

Concepção de alfabetização em documentos curriculares: comparação Brasil Argentina

Resumo

A partir da abordagem da alfabetização na perspectiva do letramento, esta pesquisa objetivou analisar um documento curricular oficial argentino (“Diseño curricular para la escuela primaria”), com a finalidade de identificar as concepções de alfabetização subjacentes e comparar com as concepções presentes em documentos curriculares brasileiros e com a “Política Nacional de Alfabetização” (PNA), lançada pelo Ministério de Educação do Brasil em 2019. Foram realizadas análises documentais segundo pressupostos descritos por Bardin. Os dados brasileiros foram sistematizados a partir de estudo anterior realizado por Leal, Brandão, Almeida, Vieira (2013), no qual foram analisados 26 documentos curriculares de secretarias estaduais e de capitais brasileiras. As propostas foram classificadas em três categorias: 1 (alfabetização por imersão); 2 (alfabetização como aprendizagem do código alfabético); 3 (alfabetização na perspectiva do letramento). Predominavam, no Brasil, as tendências 1 e 3, que orientam um ensino em que a leitura e a produção de textos autênticos e integrais permeiam o processo de alfabetização. No documento argentino predominam termos que remetem à abordagem construtivista e defende-se a alfabetização em uma perspectiva de inserção nas práticas sociais de leitura e escrita e, ao mesmo tempo, o ensino das especificidades do SEA (categoria 3). Em contraste com as perspectivas dos documentos curriculares, a PNA está embasada em métodos sintéticos de alfabetização. Tal abordagem marca, portanto, uma retomada de concepções tradicionais de alfabetização focadas em modelos empiristas.

Palavras-chave: alfabetização; documentos curriculares; leitura; escrita.

Telma Ferraz Leal

Universidade Federal de Pernambuco – UFPE – Recife/PE – Brasil
telmaferrazleal36@gmail.com

Para citar este artigo:

LEAL, Telma Ferraz. Concepção de alfabetização em documentos curriculares: comparação Brasil Argentina. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 23, n. 51, p. 160-189, jan./abr. 2022.

DOI: 10.5965/1984723823512022160

<http://dx.doi.org/10.5965/1984723823512022160>



Conceptions of literacy in curriculum documents: a comparison Brazil Argentina

Abstract

Taking a literacy perspective to approach the teaching of reading and writing, this research aimed to analyse an Argentine official curriculum document ("Diseño curricular para la escuela primaria"), in order to identify the underlying literacy conceptions and compare them with the conceptions present in Brazilian curriculum documents and with the "Política Nacional de Alfabetização" (PNA), launched by the Ministry of Education of Brazil in 2019. Documentary analyses were carried out according to assumptions described by Bardin. The Brazilian data were systematized from a previous study conducted by Leal, Brandão, Almeida, Vieira (2013), in which 26 curriculum documents produced by states' and capitals' educational departments were analyzed. The proposals were classified into three categories: 1 (literacy through immersion); 2 (literacy as learning the alphabetic code); 3 (literacy perspective to approach the teaching of reading and writing). In Brazil, trends 1 and 3 predominated, which guide a teaching in which the reading and production of authentic and integral texts permeate the literacy process. In the Argentine document, terms that refer to the constructivist approach predominate and literacy is defended in a perspective of insertion in social practices of reading and writing in parallel with the teaching of the specificities of the Alphabetic Writing System (category 3). In contrast to the perspectives of the curriculum documents, the PNA is based on synthetic methods to teaching reading and writing. Such an approach marks, therefore, a resumption of traditional conceptions of literacy focused on empiricist models.

Keywords: literacy; curriculum; educational policies.

Concepción de alfabetización en documentos curriculares: comparación Brasil-Argentina

Resumen

A partir del enfoque de la alfabetización desde la perspectiva del *letramento*, esta investigación tuvo como objetivo analizar un documento curricular oficial argentino ("Diseño curricular para la escuela primaria"), con la finalidad de identificar las concepciones de alfabetización subyacentes y compararlas con las concepciones presentes en documentos curriculares brasileños y con la "Política Nacional de Alfabetización" (PNA), lanzada por el Ministerio de Educación de Brasil en 2019. Se realizaron análisis documentales según los presupuestos descritos por Bardin. Los datos brasileños se sistematizaron a partir de un estudio anterior realizado por Leal, Brandão, Almeida, Vieira (2013), en el cual se analizaron 26 documentos curriculares de secretarías estatales y de capitales brasileñas. Las propuestas fueron clasificadas en tres categorías: 1 (alfabetización por inmersión); 2 (alfabetización como aprendizaje del código alfabético); 3 (alfabetización desde la perspectiva del *letramento*). Predominaban, en Brasil, las tendencias 1 y 3, que orientan una enseñanza en la que la lectura y la producción de textos auténticos e integrales permean el proceso de alfabetización. En el documento argentino predominan términos que remiten al enfoque constructivista y se defiende la alfabetización desde una perspectiva de inserción en las prácticas sociales de lectura y escritura y, al mismo tiempo, la enseñanza de las especificidades del SEA (categoría 3). En contraste con las perspectivas de los documentos curriculares, la PNA se basa en métodos sintéticos de alfabetización. Tal enfoque marca, por tanto, una vuelta a las concepciones tradicionales de alfabetización centradas en modelos empiristas.

Palabras clave: alfabetización; documentos curriculares; lectura; escritura.

1 Introdução e objetivos

Este artigo apresenta reflexões relativas a uma investigação que objetivou analisar um documento curricular oficial da Argentina (“Diseño curricular para la escuela primaria”), disponibilizado pelo Ministério da Educação e em vigência no ano de 2016, com a finalidade de identificar as concepções de alfabetização subjacentes, e comparar com as concepções presentes em documentos curriculares brasileiros em vigência neste mesmo período. Também objetiva refletir sobre a Política Nacional de Alfabetização lançada pelo governo brasileiro em 2019, comparando-a com os outros documentos investigados.

A motivação central que originou esta escrita está fundada na constatação de que os debates sobre concepções de alfabetização têm sido intensos nas duas últimas décadas e tem havido uma crescente retomada de perspectivas sintéticas de alfabetização, tal como ocorreu no Brasil com a divulgação de documentos que anunciam, desde 2019, a oficialização de uma abordagem única de alfabetização, no caso, o método fônico. Neste artigo, problematizamos que há um descompasso entre o que vinha sendo proposto em documentos curriculares brasileiros e a Política defendida pelo Governo Federal. O documento argentino também está sendo abordado por caracterizar tendências do mesmo período em que as propostas curriculares brasileiras foram estudadas.

Nos documentos brasileiros lançados desde o início deste Século prevalecem, como foi evidenciado no estudo publicado por Leal, Brandão, Almeida e Vieira (2014), princípios pedagógicos mais característicos de abordagens sociointeracionistas. No entanto, já em 2014, as autoras alertavam que, de modo não articulado, em algumas redes de ensino já estavam em vigor alguns projetos de formação de professores em que prevaleciam abordagens oriundas de perspectivas de base behaviorista, com adoção de metodologias sintéticas. Muitos descompassos podiam ser encontrados, nessas redes, entre o que estava proposto nos documentos curriculares e o que estava sendo vivenciado em ações de formação continuada. Tais políticas, na grande maioria das vezes, eram conduzidas por meio de parcerias com empresas privadas que realizavam a venda de materiais didáticos voltados para as práticas de alfabetização fundamentadas em métodos sintéticos. Em 2019, com o lançamento da Política Nacional de Alfabetização,

tais ações passaram a ser recomendadas pelo Ministério da Educação. Nesse contexto, investigar as concepções sobre alfabetização em documentos curriculares assume relevância para o aprofundamento do debate sobre as políticas públicas de distribuição de materiais didáticos e de formação docente.

