2019, p. 33) “[...] a consciência fonêmica é o conhecimento consciente das menores unidades fonológicas da fala (fonemas) e a capacidade de manipulá-las intencionalmente”. (NATIONAL READING PANEL, 2000; GOMBERT, 2003; ADAMS et al., 2005). Entretanto, aparece nesse documento uma posição reducionista do conceito de consciência fonêmica, deixando a entender que, para a criança compreender o princípio alfabético, ela precisa isolar as unidades orais para depois relacionar em grafemas. Dito de outro modo, veem a língua escrita como código. Para Moraes (2019, p. 59), “[...] as atividades que implicam manipular fonemas seriam, por exemplo, aquelas nas quais o indivíduo precisa realizar a adição ou a subtração de fonemas de uma palavra”.

O segundo componente defendido na PNA, é a instrução fônica sistemática, que

[...] leva a criança a aprender as relações entre as letras (grafemas) e os menores sons da fala (fonemas). [...] 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) (CARDOSO-MARTINS; CORRÊA, 2008). Assim, as crianças aplicam na leitura de palavras, frases e textos o que aprendem sobre as letras e os sons (MULDER et al., 2017; CARDOSO-MARTINS; BATISTA, 2005). (BRASIL, 2019, 33).

Analisando este fragmento, depreende-se com clareza que, para os defensores dessa abordagem, não é importante pensar como as crianças aprendem, o que pensam sobre as letras, o que elas entendem por aprender a ler e escrever, quais suas expectativas. Apenas querem unificar esse aprendizado, a fim de que todas as crianças se alfabetizem do mesmo modo e ao mesmo tempo, sem ao menos levar em conta as dificuldades de aprendizagem que se sabe que são muitas em uma escola real, com pessoas reais e que estas evidências não compreendem.

Como terceiro componente, tem-se a fluência em leitura oral que, conforme a PNA, “[...] é a habilidade de ler um texto com velocidade, precisão e prosódia. A fluência libera a memória do leitor, diminuindo a carga cognitiva dos processos de decodificação para que ele possa concentrar-se na compreensão do que lê”. (BRASIL, 2019, p. 33).

Mais uma vez destaca-se o quão reducionista mostra ser este documento no que diz respeito à alfabetização, quando não considera a presença dos gêneros discursivos que circulam na sociedade, tratando o texto como um amontoado de letras e palavras, deixando em evidência que o objetivo é que o aprendiz decodifique com fluência.

O quarto componente se refere ao desenvolvimento do vocabulário. Esse desenvolvimento pode ser “[...] indiretamente, por meio de práticas de linguagem oral ou de leitura em voz alta” ou ainda “[...] diretamente, por meio de práticas intencionais de ensino, tanto de palavras individuais, quanto de estratégias de aprendizagem de palavras”. (BRASIL, 2019, p. 34). O quinto componente se refere à compreensão de textos, sendo o propósito da leitura, “[...] trata-se de um processo intencional e ativo, desenvolvido mediante o emprego de estratégias de compreensão”. (BRASIL, 2019, p. 34).

Analisando simultaneamente esses dois componentes, pode-se inferir que, para os especialistas que trabalharam na elaboração da PNA, a compreensão da leitura só é válida quando a criança já detém certas habilidades. Para Moraes (2013, *apud* BRASIL, 2019, p. 34), a compreensão e a decodificação são processos independentes, tanto que “[...] é possível compreender sem ler, como também é possível ler sem compreender”. (BRASIL, 2019 p. 34). Há de se concordar com o autor, que é possível compreender sem ler, mas no texto da PNA não deixa explícito que se trata da escuta. Caso contrário, haveria uma contradição, quando no

decorrer do texto aparece “[...] a capacidade de decodificação, no entanto, é determinante para a aquisição de fluência em leitura e para a ampliação do vocabulário, fatores que estão diretamente relacionados com o desenvolvimento da compreensão”. (MORAIS, 2013, *apud* BRASIL, 2019, p. 34).

Ou seja, uma criança ou um adulto que não estão/não são alfabetizados, podem compreender uma leitura feita por uma pessoa já alfabetizada. Pode-se citar o exemplo de uma criança na educação infantil, quando a professora faz uma contação de história.

E, por último, a produção escrita que “[...] diz respeito tanto à habilidade de escrever palavras, quanto à de produzir textos”. (BRASIL, 2019, p. 34). É possível constatar que, segundo a PNA, escrever palavras reforça a consciência fonológica para crianças “mais novas”, já o escrever textos, para as crianças “mais velhas a escrita, “[...] ajuda a entender as diversas tipologias e gêneros textuais”. (BRASIL, 2019, p. 34). Nota-se que não trata o ensino da língua em uso, como prática, nos mais variados contextos sociais, ao citar “gêneros textuais”, que é diferente de gêneros discursivos. Deixa, à vista disso, ainda mais evidente a falta de estímulo às crianças, para a escrita espontânea, a fim de se expressarem, incentivando a criatividade.

Mediante o exposto e a partir de um olhar mais específico em cada um dos documentos, na sequência, apresenta-se uma reflexão inicial acerca de possíveis convergências e divergências em relação a esses conceitos, nos respectivos documentos.

4. ENTRE CONVERGÊNCIAS E DIVERGÊNCIAS

De acordo com esta pesquisa, foi possível perceber algumas diferenças e convergências entre os documentos da BNCC, CBTC e PNA.