A relevância do estudo também pode ser argumentada com base na constatação de que não foram encontrados, no levantamento bibliográfico realizado no Banco de Teses e Dissertações da CAPES (órgão de fomento à pesquisa brasileiro), nos registros das reuniões anuais da ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação) dos últimos dez anos e nem em periódicos da área, estudos comparativos desses documentos curriculares.

As reflexões expostas neste artigo foram feitas a partir do diálogo com autores que tratam de alfabetização e com Apple (2006), em relação à discussão sobre os modos como prescrições curriculares tornam-se discursos hegemônicos “naturalizados”. Este autor propõe um deslocamento das questões que permeavam o discurso sobre currículo nas décadas de 1970 e 1980 (Como transmitir conhecimentos ou criar comportamentos?), para outras indagações: O conhecimento de quais grupos é ensinado na escola? Por que este conhecimento é ensinado? Quem se beneficia desse ensino? Quais são as relações entre cultura e poder na educação?

Para Apple (2006), algumas ideologias tornam-se hegemônicas porque são conectadas às vivências dos indivíduos e explicam de um modo coerente as relações que se estabelecem na sociedade. Para este autor, os grupos sociais dominantes difundem tais concepções, naturalizando-as, de modo que pareçam ser as únicas formas de entender a realidade. Tais modos de explicar a realidade tornam-se, portanto, senso comum e, assim, parecem ser a maneira “natural” de entender as relações sociais. No entanto, apesar de representar uma tentativa de naturalização, o senso comum, por ser perpassado por diferentes ideologias, é também espaço de contradição.

Com base nesses pressupostos, podemos problematizar que muitas mudanças quanto ao que é ensinado, tal como vem sendo observado em estudos na área do ensino da língua materna (LEAL; BRANDÃO, 2012; MARINHO; CARVALHO, 1996), são explicadas por meio de argumentos de fundo “científico”, sem que outros fatores relativos às disputas de poder e disputas de natureza financeira, sejam tratados de modo mais

aprofundado.

Não são recorrentes também as reflexões mais aprofundadas quanto às diferentes estratégias utilizadas para “naturalizar” as escolhas feitas em políticas oficiais. Neste artigo, buscamos contribuir com este debate por meio de problematizações acerca do documento Política Nacional de Alfabetização, lançado pelo Ministério da Educação do Brasil, em 2019. Antes, porém, faremos uma breve reflexão sobre as tendências atuais nos debates sobre alfabetização.

2 As tendências atuais sobre alfabetização

A alfabetização tem passado, ao longo da história, por mudanças relativas tanto em relação às concepções sobre o que caracterizaria um indivíduo alfabetizado quanto em relação às concepções acerca de quais são as melhores estratégias para alfabetizar as pessoas. Tais mudanças não seguem um percurso linear, havendo simultaneidade de concepções, assim como retomada de hegemonia de concepções aparentemente desgastadas, tal como as metodologias sintéticas, que concebem a alfabetização como aprendizagem do código escrito.

Quanto às mudanças identificadas nas últimas décadas, têm sido fundamentadas em estudos advindos de diferentes campos e abordagens teóricas, tais como as pesquisas da psicogênese da escrita (FERREIRO, 1985; FERREIRO; TEBEROSKY, 1979), da consciência fonológica (CAPOVILLA; CAPOVILLA, 1997; FREITAS, 2004; LEITE, 2006; MORAIS; LIMA, 1989; MORAIS, 2004) e dos estudos sobre o letramento (KLEIMAN, 1995; SOARES, 1998; STREET, 1989). A partir dessas mudanças, houve uma forte tendência, a partir da década de 1980, de ampliar o conceito de alfabetização, assumindo-se que o indivíduo alfabetizado é aquele que faz uso da leitura e da escrita em práticas diversificadas de interação social, em contraposição à concepção defendida pelos adeptos dos métodos sintéticos que difundem uma concepção mais restrita.

De acordo com as abordagens sintéticas, o foco na aprendizagem é no que seus adeptos denominam de "código". As abordagens nesta linha propõem um ensino linear, com progressão fixa, em que as letras, fonemas e sílabas são objetos de reflexão que antecedem o trabalho com os textos autênticos, que circulam socialmente. Desse modo,

há uma prescrição de ordem de apresentação das palavras e textos em função das complexidades silábicas e letras trabalhadas, assim como da quantidade de palavras dos textos criados para alfabetizar. Também há um controle sobre os tipos de atividades a serem vivenciadas em sala de aula, com predominância de atividades que se repetem, havendo apenas mudanças nos padrões silábicos a serem trabalhados, assim como, no caso específico dos métodos fônicos, ênfase nas tarefas de segmentação fônica. Outras abordagens teóricas surgiram ao longo da história, em contraposição aos pressupostos das abordagens sintéticas.

Os estudos sobre letramento contribuíram fortemente para essa ruptura quanto ao que se considera uma pessoa alfabetizada. Também provocaram impactos sobre as estratégias metodológicas de alfabetização, pois levantaram questões cruciais para a compreensão de que a inserção dos aprendizes em práticas escolares precisa ser mais próxima daquelas vivenciadas em contextos extraescolares.

Tal debate, no entanto, ocasionou algumas interpretações divergentes acerca da necessidade ou não de considerar tal fenômeno, o do letramento, como algo de fato distinto do fenômeno da alfabetização ou se haveria necessidade apenas de ressignificar o que seria alfabetizar. Emília Ferreiro (2013), por exemplo, não incorporou o conceito de letramento na discussão sobre alfabetização.

Quanto a tal questão, Soares (2003) defendeu que, no Brasil, seria necessário fazer distinção desses dois processos: alfabetização e letramento. Para ela, tal distinção resguardaria as especificidades dos dois fenômenos: alfabetizar como ação de “tornar o indivíduo capaz de ler e escrever” e letramento como “o estado ou condição de quem se envolve nas numerosas e variadas práticas sociais de leitura e escrita” (SOARES, 2003). Desse modo, Soares (2003) defendeu que a alfabetização diz respeito à tecnologia da escrita e é indissociável do processo de letramento. Para outros autores, no entanto, o processo de alfabetização incorporaria as práticas sociais de leitura e escrita.

Em estudos anteriores, temos participado deste debate (LEAL, 2015; LEAL *et al.*, 2020), defendendo que a alfabetização na perspectiva do letramento é uma abordagem que considera diferentes dimensões do processo de alfabetização: 1) apropriação de um sistema de escrita alfabética; 2) desenvolvimento das capacidades de ler e escrever em situações sociais diversas; (3) Conhecimentos sobre as práticas sociais de uso da escrita e

oralidade e dos gêneros; (4) Conhecimentos sobre a língua, e (5) Aprendizagem de diferentes conhecimentos por meio da leitura, da fala e da escrita, significativos e importantes para a participação das crianças nas diferentes esferas sociais e fortalecimento de suas identidades sociais. Neste sentido, a alfabetização inclui o ensino explícito do funcionamento do Sistema de Escrita Alfabética, mas não se restringe a ele. Temos defendido que as próprias práticas de ensino da escrita são práticas de letramento, de modo que, segundo tal compreensão, o ensino da leitura e da escrita ocorre por meio de eventos de letramento situados historicamente e, assim, a apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (SEA) ocorre por meio de eventos que são situações de ensino marcadas pelas especificidades de dado contexto social em um dado momento histórico.

Os debates entre adeptos de abordagens influenciadas pelos estudos do letramento incluem a discussão quanto à necessidade, ou não, de destinar tempo pedagógico específico para o ensino do Sistema Alfabético de Escrito. O argumento central de algumas abordagens é o de que nas situações de leitura e produção de textos os estudantes se apropriam do sistema notacional.

Na abordagem da alfabetização na perspectiva do letramento, defendida por nós, valoriza-se o ensino de SEA por meio de atividades problematizadoras, que se distanciam das perspectivas focadas na repetição e memorização típicas das abordagens sintéticas. Também não se propõe, na alfabetização na perspectiva do letramento, nenhum tipo de controle quanto à composição silábica de palavras a serem objeto de reflexão. Também defende-se, nesta abordagem, que a aprendizagem das capacidades de produzir e compreender textos orais e escritos ocorra em situações similares às que ocorrem em diferentes práticas sociais, em diferentes espaços de interação.

Desse modo, corroboramos Soares (2004) com a posição de que a reflexão sobre diferentes unidades linguísticas (letras, fonemas, sílabas, palavras, textos) pode favorecer aprendizagens importantes no processo de alfabetização, não configurando práticas características das abordagens sintéticas. Portanto, como é dito por Morais (2012), concebemos que é preciso considerar a natureza complexa do ensino do sistema notacional, que é, fundamentalmente, um objeto linguístico constituído de relações convencionais e frequentemente arbitrárias entre fonemas e grafemas. Mas, como já

afirmado, defendemos que essa é uma das dimensões da alfabetização, de modo que o processo inclui mais que o ensino desse sistema, demandando vivências diversificadas de situações didáticas, englobando o trabalho de leitura e produção de textos representativos de diferentes gêneros discursivos.

Todas essas abordagens, desde as sintéticas às enunciativas, são construídas, no meio acadêmico, a partir de estudos que investigam processos cognitivos, práticas docentes, intervenções planejadas, dentre outras estratégias. Comparações entre dados de pesquisas e cadeias argumentativas alimentam os debates entre pesquisadores e influenciam ações de formação de professores. No entanto, não são suficientes para explicar como determinadas posições tornam-se hegemônicas nem no meio acadêmico e nem nas políticas educacionais.

De fato, tais conflitos teóricos entre pesquisadores, sem dúvidas, repercutem sobre a prática dos docentes e sobre as políticas, mas há também intersecções com outros fatores, no âmbito das disputas por espaço no mundo acadêmico e nas políticas. É este pressuposto que assumiremos para tratar do lançamento da Política Nacional de Avaliação, em 2019.

3 Descrição da pesquisa: metodologia de estudo

Foram realizadas análises documentais segundo pressupostos e procedimentos descritos por Bardin. Os dados brasileiros dos documentos curriculares foram sistematizados a partir de estudo anterior realizado por Leal, Brandão, Almeida e Vieira (2013), no qual foram analisadas 26 propostas curriculares de secretarias estaduais e de capitais brasileiras.

Em relação aos dados da Argentina, houve, inicialmente, levantamento de documentos oficiais de prescrição curricular e análise dos documentos mais recentes no período de realização da pesquisa – 2016. O critério foi o nível de escolaridade e a abrangência dos documentos. Assim, foram selecionados os documentos que tratavam das fases iniciais de escolarização obrigatória, para atendimento das crianças de 6 a 8 anos; e que fossem destinados às escolas públicas. Os documentos selecionados foram

retirados, no dia 26/03/2016, do site do Ministério da Educação¹. A Argentina foi escolhida pela proximidade com a realidade brasileira e, ao mesmo tempo, pela influência de pesquisadores argentinos nos debates brasileiros sobre alfabetização.

Para comparação com as propostas curriculares, foi selecionado o documento Política Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, lançado pelo Governo Federal brasileiro em 2019, em decorrência dos impactos provocados no cenário nacional a partir desta data. Buscou-se investigar as aproximações e afastamentos em relação aos documentos curriculares dos dois países.

Com base em Bardin (2007), foram realizadas as análises do documento argentino e do documento “Política Nacional de Alfabetização”, em três momentos: exploração inicial dos documentos, para a construção das categorias de análise; categorização dos documentos a partir das categorias criadas; interpretação dos dados.

4 Análise dos resultados

4.1. Concepções de alfabetização nos currículos brasileiros

Leal, Brandão, Almeida e Vieira (2013), com base na pesquisa coordenada por Leal e Brandão (2012), expuseram as principais tendências encontradas em documentos curriculares brasileiros, quanto às concepções de alfabetização encontradas. No referido estudo, a partir da metodologia da análise de conteúdo proposta por Bardin (2007), 26 propostas curriculares foram investigadas, sendo 14 documentos curriculares de secretarias estaduais de educação (Amazonas, Maranhão, Pernambuco, Alagoas, Sergipe, Goiás, Mato Grosso, Minas Gerais, Rio de Janeiro, São Paulo, Espírito Santo, Santa Catarina, Paraná) e 12 de secretarias municipais de capitais brasileiras (Rio Branco, Natal, Recife, Teresina, Campo Grande, Cuiabá, Belo Horizonte, Rio de Janeiro, São Paulo, Vitória, Florianópolis, Curitiba).

Os documentos foram classificados em três categorias, denominadas tendência 1, tendência 2 e tendência 3.

A tendência 1 agrupou os documentos curriculares que vamos identificar como

¹ <http://portal.educacion.gov.ar/primaria/programas/accompanamiento-a-las-trayectorias-escolares/> e <http://nuestraescuela.educacion.gov.ar/>.

"alfabetização por imersão". As orientações presentes nos documentos priorizam a imersão dos estudantes em práticas significativas de leitura e escrita, sem defender explicitamente a necessidade de realização de um trabalho voltado para a reflexão sobre o funcionamento do sistema de escrita alfabético.

A tendência 2 agrupou os documentos curriculares que vamos identificar como "alfabetização como aprendizagem do código alfabético". As orientações presentes nos documentos priorizam o ensino do código alfabético, com grande influência dos métodos sintéticos, sobretudo, da abordagem fônica. A leitura e a produção de textos de circulação social aparecem no documento de modo periférico, sem defesa clara da importância do trabalho com textos autênticos de diferentes gêneros.

A tendência 3 agrupou os documentos curriculares que vamos identificar como "alfabetização na perspectiva do letramento". São encontradas nos documentos orientações acerca da importância do trabalho com textos variados desde o início da escolarização, para atender a diferentes propósitos de interação, mas são inseridas também orientações acerca da necessidade de promover um ensino sistemático do sistema alfabético de escrita. Tais orientações, no entanto, distanciam-se das perspectivas sintéticas na medida em que prioriza a dimensão mais conceitual, com ênfase na compreensão dos princípios do sistema e não de treino de famílias silábicas ou de segmentação fônica, presente da tendência 2.

As autoras evidenciaram que no cenário nacional atual prevalecem as tendências 1 e 3, como pode ser verificado na tabela 1.

Tabela 1 - Tendências quanto à concepção geral de alfabetização nos documentos municipais e estaduais analisados

Categorias	Documentos Municipais	Documentos Estaduais	Total	Percentual (%)
Tendência 1	03	05	08	30,8%
Tendência 2	00	01	01	03,8%
Tendência 3	09	08	17	65,4%
Total	12	14	26	100 %

Fonte: Leal; Brandão; Almeida; Vieira (2013, p. 245).

As autoras frisam que em todos documentos,

(...) há orientações de que o ensino da língua portuguesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental deve envolver o trabalho com os eixos de leitura, escrita, oralidade e análise linguística. Para isso, o docente precisa propiciar momentos em que as crianças reflitam sobre textos de diferentes gêneros textuais e desenvolvam as habilidades de leitura e produção de textos. (LEAL; BRANDÃO; ALMEIDA; VIEIRA, 2013, p. 244)

Diferenças quanto à ênfase em dimensões sociodiscursivas ou composicionais no trabalho com os gêneros textuais foram encontradas, assim como quanto ao nível de aprofundamento acerca das diferentes dimensões do trabalho com leitura ou produção de textos, mas uma diferença fundamental entre os documentos é o modo como concebem a apropriação do sistema de escrita.