A partir do documento da PNA, percebe-se certa desconsideração em relação à realidade da sala de aula, isto é, como funciona uma escola, o que pensam as crianças e os professores alfabetizadores. Um indício dessa desconsideração é a forte referência apenas à ciência cognitiva, conforme apresentado no quadro 3, sendo que nenhuma vez é mencionado algum tipo de consideração sobre a necessidade de pensar em relação à realidade dos sujeitos, da escola, dos seus contextos socioculturais.

Para a PNA,

A maioria dos países que melhoraram a alfabetização nas últimas décadas fundamentaram suas políticas públicas nas evidências mais atuais das ciências cognitivas, em especial da ciência cognitiva da leitura (ACADEMIA BRASILEIRA DE CIÊNCIAS, 2011). Essa área do conhecimento apresenta o conjunto de evidências mais vigorosas sobre como as pessoas aprendem a ler e a escrever e como é possível

ensiná-las de modo mais eficaz (SNOWLING; HULME, 2013) (BRASIL, 2019, p. 16)

Sabe-se que há diferenças entre uma escola e outra, assim como salas de aula e, conseqüentemente, os agentes deste processo. Para Gallego e Silva (2012, p. 33), “[...] nossa trajetória escolar foi marcada por sistemáticas comparações e sentimentos de impotência ou potência para aprender, pois o outro ou os outros sempre foram utilizados como parâmetro”. Trazer ideias de fora, sem pensar na realidade das escolas, principalmente as escolas da rede pública, é desconsiderar toda a sua trajetória. Para Moraes (2019, p.20), “[...] não existe uma única maneira de se alfabetizar adequadamente, sendo importante respeitar a diversidade de saberes que os alfabetizadores acionam em suas práticas de ensino”.

Convém ressaltar que não há formas para que as crianças se apropriem efetivamente do sistema de escrita alfabética, na perspectiva da alfabetização e do letramento, indissociavelmente, a partir de comparações e evidências científicas se não levar em conta os principais atores desse processo: crianças e professores.

Diferente do que trata a PNA, tanto na BNCC quanto no CBTC, é dado a devida importância de se partir do que as crianças já conhecem, ampliando gradativamente a complexidade dos conceitos. Esses documentos divergem da PNA, pois ambos os documentos não citam diretamente qual método o professor alfabetizador deve considerar. O CBTC abrange com maior profundidade o processo de alfabetização e letramento, convergindo com a PCSC (2014), “[...] esse processo, devido à complexidade que envolve o seu aprendizado, poderá dar-se a partir de diferentes abordagens metodológicas, especialmente no que tange a compreensão do modo como as crianças aprendem a ler e a escrever”. (SANTA CATARINA, 2019, p. 150).

Já na BNCC,

As características dessa faixa etária demandam um trabalho no ambiente escolar que se organize em torno dos **interesses manifestos pelas crianças**, de suas vivências mais imediatas para que, com base nessas vivências, elas possam, progressivamente, ampliar essa compreensão, o que se dá pela mobilização de operações cognitivas cada vez mais complexas e pela sensibilidade para apreender o mundo, expressar-se sobre ele e nele atuar. (BRASIL, 2017, p. 58 e 59).

Segundo a BNCC e o CBTC, a apresentação do sistema de escrita alfabética para a criança deve acontecer de forma a considerar suas especificidades. Vygotsky (2000) afirma que, nas escolas, ensinam a criança a desenhar letras, mas não a sua função social, portanto, a leitura e a escrita devem ser algo de que a criança necessite, que tenha função social/faça sentido.

Na PNA, entende-se que há uma contradição, ou não valoriza, a ideia de Vygotsky, quando deixa implícito em suas páginas a volta de um método tradicional que considera a língua escrita como um mero código. Em outras palavras, é pensar a escrita como codificação e a leitura como simples decodificação.

Vale lembrar, também, os documentos nacionais que apontaram a necessidade de mudanças na alfabetização, como o que foi publicado em 2003, intitulado de Alfabetização infantil: os novos caminhos¹⁰. Documento este que a PNA faz referências. O coordenador deste relatório é o presidente do Instituto Alfa e Beto, João Batista Araújo e Oliveira, adepto ao método fônico tal qual todos os demais envolvidos, para a elaboração desse relatório. Segundo Gontijo (2014, p. 27), “[...] os autores do relatório pertencem a uma mesma formação ideológica e discursiva, e por isso o relatório não nasce de um debate, adquirindo, portanto, caráter autoritário, pois não foi permitida a participação de diferentes vozes no curso de sua produção”. Coincidentemente ou não, reporta-se ao mesmo caso presente também na PNA em que todos os envolvidos na elaboração do texto, seguem a mesma linha de raciocínio, o que permite dizer que não houve um debate mais participativo para elaboração desse documento¹¹.

Sendo assim, não se pode admitir um método a ser utilizado, para a alfabetização das crianças, nos dois primeiros anos do ensino fundamental, na tentativa de ele ser a “salvação”, para a melhoria na qualidade da educação, sem ao menos considerar a complexidade do ponto de vista da criança, para se apropriar do sistema de escrita alfabética, quando esse documento deixa subentendido ao longo de sua escrita, ao utilizar referências que revelam o método fônico profícuo para a alfabetização.

Para Ferreira e Teberosky (1979, *apud* SOARES, 2020; MORAIS, 2012), o retorno do método fônico se deu e se dá pela confusão na interpretação da teoria da psicogênese da escrita. Segundo Moraes (2019, p.11), “[...] se a teoria da psicogênese nos mostrava claramente o quanto aqueles métodos tinham uma visão distorcida e limitada sobre os processos vividos pelo aprendiz, por outro lado, não apontava uma metodologia de ensino que os substituísse”. Corroborando com Moraes (2019), Soares (2020, p. 39) afirma que:

¹⁰ BRASIL. Congresso Nacional. Câmara dos Deputados. Comissão de Educação e Cultura. **Relatório Final do Grupo de Trabalho Alfabetização Infantil: os novos caminhos**. 1 ed. Brasília: [s.n.], 2003.

¹¹ Em relação a essa questão, sabe-se que quando há a convicção de que cada um é diferente do outro, logo as experiências também serão diferentes, uma vez que o meio em que se está e esteve inserido, é determinante na formação do discurso, o que pressupõe compreender que as crianças são seres ativos no processo de ensino e aprendizagem. Essa diversidade está marcada em nossa sociedade não sendo diferente na comunidade escolar.

Sem negar a incontestável contribuição que essa mudança paradigmática, na área da alfabetização, trouxe para a compreensão da trajetória da criança em direção à descoberta do sistema alfabético, é preciso, entretanto, reconhecer que ela conduziu a alguns equívocos e a falsas inferências, que podem explicar a *desinvenção* da alfabetização [...] e que também podem explicar a perda da especificidade do processo de alfabetização, proposta anteriormente. (SOARES, 2020, p. 39).

Porém, essa questão ficou entendida como se não houvesse a necessidade de um ensino explícito e sistemático, no processo de apropriação do sistema de escrita alfabética, sendo um equívoco. Essa confusão acabou levando muitos a optarem somente pelo letramento, esquecendo-se da especificidade da alfabetização. No entanto, o que vem à tona agora com a publicação da PNA, são os defensores do método fônico os quais julgavam que somente esta abordagem se remete a um ensino explícito e sistemático. Todavia, Gontijo (2014, p. 49), assinala que estes métodos “[...] já demonstraram, ao longo da história da alfabetização, a sua incapacidade de alfabetizar as crianças”.

Tanto a BNCC quanto o CBTC possuem em seus textos um discurso bem diferente da PNA em relação à temática alfabetização. Os dois primeiros documentos em suas escritas, trazem sempre a contextualização com um planejamento articulado às demais áreas do conhecimento, recomendando a utilização de gêneros discursivos diversos. É possível ver isso quando os documentos trazem os 4 eixos, evidenciando que a criança não precisa reconhecer a relação fonema-grafema para depois disso poder escrever, uma vez que ela pode fazer inicialmente do jeito que sabe, demonstrando suas experiências com a língua escrita.

Outro ponto importante é a reflexão sobre a língua oral ou escrita, que nos documentos da BNCC e do CBTC, aparece como análise linguística. Entende-se, dessa forma, como uma proposta de trabalho com a própria língua em uso. Isto é, as cartilhas dos métodos tradicionais que utilizavam palavras sem nenhum tipo de contexto ou ligação, não deveriam mais ser utilizadas hoje de acordo com a BNCC e com o CBTC. E quando se diz isso, volta-se aos campos de atuação, responsáveis por essa organização das diferentes materialidades que tenham relação com a sociedade, para trabalhar em sala de aula, buscando desenvolver o conhecimento em situações reais de uso. Ou seja: é necessário lutar por um processo de alfabetização que faça sentido para as crianças, que as envolva e não uma alfabetização que “ressuscita” métodos tradicionais, o que se entende que a PNA traz veladamente em seu texto.

Nesse sentido, Moraes (2012, 2019) reforça que muitas atividades de consciência fonêmica são desnecessárias para as crianças se alfabetizarem, uma vez que

[...] ninguém precisa ser treinado a pronunciar /b/ /i/ /k/ /a/ para a palavra *bica*, a fim de se tornar alfabetizado. Aliás, vale a pena lembrar que é só nos cursos de fonética e fonologia, frequentados por quem estuda letras, fonoaudiologia ou psicopedagogia, que adultos já superletrados aprendem a segmentar palavras em seus fonemas.

Nenhum cidadão normal sabe ou precisa saber pronunciar, por exemplo, os fonemas /S^/ /O/ /k/ /O/ /l/ /a/ /t/ /i/ que formam a palavra *chocolate* (MORAIS, 2012, p. 88).

Ao concordar com Moraes, reitera-se que não se desconsidera a importância das crianças conhecerem as formas gráficas das letras, suas grafias que, concomitantemente, representam/notam os sons da fala, tal como Soares (2019, p. 213), assinala que “[...] são sobretudo as letras que, na aprendizagem da escrita alfabética revelam os fonemas”. Ressalta-se que não será por meio da memorização do alfabeto e de incansáveis treinos fonêmicos que a criança chegará à consciência fonêmica, pois

[...] além da sobrecarga cognitiva desnecessária, [...] adiam o contato das crianças com os textos do mundo real. [...] Submetem os alfabetizandos à leitura de falsos textos, nos quais determinada relação entre letra e som é repetida em cantilenas de palavras artificialmente selecionadas para aparecerem juntas, mas que constituem um amontoado de frases desconectadas. (MORAIS, 2012, p.107).