Leal, Brandão, Almeida e Vieira (2014), em outro artigo, buscaram aprofundar as reflexões sobre os pressupostos relativos ao trabalho com o sistema de escrita alfabética nos documentos. Evidenciam que, embora apareçam referências a esse conhecimento em todos os documentos, há subjacentes às referências, diferentes modos de conceber os modos de ensino e aprendizagem desse conteúdo:

(...) enquanto os documentos de Minas Gerais e de Campo Grande elencam de forma detalhada objetivos didáticos referentes à apropriação do SEA, os documentos do Mato Grosso e Cuiabá mencionam de modo mais genérico que “é preciso compreender o funcionamento do sistema de escrita alfabética”. (LEAL; BRANDÃO; ALMEIDA; VIEIRA, 2014, p. 81)

Os documentos que fazem um maior detalhamento do ensino da base alfabética, reconhecendo esse trabalho como um eixo de ensino a ser enfatizado no ciclo de alfabetização, inserem diferentes tipos de conhecimentos relacionados a ele, que foram agrupados em quatro blocos:

- Leitura e escrita do nome próprio e de outras palavras estáveis;
- Conhecimentos e habilidades relativas ao ensino das letras do alfabeto;
- Habilidades de consciência fonológica e relações entre unidades sonoras e representações gráficas;
- Conhecimentos e habilidades relacionados aos diferentes tipos de sílabas. (LEAL; BRANDÃO; ALMEIDA; VIEIRA, 2014, p. 82)

Foi observado pelas autoras que os documentos classificados na tendência 3 (Alfabetização na perspectiva do letramento) contemplavam, no mínimo, três desses quatro aspectos do ensino da base alfabética. O terceiro tipo de conhecimento foi o mais recorrente nos documentos, pois, dos 26 documentos analisados, 21 (80,8%) orientam para a necessidade de realização de atividades de reflexão fonológica.

Em relação aos eixos de leitura, produção de textos e oralidade também foi concluído, na referida pesquisa, que todos os documentos fizeram referências a tais eixos do ensino da língua materna. No entanto, segundo Leal, Brandão, Santana e Ferreira (2014, p. 67), com base na pesquisa já anunciada (LEAL; BRANDÃO, 2012),

embora a perspectiva sociointeracionista seja assumida nos documentos oficiais e, de fato, seja mobilizada por meio dos conceitos e fundamentos explicitados, certos princípios fundamentais dessa abordagem não aparecem de modo mais consistente. São as orientações gerais relativas à promoção de comandos claros, com indicação das finalidades e destinatários, que figuram de modo mais recorrente. As reflexões mais aprofundadas acerca das práticas de linguagem, dos papéis sociais assumidos no ato da escrita, da natureza das situações geradoras do problema a ser resolvido com a produção do texto aparecem de forma menos evidente. Por outro lado, a alta frequência de orientações relativas às prescrições gramaticais e à revisão do texto (que também favorece o atendimento à norma gramatical) revela que tradições curriculares misturam-se às novas proposições teóricas. (LEAL, BRANDÃO, SANTANA, FERREIRA, 2014, p. 67)

Outro aspecto importante neste debate é que nos documentos analisados por Leal e Brandão (2012), os textos assumem papel central, com orientações diversas de como tratá-los. A perspectiva do gênero é referenciada, embora as relações entre o trabalho com o texto e o trabalho com o gênero não sejam problematizadas de uma forma mais efetiva. Foi identificada a presença, nas propostas, de orientações acerca da necessidade de utilizar textos autênticos, variando-os quanto aos gêneros e suportes, e da importância de estabelecer finalidades variadas para as atividades de leitura. Diferentes dimensões do ensino da leitura foram contempladas.

Apesar dessa diversificação das dimensões desse eixo de ensino nos documentos, os dados analisados alertam que nem todos os documentos tratam de todos os aspectos investigados. Foi observado também que as dimensões mais enfatizadas foram a reflexão

sobre o contexto de leitura (81,25%) (reflexão sobre as finalidades, destinatários, suportes, contextos de produção dos textos lidos) e a exploração dos recursos linguísticos dos textos (75%). Nos documentos em que tais dimensões do ensino apareceram, as orientações foram recorrentes e abarcaram diferentes aspectos desse trabalho didático.

O tratamento das temáticas dos textos lidos, embora tenha ocorrido um pouco mais do que o das habilidades de leitura (68,75%), é a dimensão menos enfatizada. Falta, conforme foi exposto, um aprofundamento acerca do papel da leitura como constituição de subjetividades e de ampliação cultural, que seria um dos papéis da escola no mundo contemporâneo, segundo Santos e Paraíso (1996, p. 37): “o currículo constrói identidades e subjetividades: junto com os conteúdos das disciplinas escolares, se adquirem na escola percepções, disposições e valores que orientam os comportamentos e estruturam personalidades”.

Enfim, apesar das oscilações quanto aos princípios explicitados nos documentos relativos ao trabalho com os gêneros discursivos, predominam pressupostos que se distanciam das abordagens sintéticas. Orientações mais características do que denominados anteriormente como “alfabetização na perspectiva do letramento” se sobressaem nos documentos analisados: defesa do ensino de leitura e produção de textos, assim como da oralidade, desde o início do Ensino Fundamental, com utilização de textos que circulem em diferentes esferas sociais; defesa do ensino das especificidades do Sistema de Escrita Alfabética.

4.2. Concepções de alfabetização no currículo argentino

Em relação ao documento argentino, considerando o grande volume de documentos produzidos no âmbito do ministério e os objetivos deste trabalho, centramos as análises nos capítulos que discutem o componente *Prácticas del Lenguaje*, mas por meio de uma leitura menos detida, outros trechos dos documentos serão referenciados. A concepção de alfabetização presente no documento *Diseño curricular para la escuela primaria* foi apreendida a partir das orientações anunciadas na proposta que faziam referência, de algum modo, à aprendizagem da língua.

Em relação a tal aspecto, chama à atenção a ênfase que é dada ao papel da biblioteca na formação dos alunos. Na página 27, ao tratar sobre os propósitos da Educação Primária, já aparece a referência à biblioteca escolar: “Promover el uso diversificado de la biblioteca escolar y del aula vinculado con los proyectos de trabajo. ”

Na página 43, ao tratar sobre a cidade de Buenos Aires como objeto de estudo, explicita que

Así, y según se establece en las propuestas didácticas de las áreas, la escuela deberá brindar posibilidades para organizar visitas a museos, tanto de ciencias naturales como artísticos o históricos; para la consulta a bibliotecas; para la asistencia a muestras y espectáculos de todo tipo; para el aprovechamiento de las instituciones dedicadas a actividades corporales, etc., integrando estas salidas a la planificación educativa regular. (ARGENTINA, 2016, p. 43)

A ênfase dada ao papel da biblioteca na formação do aluno dos anos iniciais sinaliza para uma concepção de que não se deve aguardar o domínio das capacidades de leitura autônoma para incorporar o uso da biblioteca às práticas escolares, indo de encontro às perspectivas mais tradicionais de alfabetização. Desse modo, evidencia que comunga de uma ideia de que na alfabetização já é necessário formar leitores para lidar com diferentes materiais de escrita para atender a diferentes finalidades.

No capítulo *PRÁCTICAS DEL LENGUAJE - ENFOQUE PARA LA ENSEÑANZA Y PROPÓSITOS*, do *Diseño curricular para la escuela primaria* (Doc 5.4) há articulações entre o ensino da língua e a formação crítica dos estudantes, já anunciada anteriormente:

Para democratizar el acceso al conocimiento, para lograr que todos los niños puedan llegar a ser lectores de literatura, para generar en todos y cada uno de los ciudadanos que hoy están en nuestras aulas una posición independiente y crítica frente a la masividad de la información característica del mundo actual, es imprescindible crear las condiciones que permitan a los alumnos actuar como lectores y escritores desde el momento en que ingresan a la institución escolar. (ARGENTINA, 2016, p. 359)

Como pode ser inferido a partir do trecho acima, a leitura e a escrita são vistas como ferramentas que democratizam o acesso à cultura e à informação. Em uma concepção de alfabetização que ultrapassa a aprendizagem de um código, é afirmado

que “La tarea del primer ciclo es introducir a los niños en el mundo letrado – y no sólo en el conocimiento de las ‘primeras letras’”. Desse modo, o documento afasta-se de uma perspectiva em que haveria uma organização linear do ensino na qual o código antecederia os usos da escrita, tal como pode ser confirmado no trecho a seguir.