Para Tfouni (2006, p. 19), “[...] o que deve ser enfatizado, portanto, seriam os “aspectos construtivos” das produções infantis durante a alfabetização”. E não a escrita somente como um código que representa os sons, sem possuir significado.

Assim, concorda-se que, para que a criança realmente se aproprie do sistema de escrita alfabética, é necessário pensar em práticas de alfabetização na perspectiva do letramento e para o letramento. Para Soares (2020, p. 44 e 45), é um equívoco não associar alfabetização e letramento,

[...] porque, no quadro das concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre 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 língua escrita – o *letramento*. Não são processos independentes, mas interdependentes e indissociáveis: a alfabetização desenvolve-se *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 se pode desenvolver *no contexto da e por meio da* aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização (SOARES, 2020, p. 44 e 45).

Conforme a autora, um depende do outro, porém, ambos com suas particularidades, mas que, de forma alguma, o sistema de escrita alfabética deve ser “transmitido” como letras soltas sem nenhum contexto, como propõem os métodos tradicionais e que diferente deles, tanto a BNCC quanto o CBTC evidenciam a importância de trabalhar com gêneros discursivos.

Conforme Mello (2010, p. 333),

[...] ao longo de sua história de contato com a escrita, quando vive ou testemunha situações em que a escrita é utilizada pelas pessoas – em sua função social (como cultura escrita) ou apenas em seu aspecto técnico (como hábito motor) -, dependendo do lugar que ocupa nessa relação e da vivência que estabelece com esse instrumento cultural, a criança forma para si um sentido do que seja a escrita.

Diante disso, para a BNCC (2017) e para o CBTC (2019), a língua é mais do que fonemas soltos e isolados, conforme apresentado nos quadros 1 e 2, isto é, mais do que um conjunto de símbolos. Deste modo, antes de qualquer iniciativa, a criança precisa estar motivada para tal ação. É necessário que o professor crie possibilidades reais de uso com a escrita em diferentes práticas. A escrita deve ser apresentada como um instrumento de comunicação e expressão que faz parte da vida e que está presente no cotidiano.

Com efeito, a PNA traz a contribuição de Linnea Ehri, que evidencia:

[...] os leitores iniciantes, para serem bem-sucedidos, devem aprender de início como funciona o sistema alfabético de escrita. Eles precisam aprender as formas, os sons e o nome das letras, como as letras representam sons separados nas palavras e como dividir as palavras faladas nos menores sons representados pelas letras (BRASIL, 2019, p. 26).

Para que a criança se alfabetize é necessário que ela conheça/domine essas funcionalidades, no entanto, há outras propriedades fundamentais, no processo de apropriação do sistema de escrita alfabética e que as crianças descobrem gradativamente, mas que a PNA não traz, como: o tamanho de um objeto não influencia se haverá mais ou menos letras; as letras são diferentes de outros símbolos; a ordem das letras em uma palavra não pode ser alterada; a aparência das letras varia, mas seu valor sonoro é o mesmo; há letras que só aparecem junto de outras. (MORAIS, 2019).

O fato de não considerar essas descobertas, enfatiza uma concepção de alfabetização automatizada, isto é, o professor transmite e a criança recebe o conhecimento, o que Paulo Freire denominava de educação bancária. Segundo Freire (1996, p. 38), “[...] o educador é o que sabe; os educandos, os que não sabem”. Esse tipo de pensamento dificulta ainda mais uma alfabetização com e para o letramento, pois a criança aprenderá o código escrito, mas terá dificuldades de interpretar um simples bilhete, ou melhor, a escrita não terá uma função social. Para Soares

[...] *ter-se apropriado da escrita* é diferente de *ter aprendido a ler e a escrever*: *aprender a ler e escrever* significa adquirir uma tecnologia, a de codificar em língua escrita e de decodificar a língua escrita; *apropriar-se da escrita* é tornar a escrita “própria”, ou seja, é assumi-la como sua “propriedade (SOARES, 2017, p. 39 – grifo da autora).

Diante disso, retoma-se os documentos em análise, verificando o que cada um apresenta como alfabetização. Tanto na BNCC (2017) quanto no CBTC (2019), a alfabetização

aparece como um processo de apropriação do sistema de escrita alfabética. Já na PNA, a alfabetização aparece como “[...] ensino das habilidades de leitura e de escrita”. (BRASIL, 2019, p. 18).

Ter o cuidado de utilizar o conceito apropriação, mostra que este processo de alfabetização precisa estar articulado diretamente com as crianças, isto é, elas precisam estar envolvidas para que se apropriem da escrita. E não como aparece na PNA, como ensino de habilidades de leitura e escrita. Nesse caso, não é considerado o processo de aprendizagem.

Cita-se como exemplo a série *Anne With an “E”*, 10º episódio da 2ª temporada, em que Anne defende um ensino em que as crianças sejam protagonistas no processo de ensino e aprendizagem, quando diz “Me diga e eu esqueço. Ensine-me e eu lembrarei. Envolve-me e eu aprenderei”. Essa frase mostra o quão distinto são os conceitos utilizados nos documentos da BNCC e CBTC, comparados com a PNA referentes à alfabetização.