El propósito de formar practicantes de la cultura escrita exige que el primer ciclo asuma una tarea fundamental: lejos de limitarse a la "alfabetización inicial", entendida en el sentido estricto de enseñar el principio que rige el sistema alfabético y los rudimentos de la lectura y la escritura, este ciclo tiene la responsabilidad de dar pasos decisivos en el camino –emprendido desde el Nivel Inicial– que conduce a la formación de los alumnos como lectores y "escritores". La tarea del primer ciclo es introducir a los niños en el mundo letrado –y no sólo en el conocimiento de las "primeras letras". (ARGENTINA, 2016, p. 359)

Em diferentes trechos do documento, a alfabetização em uma perspectiva de inserção nas práticas de leitura e escrita da sociedade é reforçada:

Es necesario, entonces, levantar la barrera que ha separado el período dedicado a la alfabetización inicial del período posterior a la adquisición del sistema de escritura; es necesario que los niños de los primeros grados, mientras están esforzándose por desentrañar la naturaleza del sistema alfabético, tengan también oportunidades para operar como lectores y como productores de textos; es necesario ofrecer a todos los niños un medio que les permita familiarizarse con los diversos escritos sociales y que promueva una interacción continua con integrantes activos de la cultura escrita (ARGENTINA, 2016, p. 359)

A ênfase no documento é de promover situações em que os estudantes sejam, desde cedo, inseridos em variadas práticas de linguagem, mobilizando diferentes gêneros discursivos. Mas também há a consideração de outra dimensão da alfabetização, que é o sistema de escrita alfabético. Neste caso, é salientado que é necessário que tal aprendizagem ocorra de modo simultâneo ao da aprendizagem das práticas de linguagem:

Ahora bien, las prácticas de lectura y escritura en el primer ciclo adquieren características específicas porque los niños están aprendiendo a actuar como lectores y "escritores" al mismo tiempo que están intentando comprender la naturaleza del sistema de escritura. (ARGENTINA, 2016, p. 361)

Também há, no documento, referência ao eixo da oralidade:

En la escuela, la práctica de la oralidad está en primer plano porque el lenguaje oral es un instrumento privilegiado de construcción de conocimientos. Es el medio a través del cual maestro y alumnos negocian significados, es el instrumento que permite confrontar conceptualizaciones acerca de los diversos contenidos que se trabajan, intercambiar informaciones, analizar problemas, discutir alternativas de solución, pensar juntos sobre lo que se está enseñando y aprendiendo. (ARGENTINA, 2016, p. 362)

Em relação ao eixo da oralidade, são estipulados os seguintes objetivos:

Reivindicar a la escuela como un ámbito plurilingüe, legitimando la coexistencia de diversas variedades lingüísticas, poniendo de manifiesto el respeto por todas ellas –en particular por aquellas que son propias de las comunidades lingüísticas a las que pertenecen los alumnos– y asegurando a todos el derecho a hablar en su lengua materna sin temor a ser sancionados o desvalorizados.

Hacer del aula un ámbito en el cual todos se sientan convocados a intervenir y autorizados a expresar sus ideas aun cuando éstas sean diferentes de las del maestro y de las de sus compañeros, un ámbito en el que el disenso esté permitido y se constituya en el punto de partida de discusiones que inciten a comprometerse activamente con los contenidos trabajados en las diferentes áreas, a poner de manifiesto las propias conceptualizaciones acerca de ellos y a confrontarlas con las de los otros, a fundamentar las propias ideas y a comenzar a revisarlas tomando en consideración los puntos de vista de los demás.

Ofrecer a los alumnos oportunidades de participar en una diversidad de situaciones comunicativas y de asumir diversas posiciones como hablantes y como oyentes en relación con diferentes interlocutores, tanto en el marco de la actividad habitual del aula como en el contexto de otras actividades realizadas dentro o fuera de la escuela, que permitan entrar en contacto con personas menos conocidas o con personalidades públicas y entablar intercambios comunicativos más formales.

Organizar, con frecuencia creciente a lo largo del ciclo, situaciones de comunicación oral que requieran planificación previa y para cuya preparación sea necesario recurrir tanto a la lectura de diversos materiales como al registro escrito de ideas o informaciones que se desea transmitir (tal como ocurre cuando se graba una audición de radio para una emisora barrial o se realiza una exposición sobre un tema que se ha profundizado, frente a un "público" constituido por compañeros del mismo año que han investigado otros contenidos o por niños de otros años). (ARGENTINA, 2016, p. 362-363)

Poner en práctica estos propósitos significa ofrecer a los niños reales oportunidades para ampliar y enriquecer sus posibilidades de comunicación, así como para comenzar a reflexionar sobre algunos usos del lenguaje: conocerán y apreciarán diferentes variedades lingüísticas, comenzarán a adecuar el registro lingüístico tomando en cuenta la mayor o menor formalidad de la situación, irán aprendiendo a preparar una exposición y comenzarán a ser capaces de sostenerla –durante un

período breve– sin depender de la respuesta inmediata de los destinatarios, recurrirán a la lengua escrita como apoyatura cuando sea necesario, comenzarán a apropiarse de léxico especializado al discutir sobre los contenidos que están trabajando e intentar comunicarlos con claridad y precisión crecientes. (ARGENTINA, 2016, p. 363)

Vê-se, a partir dos trechos elencados que os eixos de ensino no primeiro ciclo são leitura, escrita, oralidade, contemplando o sistema de escrita alfabético, desde o início da escolarização, com ênfase à potencialidade dessa aprendizagem para a aprendizagem de conhecimentos relativos aos diferentes componentes curriculares. Nesse sentido, recomenda que seja reservado tempo suficiente para tal aprendizagem:

Oralidad, lectura y escritura atraviesan todas las áreas del currículum. Hablar, escuchar, leer y escribir son instrumentos necesarios en el proceso de aprendizaje de los más diversos contenidos; recíprocamente, los usos del lenguaje se diversifican y enriquecen a medida que se ponen en acción en diferentes ámbitos. Destinar tiempo didáctico específico al desarrollo de los quehaceres del hablante-oyente y del lector-escritor es imprescindible, pero también es necesario considerar que las prácticas del lenguaje trascienden el horario explícitamente dedicado a ellas, que están presentes a lo largo de toda la jornada escolar. (ARGENTINA, 2016, p. 364)

Considerando a discussão realizada acerca das tendências dos currículos dos primeiros anos do ensino fundamental, é possível afirmar que o *Diseño curricular para la escuela primaria* (Doc. 5.4) se aproxima da tendência 3 (Alfabetização na perspectiva do letramento), pois é afirmado que:

en el primer ciclo, es fundamental cuidar de que las actividades dirigidas a la apropiación del sistema de escritura por parte de los alumnos estén siempre enmarcadas en la formación de lectores y escritores; es esencial trabajar de manera simultánea en la apropiación del sistema alfabético y la adquisición del lenguaje que se escribe. (ARGENTINA, 2016, p. 365)

Dada la especificidad del primer ciclo, en el apartado sobre "Práctica de la lectura" se dedica un punto a "Quehaceres del lector y adquisición del sistema de escritura" y lo mismo ocurre en el caso de "Práctica de la escritura". En este último apartado, se dedica además un punto específico a los contenidos vinculados a la ortografía. (ARGENTINA, 2016, p. 369)

O documento dedica-se bastante a defender uma alfabetização em que as crianças se engajem, desde cedo em práticas de leitura e escrita similares às que acontecem nos espaços extraescolares, assim como ocorre com os documentos brasileiros. Desse modo, explicita que:

Definir como objeto de enseñanza y aprendizaje las prácticas del lenguaje supone concebir como contenidos fundamentales los quehaceres del hablante, del oyente, del lector y del escritor que están involucrados en ellas. Al ponerlos en acción, los alumnos tienen también la oportunidad de apropiarse de los rasgos distintivos de ciertos géneros, de los registros lingüísticos más adecuados al grado de formalidad de las situaciones en que participan, de matices que distinguen el "lenguaje que se escribe" y lo diferencian de la oralidad coloquial, de los recursos lingüísticos a los que es necesario apelar para resolver los diversos problemas que se plantean al producir o interpretar textos... Ejercer como hablante-oyente y como lector-escritor permite así a los alumnos apropiarse, en tanto "practicantes" del lenguaje, de contenidos lingüísticos que adquieren sentido en el marco de esas prácticas. (ARGENTINA, 2016, p. 364)

Assim como nos documentos curriculares brasileiros, também na Argentina, a ideia de um currículo centrado no trabalho com os gêneros é central:

Un criterio esencial a considerar en este sentido se deriva de los propósitos educativos que se persiguen: dado que el primer ciclo puede aportar una contribución relevante para el acceso de todos los niños a la cultura escrita, es necesario ofrecerles múltiples oportunidades de ingresar al universo literario, así como de comenzar a formarse como estudiantes y como lectores críticos de la prensa. Otro criterio – estrechamente vinculado con el anterior – es el de distribuir el trabajo con los géneros de tal modo que los alumnos puedan interactuar con continuidad con algunos de ellos y, al mismo tiempo, tengan acceso a una cierta diversidad en el curso del ciclo. Habrá que tomar en cuenta también la necesidad de que todas las prácticas del lenguaje estén presentes, de tal modo que no sólo la lectura y la escritura sino también la oralidad tengan un lugar. (ARGENTINA, 2016, p. 365)

Outro dado interessante em relação ao documento curricular é que, embora o foco seja claramente a inserção dos estudantes nas práticas de linguagem, há uma defesa da necessidade de sistematização do ensino de conteúdos gramaticais:

Por otra parte, se organizan situaciones de sistematización de contenidos gramaticales y ortográficos. Estas situaciones se basan en las múltiples

reflexiones que sobre estos contenidos han tenido lugar en el contexto de los proyectos, actividades habituales o secuencias didácticas y se orientan a "pasar en limpio" y organizar algunos aspectos de lo que se ha discutido y aprendido acerca de un contenido determinado al escribir, al leer o al preparar una situación formal de comunicación oral. (ARGENTINA, 2016, p. 368)

Os diferentes eixos de ensino são tratados de modo mais detalhado em listagens de objetivos organizados de acordo com as dimensões de cada uma delas. No eixo da leitura são propostas quatro dimensões (ARGENTINA, 2016, p. 370). Para cada uma dessas dimensões são apontados, nas páginas 372 a 383, objetivos específicos e exemplos de situações didáticas, que contemplam tanto aspectos relativos à compreensão do texto quanto à aprendizagem do sistema notacional. A quarta dimensão é a que relaciona leitura e apropriação do sistema alfabético. Neste item, é enfatizado que as atividades de previsão e ajuste das hipóteses sobre o que está escrito com base nos conhecimentos prévios e nas marcas gráficas seriam situações por excelência do ensino do sistema notacional. No entanto, na definição dos objetivos específicos e nos exemplos de situações didáticas, são explicitados modos de tratar tal ensino com foco em reflexões sobre palavras.

Ao mesmo tempo em que propõe o trabalho com o sistema de escrita alfabética, o documento curricular destaca a importância de, desde o início, formar leitores de textos variados, com ênfase na literatura, tal como aponta o trecho abaixo:

El primer ciclo se propone contribuir a la formación de todos los niños como lectores de literatura, tanto de aquellos que han tenido escasas oportunidades de aventurarse en el mundo literario como de aquellos que han podido hacerlo con frecuencia. Seguramente son muchos los niños que, antes de ingresar al primer ciclo, han incursionado en la realidad simbólica que la literatura crea, son capaces de imaginarla a partir de la voz del adulto, poseen conocimientos acerca de algunos géneros literarios, pueden discriminar entre el mundo ficcional y el real, han comenzado a establecer vínculos entre la ficción y su propia realidad. En una comunidad de lectores, al tomar contacto con obras de alta calidad estética, los chicos van formándose como "lectores estéticos", como lectores que responden, que reaccionan de forma vivencial ante los sentimientos, las ideas, las escenas, las emociones que trasmite el texto literario, que pueden "escuchar" los sonidos y percibir los ritmos de las palabras de un poema, como lectores que participan activamente de los conflictos, las tensiones, los desenlaces de sus cuentos favoritos. (ARGENTINA, 2016, p. 371)

Em relação à produção de textos escritos, o “Diseño curricular para la escuela primaria”, na página 384, apresenta as quatro dimensões do ensino. Do mesmo modo que ocorre com o eixo de leitura, também no de produção de textos são apontados, nas páginas 386 a 415, objetivos específicos e exemplos de situações didáticas para cada uma dessas dimensões.

Como demonstrado anteriormente, o documento segue uma perspectiva mais enunciativa sobre a língua. Em produção de textos merece destaque o modo como enfatiza a dimensão sociointerativa da atividade de escrita:

Escribir supone poner en juego múltiples conocimientos sobre los textos, conocimientos que se construyen a través de la lectura y la escritura de textos diversos; supone también adecuar el texto que se produce en cada caso a la situación comunicativa en la que se inserta y trabajar sobre él para pulirlo, a fin de alcanzar los propósitos comunicativos que motivaron su producción. (ARGENTINA, 2016, p. 385)

Também vale a pena destacar a concepção de que escrever é uma atividade na qual diferentes ações são mobilizadas:

Producir un texto implica ir resolviendo durante el proceso de escritura múltiples problemas: recortar aquello que se quiere decir sobre un tema y también aquello que se puede decir en razón de las circunstancias del discurso (qué se desea comunicar, a quién y con qué propósitos); activar y organizar los conocimientos previos acerca del tema por tratar; seleccionar el género adecuado y atender a los requerimientos de ese género; presentar el tema y aportar de modo progresivo y coherente la información nueva; establecer relaciones entre las distintas partes del texto; evitar ambigüedades o repeticiones innecesarias; controlar la puntuación evaluando su incidencia en la organización del texto; respetar las convenciones ortográficas (ARGENTINA, 2016, p. 385)

Em relação ao ensino da base alfabética e ortográfica, tais dimensões são destacadas nos itens 3 e 4. Dois objetivos podem ser salientados para evidenciar a explicitação da necessidade de abordar o sistema notacional. A listagem acima denota uma concepção em que é afirmada a necessidade de abordar o ensino do sistema notacional, com indicação de vários conhecimentos específicos sobre o sistema alfabético de escrita. Então, no eixo de produção de textos, assim como no de leitura, é

proposto que sejam contemplados objetivos e ações para que as crianças pensem no texto e desenvolvam capacidades gerais para planejar, escrever e revisá-los para atender a diferentes finalidades e, ao mesmo tempo, objetivos e ações para que o funcionamento do sistema notacional seja compreendido pelos estudantes.

As análises do documento argentino conduzem à conclusão de que há aproximações com os documentos brasileiros, havendo, no entanto, neste documento, maior adesão à perspectiva construtivista de alfabetização.

4.3. A Política Nacional de Alfabetização do Brasil lançada em 2019

A Política Nacional de Alfabetização, lançada por meio do decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019, é um documento de 56 páginas organizado em três capítulos (Contextualização; Alfabetização, Literacia e numeracia; e Política nacional de alfabetização), seguidos pelas referências e o Decreto relativo à Política. O objetivo principal é expor os princípios que devem ser considerados no planejamento dos programas e projetos voltados para a alfabetização.