Soares, na obra “Alfabetização e Letramento” (2020, p. 17 e 18), afirma que não há dúvida, “[...] a alfabetização é um processo de representação de fonemas em grafemas, e vice-versa, mas é *também* um processo de compreensão/expressão de significados por meio do código escrito”. Sendo assim, um processo de construção do saber. Para a BNCC “[...] 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, 2017, p. 63).

Por conseguinte, o que está proposto pela BNCC (2017) e pelo CBTC (2019), é um trabalho a partir dos diferentes gêneros discursivos, respeitando e reconhecendo os saberes individuais de cada criança. Em oposição ao que traz esses documentos e, principalmente a própria BNCC, a PNA não manifesta um planejamento a partir dos gêneros discursivos, aparece citado uma única vez a expressão “gêneros textuais”, conforme já evidenciado anteriormente, ou seja, não há nenhuma menção ao trabalho com a própria língua em uso. Isso já fica evidente no próprio conceito de *literacia* trazido nesse documento. Ainda, esse documento não explicita também que o processo de alfabetização deve perpassar as demais áreas do conhecimento e seus componentes curriculares, orientações da BNCC e agora para nós de Santa Catarina, o CBTC. Importa considerar isso, por se levar em conta que o ciclo alfabetizador é composto pelo 1º e 2º anos e o processo de alfabetização e letramento deve ser articulado aos demais componentes curriculares, com isso minimiza a fragmentação do conhecimento e fazendo sentido para a criança.

Decorrente disso, percebe-se que a história do letramento no Brasil, todos os estudos desde 1980 e sua influência não só na escola, mas na sociedade de modo geral, não

foram determinantes para os elaboradores da PNA. Parece, por conseguinte, uma tentativa de apagar da história a importância do letramento pertinente ao contexto nacional. Atendo-se à definição que a PNA traz sobre *literacia*, verifica-se que difere do conceito de letramento, dado que não traz a leitura e a escrita relacionadas à interatividade e ao uso nas mais diversas práticas sociais, que se materializam em gêneros discursivos. Compreende-se como uma investida de trazer algo “novo”, porém, não é. Como afirma, Mortatti, em entrevista a Nova Escola (2019)¹², “O que está escrito tem uma aparência de novo, mas não é. Provavelmente escolheram usar ‘literacia’ para não usar ‘letramento’. Não é uma diferença semântica, mas política”.

Discorda-se, em parte, desse argumento, porque entende-se que há também uma diferença semântica. São conceitos que guardam relações entre si, mas não são palavras sinônimas. De acordo com Gabriel (2017), “[...] adotar a perspectiva pedagógica do letramento implicaria preparar os alunos para a participação efetiva e competente nas práticas sociais e profissionais que envolvem a língua escrita”. Segundo a autora, para preparar “[...] os alunos para essa participação efetiva e competente” (letramento), inicia-se com a alfabetização e *literacia*. Não que se concorde que deva seguir essa ordem no processo, mas cita-se apenas para ilustrar a diferença de sentido entre os dois termos, que para muitos podem parecer sinônimos.

O termo *literacia* é utilizado em Portugal, mas não no sentido que traz o documento ora em análise. Esse documento traz um conceito reducionista de *literacia*, que vem com uma carga de significado bastante voltado apenas para o desenvolvimento da cognição.

Nesse sentido, questiona-se: por que utilizá-lo num documento brasileiro, cujo objetivo é tratar sobre a alfabetização dos estudantes do Brasil, indo na contramão até mesmo da própria BNCC? Por que desconsiderar os estudos brasileiros e o termo letramento utilizado aqui no Brasil, assim como os nossos documentos oficiais?

Importa considerar que sendo a BNCC um documento que possui força de Lei, deveria haver ao menos um diálogo/uma conexão entre as políticas de Educação.

Para Dionísio (2007, p. 211),

[...] o que me parece ser distinto e não me parece a ver com Brasil ou Portugal é que letramento ou literacia, e aqui falo sob o ponto de vista europeu, nem sempre é entendido como práticas sociais que envolvem a palavra, o texto escrito. Então, é situado naquele lugar cognitivista de um conjunto de capacidades que os sujeitos podem medir, pesar e que são relativos ao conjunto do escrito. (DIONÍSIO, 2007, p. 211).

¹² Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/17139/entenda-as-polemicas-presentes-na-politica-nacional-de-alfabetizacao> . Acesso em: 10 maio 2020.

Nesse ponto, percebe-se, nessa afirmação, uma relação com o que traz a PNA, quando aponta o processo de alfabetização como desenvolvimento de habilidades cognitivas. Veja-se:

[...] algumas crianças, por conta das experiências relacionadas à leitura e à escrita vivenciadas em casa, ingressam no ensino fundamental com conhecimentos e habilidades fundamentais para a alfabetização adquiridos desde muito cedo, como o conhecimento alfabético e a consciência fonológica. Essas crianças terão mais possibilidades de obter sucesso no processo de alfabetização e de aprender a ler e escrever ao menos palavras e textos simples até o final do 1º ano. (BRASIL, 2019, p. 32).

A partir do exposto acima, pode-se afirmar que é incorporada, na PNA, uma visão reducionista de *literacia*, conforme manifestado por Dionísio (2007), visto que não se menciona a presença do envolvimento em práticas sociais de leitura e escrita no processo inicial de alfabetização, o que mostra mais uma vez que, para os colaboradores deste documento, a língua é concebida como um código.

Para Dionísio (2007, p. 210), *literacia* ou letramento “[...] é uma prática em que as pessoas usam os textos”. Conforme a PNA, fica evidenciado que o processo de alfabetização deve partir das menores unidades, para que depois de adquirido o conhecimento de reconhecer os sons das letras, de juntar letras, formar palavras e, por fim, escrever textos, seguindo a concepção do método fônico, não é o que de fato venha a ser *literacia* ou letramento.

Como indica Gontijo (2014, p. 33), para os métodos de marcha sintética prevalecem “a ênfase no significante em detrimento do significado evidencia também que a alfabetização é pensada como um conjunto de competências autônomas e que o enfoque fonético é então o mais apropriado para ensinar essas competências”.

Ora, se letramento ou *literacia* é fazer uso social do ler e escrever, do envolvimento em práticas sociais de leitura e escrita, de que forma o significado seria deixado para segundo plano, no processo de alfabetização? Seria a língua então um código? Em que momento primeiramente aprende-se a “decifrá-lo” para depois compreendê-lo? Esses são alguns dos questionamentos que resultam da leitura da PNA. Infere-se, à vista disso, uma visão reducionista presente no documento, além de antiquada. Partindo dessa concepção presente na PNA, há um retrocesso no que diz respeito à alfabetização, visto que há anos, já se discutia que ler e escrever não era mais suficiente e que faltava o envolvimento com as práticas sociais de leitura e escrita.

Essa opção pelo termo *literacia*, nesse documento, denota nitidamente um confronto com a BNCC, mostrando ser uma posição política do atual governo federal, em tentar de alguma maneira apagar da história da educação brasileira todas as pesquisas científicas, os

debates e, também, a formação, inicial ou continuada, dos professores. Expressa um discurso autoritário, já que não houve um debate a partir de outros olhares, disfarçado de algo novo, mas que não passa de um retrocesso, conforme já argumentado.

Nota-se que isso é uma maneira equivocada de pensar e entender o quão complexo é alfabetizar uma criança na perspectiva do letramento e o quanto esse universo abrange diferentes áreas, para que a criança se aproprie efetivamente do sistema de escrita alfabética. Ir contra ou a favor do retorno de métodos tradicionais, focado na PNA, no caso, o método fônico, não significa que não se reconhece a importância da faceta fonética na alfabetização. Pelo contrário, compreende-se sua influência/sua importância, porém, percebe-se que a faceta fonética sozinha não basta.

Soares (2020, p. 182), ao falar da concepção de educação/alfabetização de Paulo Freire, destaca que

[...] uma concepção de alfabetização que transforma o material e o objetivo com que se alfabetiza, as relações sociais em que se alfabetiza, é uma concepção que põe o método a serviço de uma certa política e filosofia da educação: com “Eva viu a uva”, com o objetivo de levar simplesmente à aquisição das técnicas de leitura e escrita, com uma relação vertical de antidiálogo entre alfabetizando e alfabetizador, o método ignora quem o alfabetizando é e poderia ser, ignora seu contexto social e cultural – é a política e a filosofia da submissão, da domesticação (SOARES, 2020, p. 182).

O método entendido no excerto da autora, é o método que restringe e reduz a capacidade de participação e envolvimento da criança ou adulto em processo de alfabetização; o método que não permite a reflexão dos alfabetizandos; o método que o professor precisa seguir à risca o que está sendo “indicado” com a desculpa de ser o “mais eficaz”. Coloca-se entre aspas, porque a PNA (2019) traz a abordagem fônica, a partir de evidências baseadas nas ciências cognitivas da leitura, mais eficaz no processo de alfabetização. Promete uma melhor valorização do professor alfabetizador, investindo em sua formação e maiores investimentos para as instituições que “seguirem” a proposta que defendem.

De acordo com o documento,

[...] o professor merece ser valorizado no seu desenvolvimento profissional e na função que desempenha na sociedade (art. 5º, VIII). Nos dias de hoje, muitos bons estudantes deixam de optar pela carreira de magistério por conta da falta de valorização do professor. A PNA buscará promover um aprimoramento na formação dos professores da educação infantil e dos professores do ensino fundamental, nos currículos de formação inicial e continuada, com fundamento nas evidências científicas mais recentes das ciências cognitivas. (BRASIL, 2019, p.43).

Nesse fragmento, considera-se que há falsas esperanças aos docentes sobre melhores condições para trabalhar, porém, não passam de “chantagens mascaradas com promessas”. Mostra mais uma vez a sua face autoritária e com pouca responsabilidade para com

a alfabetização, já que, no início, falam dos baixos índices educacionais, evidenciando uma preocupação com esta situação. Logo, não é o que de fato interessa ao governo federal, na figura do ministro da educação, mas sim revela esse documento uma educação sem pensar na autonomia e cidadania dos estudantes, sobretudo, seguindo uma linha restrita de pensar a educação.

Trazer à tona o método fônico não significa que se discorde de um método de alfabetizar, mas, apoiando-se em Soares (2020), que, não se pode ter um conceito restrito de método, diante de tudo que já foi discutido sobre alfabetização. É necessário se pensar em diferentes práticas para alfabetizar, aliadas às diferentes facetas que envolvem este universo. (SOARES, 2020).