As análises do documento ressaltam a adesão à alfabetização na perspectiva de aquisição de um código, que se aproxima da descrição feita anteriormente neste artigo das abordagens sintéticas: ensino linear, com progressão fixa, em que as letras, fonemas e sílabas são objetos de reflexão que antecedem o trabalho com os textos que circulam socialmente; prescrição de ordem de apresentação das palavras e textos em função das complexidades silábicas, letras trabalhadas e quantidade de palavras dos textos criados para alfabetizar; controle sobre os tipos de atividades a serem vivenciadas em sala de aula, com predominância de atividades que se repetem, havendo apenas mudanças nos padrões silábicos a serem trabalhados; ênfase nas tarefas de segmentação fônica.

No documento (BRASIL, 2019) são indicadas as dimensões da alfabetização, denominadas de eixos de ensino, que corroboram as conclusões descritas no parágrafo acima. Consciência fonêmica é o primeiro eixo, com ênfase em proposições de atividades de segmentação oral de palavras em fonemas. A “Instrução fônica sistemática” é anunciada como segundo eixo, com opção pelo ensino “explícito e sistemático” das relações entre fonemas e grafemas. Como discutido anteriormente, propõe-se o planejamento de “sequências lógicas”, de modo que as palavras são escolhidas a partir

de uma suposta linearidade quanto à complexidade de aprendizagem (do mais simples ao mais complexo). O terceiro eixo é do ensino de “Fluência em leitura oral”, praticado por meio dos textos produzidos para a alfabetização, com controle progressivo das palavras a serem inseridas e do tamanho. O quarto eixo é relativo ao “Desenvolvimento de vocabulário”, sob o argumento das relações entre repertório vocabular e decodificação de textos. A “Compreensão de textos” é o quinto eixo, sem indicação clara do que constituiria tal trabalho, considerando-se as prescrições sobre os controles na escolha dos textos a serem lidos (padrões silábicos e quantidade de palavras). A “Produção de textos” é o sexto eixo, partindo do princípio de que para as crianças mais novas, a escrita serviria para desenvolver a consciência fonêmica e a instrução fônica e, para os mais velhos, para entender tipologias e gêneros. Esses eixos em muito se distanciam das dimensões de alfabetização descritas anteriormente na abordagem da alfabetização na perspectiva do letramento e presentes de modo bem mais recorrente nos documentos curriculares analisados.

Ao examinarmos os eixos de ensino propostos no documento, é possível constatar, tal como discutido por Souza e Leal (2021), que nesta política,

(...) alfabetizar é trabalhar com a apropriação pelo aluno da ortografia do português do Brasil escrito, compreendendo como se dá este processo (longo) de construção de um conjunto de conhecimentos sobre o funcionamento fonológico da língua pelo estudante. (BRASIL, 2019, p. 90)

Em suma, corroboramos reflexões anteriores de que há uma concepção reducionista deste processo no documento que reafirma os pressupostos dos métodos sintéticos:

- a) ensino explícito das associações entre letras e fonemas; ênfase na aprendizagem das capacidades de decodificar, codificar e memorizar; e controle das palavras e textos a serem lidos assim como do tempo de leitura (SOUZA; LEAL, 2021, p. 18);
- b) defesa de um ensino sistemático, organizado como sequência delimitada por etapas fixas, partindo das unidades menores para as maiores e tendo a letra, o fonema ou a sílaba como as unidades linguísticas de destaque (SOUZA; LEAL,

2021, p. 18);

- c) defesa da prontidão para alfabetização (SOUZA; LEAL, 2021, p. 18);
- d) ênfase no ensino do desenvolvimento da consciência fonológica e consciência fonêmica (SOUZA; LEAL, 2021, p. 19).

Muitos pesquisadores têm refutado os pressupostos utilizados na PNA, disputando, assim, a hegemonia com o que foi estabelecido pelo Ministério da Educação. Como dito anteriormente, as abordagens teóricas são construídas a partir das comparações entre dados de pesquisas e cadeias argumentativas que alimentam os debates entre pesquisadores. Desse modo, críticas ao documento foram elaboradas por pesquisadores de diferentes universidades, em diversos ambientes, como, por exemplo, na publicação feita pela Associação Brasileira de Alfabetização (Revista Brasileira de Alfabetização, 2019), composta por 24 artigos que articulam argumentos para refutar a política instituída. Desse modo, é visível um movimento que busca construir uma contra-hegemonia às proposições do Governo Federal.

No artigo que produzimos neste Dossiê (LEAL, 2019), sistematizamos várias críticas a esta proposta. Uma delas é quanto à ideia de que a aprendizagem de um “suposto código” implica apenas na aprendizagem de segmentação de fonemas e estabelecimento de relações entre fonemas e grafemas. Neste caso,

eles desconsideram as pesquisas realizadas por Emília Ferreiro e Ana Teberosky (Ferreiro e Teberosky, 1985; Ferreiro, 1988; Ferreiro, 1989; FERREIRO 2013) e outros que evidenciaram que há um caminho de construções e desconstruções acerca de como o sistema de escrita funciona e que, portanto, há aprendizagens que são conceituais e não apenas perceptivo-motoras, como eles pressupõem. (SOUZA; LEAL, p. 77)

Outra ressalva ao programa decorre do pressuposto de que a alfabetização demanda a vivência de situações de segmentação de palavras em fonemas. Discutimos (LEAL, 2019) em relação a tal tema, que

No Brasil, Artur Morais vem mostrando por meios de vários estudos que há relações entre consciência fonológica e alfabetização, mas não com

todas as habilidades fonológicas. Em um dos estudos (MORAIS, 2012), o pesquisador mostrou que, ao comparar crianças que dominavam o Sistema de Escrita Alfabética e outras que ainda não dominavam este sistema notacional, apenas 25% das crianças alfabéticas foram capazes de segmentar fonemas e 39% das crianças foram capazes de contar fonemas. Tais dados indicam que essa habilidade específica não é precursora do domínio da leitura e da escrita. Ou seja, há evidências científicas que certas habilidades, ao envolver a reflexão sobre fonemas, tornam-se tão complexas, que não conseguem ser resolvidas por crianças, jovens ou adultos brasileiros já alfabetizados. (LEAL, 2019, p. 78)

Outro conjunto de críticas decorre da divergência quanto à utilização de textos criados para o processo de alfabetização, distanciando-se do uso dos textos autênticos, que circulam nos espaços sociais. O papel do ensino de leitura e produção de textos desde o início da alfabetização, inserindo os estudantes em eventos diversificados de letramento miméticos ao que ocorre em variados tipos de interações sociais, é desconsiderado na PNA:

Há muitas evidências de estudos mostrando que é necessário ajudar as crianças, jovens e adultos a entender o funcionamento do SEA, que é mais que usar habilidades fonológicas, e desenvolver outras habilidades de leitura e escrita, igualmente complexas, como as de elaborar inferências, na leitura, e as de gerar e monitorar o processo de produção de textos escritos. O trabalho com textos desde o início do processo de alfabetização justifica-se por vários motivos: - Motivação para aprender, em decorrência de que os textos dão sentido à alfabetização. - A necessária inserção dos estudantes em diferentes esferas sociais de interação, que é o que faz com que não sejam analfabetos funcionais e possam fazer uso dos conhecimentos para agir socialmente.