Sob o mesmo ponto de vista, tanto a BNCC quanto o CBTC falam de um ensino em situações reais de uso com a língua, a partir de um planejamento articulado às áreas do conhecimento, com envolvimento e participação das crianças. Portanto, acredita-se que, para os documentos citados acima, o processo de alfabetização e letramento são indissociáveis, porém, ambos com as suas especificidades, mas que juntos desempenham um trabalho que vai além de um método de alfabetização. A BNCC e o CBTC, evidenciam um ensino significativo, contextualizado, que rompe com a fragmentação e mais do que isso, que dão voz às crianças, permitindo que se expressem, que errem e também acertem, pois na concepção desses documentos, a criança é agente ativo no processo de ensino e aprendizagem.

O que falta na PNA, pois esse documento demonstra maior preocupação em alfabetizar por alfabetizar, evidenciando que a língua é apenas um código. Traz o método fônico como a metodologia capaz de “reparar” os problemas da alfabetização no Brasil.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo analisar a forma como os documentos da BNCC (2017), PNA (2019) e CBTC (2019) tratam das concepções de alfabetização e letramento, com ênfase no ciclo alfabetizador. Como metodologia, esta pesquisa caracteriza-se como dialética. Quanto aos objetivos, trata-se de uma pesquisa exploratória com abordagem qualitativa. Em relação à coleta de dados, caracteriza-se como uma pesquisa documental e bibliográfica.

A partir dos documentos analisados, foi possível perceber divergências entre eles, principalmente entre a BNCC e o CBTC comparados ao que traz a PNA. Seus discursos para com a alfabetização são diferentes do discurso da PNA, uma vez que tanto a BNCC quanto o

CBTC consideram o processo de alfabetização complexo e que precisa ser contextualizado, a partir dos diversos gêneros discursivos, trabalhando interdisciplinarmente, articulado às áreas do conhecimento. Deste modo, com base nas análises, os documentos da BNCC e do CBTC não expressam um método de alfabetização, mas orientações que envolvem as práticas sociais de uso com a língua, seja ela oral ou escrita.

Já a PNA, que diz ter por objetivo combater o analfabetismo, elevar os índices educacionais e ajudar a cumprir as metas 5 e 9 do Plano Nacional de Educação, a partir das análises, deixa claro um retorno ao método fônico, além de considerá-lo responsável por fazer com que a PNA cumpra seus objetivos, para com a alfabetização, elevando os índices de crianças alfabetizadas.

Além de ter uma visão tão restrita de alfabetização e dos modos como as crianças aprendem, a PNA usa o conceito *literacia* em detrimento do letramento, o que se considera um apagamento da própria história da educação brasileira.

Não se desconsidera a necessidade de um ensino explícito e sistemático nos anos iniciais, no ciclo alfabetizador, tampouco a importância da faceta fonética. Pelo contrário, sabemos que não vivemos em uma sociedade justa, já que muitas crianças vivem em situações de vulnerabilidade. Portanto, é necessário pensar a alfabetização com e para o letramento e não mais uma educação em que as crianças, quando adultas, respondam passivamente às imposições da sociedade. Nesse sentido, para formar cidadãos críticos e autônomos, o trabalho docente de alfabetização precisa ter como prática além da produção e leitura de textos, que estejam situados em contextos reais de usos da língua, ou seja, é preciso oportunizar às crianças, o seu desenvolvimento na perspectiva da autoria de suas produções e, para isso, é essencial que o planejamento docente considere o trabalho com os diferentes gêneros discursivos em situações reais de uso.

Dessa maneira, quando, no decorrer da pesquisa, analisou-se o que a BNCC (2017) e o CBTC (2019) evidenciam sobre a importância do processo de alfabetização ter sentido para as crianças, entende-se que será por meio de um ensino explícito e sistemático que respeita e considera as potencialidades e saberes que as crianças trazem consigo, de suas vivências; que haja contato com um ambiente alfabetizador rico em diferentes gêneros discursivos e também que a escola seja um lugar que dê voz às crianças, que possibilite, por meio de um planejamento articulado consistente, suas manifestações gestuais, orais e escritas.

Ressalta-se que a escola precisa ser um lugar em que se oportunize às crianças a reflexão sobre o uso da língua, sua função social e não apenas o codificar e decodificar. Que a

escola, enquanto instituição formadora, promova uma formação para emancipação e não para submissão.

A partir desta pesquisa, sabe-se que há muito o que estudar, pensar e fazer tanto em relação às políticas públicas para a educação, como à formação dos docentes, para trabalhar no processo de alfabetização/nos primeiros anos dos anos iniciais do ensino fundamental. E não o que está posto na PNA, ao trazer veladamente um método como a solução para a alfabetização.

Logo, tem-se a convicção de que este trabalho não se esgota aqui, por compreender ser uma temática complexa, visto que envolve documentos influentes nas práticas educativas e que divergem em pontos bem marcantes, conforme manifestos nesta pesquisa.

Assim, finaliza-se com a seguinte mensagem:

Há escolas que são gaiolas e há escolas que são asas.

Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do vôo. Pássaros engaiolados são pássaros sob controle. Engaiolados, o seu dono pode levá-los para onde quiser. [...] Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados. O que elas amam são pássaros em vôo. Existem para dar aos pássaros coragem para voar. Ensinar o vôo, isso elas não podem fazer, porque o vôo já nasce dentro dos pássaros. O vôo não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado

Rubem Alves

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019.** Institui a Política Nacional de Alfabetização. Brasília: Ministério da Educação, 2019. Disponível em: http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/71137476/do1e-2019-04-11-decreto-n-9-765-de-11-de-abril-de-2019-71137431. Acesso em: 20 mar. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **PNA: Política Nacional de Alfabetização/Secretaria de alfabetização.** Brasília: MEC, SEALF, 2019.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular:** Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.
- BRASIL. Congresso Nacional. Câmara dos Deputados. Comissão de Educação e Cultura. **Relatório Final do Grupo de Trabalho Alfabetização Infantil:** os novos caminhos. 1 ed. Brasília: [s.n.], 2003.
- DIONÍSIO, Maria de Lourdes. Educação e os estudos atuais sobre letramento. Florianópolis: **Perspectiva**, v. 25, n. 1, 209-224, jan./jun. 2007.

Anne with an E. Produção: Miranda de Pencier; Susan Murdoch. Intérpretes: Amybeth McNulty; Geraldine James R.H. Thomson; Lucas Jade Zumann; Dalila Bela; Corinne Koslo; Aymeric Jett Montaz; Thayná Galdino. Empresa produtora: Northwood Anne, Northwood Entertainment e Canadian Broadcasting Corporation. Canadá: 19 de março de 2017. Emissora original: CBC. Disponível Netflix (2017-2020). Formato: 4K (Ultra HD); Dolby Digital 5.1. Série com 3 temporadas. Baseada no livro de 1908 Anne de Green Gables, de Lucy Maud Montgomery e adaptada pela escritora Moira Walley-Beckett.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Trad. D. M. Lichtenstein, L. Di Marco, M. Corso. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra. 1996.

GABRIEL, Rosângela. Letramento, Alfabetização e Literacia: Um olhar a partir da Ciência da Leitura. **Revista Prâksis**. Novo Hamburgo. a. 14. v. 2. jul./dez. 2017. Disponível em: <https://periodicos.feevale.br/seer/index.php/revistapraksis/article/view/1277/1890>. Acesso em: 21 abr. 2020.

GALLEGO, Rita de Cássia; SILVA, Vivian Batista da. **A gestão do tempo e do espaço da escola**. 2012. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3252346/mod_resource/content/1/texto%20tempo%20e%20espa%C3%A7o%20Rita%20Gallego%20e%20Vivian%20da%20Silva.pdf. Acesso em: 20 jun. 2020.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes. **Alfabetização**: políticas mundiais e movimentos nacionais. Campinas, SP: Autores Associados, 2014. (Coleção educação contemporânea).

KATO, Mary A. **No mundo da escrita**: uma perspectiva psicolinguística. São Paulo: Ática, 1986. (Série Fundamentos).

KLEIMANN, Ângela B. (org). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

MELLO, Suely Amaral. Ensinar e Aprender a Linguagem Escrita na Perspectiva Histórico-Cultural. **Psicologia Política**. vol. 10. nº 20. pp. 329-343. jul. – dez. 2010. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4000981> Acesso em: 10 jun. 2020.

MORAIS, Artur Gomes de. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012. (Como eu ensino).

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

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Política Nacional de Alfabetização**: entenda as polêmicas presentes na PNA. Nova Escola, 03 de maio de 2019. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/17139/entenda-as-polemicas-presentes-na-politica-nacional-de-alfabetizacao>. Acesso em: 10 maio 2020.

PERES, Paula. **Nova Escola**. Política Nacional de Alfabetização: entenda as polêmicas presentes na PNA. 03 de maio de 2019. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/17139/entenda-as-polemicas-presentes-na-politica-nacional-de-alfabetizacao>. Acesso em: 10 maio 2020.

ROJO, Roxane (org). **Alfabetização e letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense**. Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação, 2019.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. **Proposta curricular de Santa Catarina**: formação integral na educação básica. Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação, 2014.

SCHAFASCHEK, Rosicler; SCHMIDT, Leonete Luzia. A formação do professor alfabetizador no PNAIC: reflexões sobre as concepções de alfabetização. In: **Alfabetização: uma etapa e muitas questões** / organização Leonete Luzia Schmidt, Letícia Carneiro Aguiar. – 1. ed. – Araraquara [SP]: Junqueira&Marin, 2018.

SCHLICKMANN, Maria Sirlene Pereira; SCHAFASCHEK, Rosicler. **O texto na alfabetização e no letramento**: livro didático – Palhoça: Unisul Virtual, 2015.

SOARES, Magda. Alfabetização e Letramento: caminhos e descaminhos. **Revista Pedagógica**. 29 fev. 2004. Artmed Editora. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40142/1/01d16t07.pdf>. Acesso em: 20 maio 2020.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3. ed.; 4. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

SOARES, Magda. **Alfabetização**: a questão dos métodos. 1. Ed., 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2019.

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento**. 7.ed.; 3ª reimp. São Paulo: Contexto, 2020.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Adultos não alfabetizados**: o avesso do avesso. São Paulo: Pontes, 1988. (Coleção Linguagem/Perspectiva).

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e Alfabetização**. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2006. (Coleção Questões da Nossa Época; v.47).

VYGOTSKY, Lev. **A pré-história da linguagem escrita in Formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.