Por fim, tal como exposto por Buogo (2020),

A Política Nacional de Alfabetização impossibilita práticas pedagógicas educacionais, visto que, das políticas educacionais, é a única em que não houve participação popular na sua elaboração, sendo produzida em gabinete e instituída por meio de decreto. Além disso, prescreve como, quando e o que deve ser trabalhado no processo de alfabetização, desconsiderando o contexto em que vivemos e que a educação é composta por sujeitos ativos, críticos e reflexivos. (BUOGO, 2020, p. 114)

As concepções de alfabetização da PNA, tais como foram expostas, distanciam-se

do que estava proposto em documentos curriculares brasileiros no período em que ela foi lançada. Costa, Figueiredo e Cossetin (2021, p. 644) avaliam que essa proposta do Ministério da Educação tem uma base conteudista que vai na contramão dos estudos constituídos na história da alfabetização mais recente, favorecendo o retorno de métodos tradicionalmente hegemônicos em momentos da história brasileira que foram fortemente associados ao fracasso da alfabetização. Essas diferenças serão problematizadas no tópico a seguir.

5 Considerações finais: comparação Brasil e Argentina

Neste artigo, apresentamos dados de uma pesquisa que conclui que as propostas curriculares brasileiras foram classificadas em três grandes categorias: Tendência 1 (alfabetização por imersão); Tendência 2 (alfabetização como aprendizagem do código alfabético); Tendência 3 (alfabetização na perspectiva do letramento). As análises das propostas brasileiras evidenciaram que predominavam as tendências 1 (30,8% dos documentos) e 3 (65,4%), que orientam um ensino em que a leitura e produção de textos autênticos e integrais permeiam o processo de alfabetização. Na tendência 1, predomina a ideia de uma não necessidade de abordagem do ensino específico do sistema de escrita alfabética e, na tendência 3, predomina a ideia de um trabalho sistemático de ensino do sistema notacional de modo simultâneo e articulado ao trabalho com leitura e produção de textos.

O documento argentino defende a alfabetização em uma perspectiva de inserção nas práticas de leitura e escrita da sociedade, mas indica que é necessário que tal aprendizagem ocorra de modo simultâneo à aprendizagem das práticas de linguagem. Tais reflexões evidenciaram uma aproximação desse documento da Tendência 3, na qual predomina a maioria dos documentos curriculares brasileiros, embora não seja frequente o uso de termos que remetam às teorias do letramento e sim à abordagem construtivista.

A Política Nacional de Alfabetização, como foi evidenciado, distancia-se dessas tendências ao fundamentar-se em proposições centradas em abordagens sintéticas de alfabetização, especificamente, o método fônico.

Desse modo, as análises realizadas nos documentos curriculares do Brasil e da

Argentina apontaram que nos dois países predomina uma concepção de alfabetização que contempla a aprendizagem do sistema notacional de modo simultâneo e integrado à aprendizagem da leitura e produção de textos, considerando a diversidade de práticas de linguagem e, conseqüentemente, dos gêneros discursivos. No entanto, a Política Nacional de Alfabetização lançada pelo Governo Brasileiro, em 2019, explicita uma concepção de alfabetização em uma perspectiva sintética, distanciada do que é proposto nos demais documentos analisados, implantando ações centradas em concepções não hegemônicas, na época, nos discursos dos pesquisadores e nos documentos curriculares do Brasil.

Do ponto de vista deste Governo Federal responsável pela PNA, portanto, seria necessário criar um discurso que justificasse o lançamento de propostas que vão na contramão do que estava sendo praticado no país. Desse modo, para justificar sua implantação, há argumentações para justificar as rupturas. Para tal, é utilizada a expressão “alfabetização baseada em evidências científicas”. Essa expressão, utilizada reiteradamente, provoca a impressão de haver um único modo “legítimo e eficaz” de alfabetizar. Conduz a

uma concepção homogeneizante de ciência, que nega qualquer tipo de fundamento teórico metodológico diferente do positivismo clássico. Essa é uma forma autoritária de negar a produção de conhecimentos oriundos de diferentes abordagens e que tanto têm contribuído para entender a escola e os processos de ensino e de aprendizagem. (LEAL, 2019, p. 77)

Esse é um argumento central utilizado no documento para criar um apagamento das polêmicas sobre alfabetização e criar a ilusão de haver, no mundo da ciência, dados conclusivos e demonstráveis acerca dos fenômenos humanos. Assim, o discurso atua na busca de aderência do senso comum, tal como discutido por Apple (2006).

Sobre tal questão, Mortatti (2019) argumenta que a PNA parte de premissas e argumentos falaciosos. Segundo a autora, a PNA parte erroneamente da concepção de que os problemas da Alfabetização foram causados pelo “construtivismo”, “letramento” e o “método Paulo Freire”. Para ela, essa é uma *falsa premissa*. Segundo a pesquisadora, fatores de diferentes tipos, como os sociais, econômicos e políticos que resultam em desigualdades sociais também estão relacionados à não priorização de educação de

qualidade, sobretudo à falta de investimentos prioritários na escola pública e gratuita. Reside aí a problematização de um segundo argumento que dialoga com o senso comum de que a educação de antigamente era melhor, que todos aprendiam.

Em conclusão, as análises se fundamentam nas proposições de Apple (2006) de que algumas ideologias se tornam hegemônicas porque são conectadas às vivências dos indivíduos e explicam de um modo coerente as relações que se estabelecem na sociedade. Assim, o Governo Federal, representante de grupos sociais dominantes, difunde tais concepções, naturalizando-as, investindo na imagem de que suas propostas são as únicas formas válidas de entender a realidade. Tais modos de explicar a realidade, como é discutido por Apple (2006) tornam-se, portanto, senso comum e, assim, parecem ser a maneira "natural" de entender as relações sociais.

As reflexões expostas neste artigo, portanto, remetem à necessidade de incremento do debate sobre alfabetização no Brasil, sobretudo focadas nas tensões entre as concepções hegemônicas sobre alfabetização nas redes de ensino brasileiras e a defendida pelo Governo Brasileiro ao lançar a Política Nacional de Alfabetização.

Referências

ARGENTINA. **Diseño curricular para la escuela primaria**. Disponível em: <http://portal.educacion.gov.ar/primaria/programas/acompanamiento-a-las-trayectorias-escolares/> e <http://nuestraescuela.educacion.gov.ar/>. Acesso em: 26 mar. Buenos Aires, Argentina, 2016.

APPLE, Michael. W. **Ideologia e currículo**. Traduzido por V. Figueira. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, LDA. 2007.
- BUOGO, Cristina de Fátima Marcon. **Políticas educacionais: perspectivas para práticas pedagógicas educacionais no processo de alfabetização e letramento**. 123 p. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Planalto Catarinense, Lages, 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **PNA: política nacional de alfabetização**. [Brasília: MEC], 2019.
- CAPOVILLA, Alessandra; CAPOVILLA, Fernando. **Alfabetização: método fônico**. São Paulo: Memnon, 1997.
- COSTA, Fabíola Elizabete; FIGUEIREDO, Ireni Marilene Zago; COSSETIN, Márcia. Políticas públicas de alfabetização no Brasil: análise do programa pacto nacional pela alfabetização na idade certa (PNAIC) e da política nacional de alfabetização (PNA). **Revista Educação e Políticas em Debate**, Uberlândia - MG v. 10, n. 2, p. 630-647, maio/ago. 2021.
- FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1985.
- FERREIRO, Emilia. **O ingresso na escrita e nas culturas do escrito: seleção de texto de pesquisa**. Trad. Rosana Malerba. São Paulo: Cortez, 2013.
- FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1979.
- FREITAS, Gabriela Castro Menezes de. Sobre a consciência fonológica. In: LAMPRECHT, Regina. **Aquisição fonológica do português**. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 179-192.
- KLEIMAN, Angela. **O significado do letramento. uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.
- LEAL, Telma Ferraz. Currículo no pacto nacional pela alfabetização na idade certa: os direitos de aprendizagem em discussão. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, p. 23-44, 2015.
- LEAL, Telma Ferraz. Apontamentos sobre a política nacional de alfabetização. **Revista Brasileira de Alfabetização – ABAIf**, Belo Horizonte, v. 1, n. 10, 2019, p. 76-85, jul./dez. 2019. Edição Especial.
- LEAL, Telma Ferraz; BRANDÃO, A. C. P. A. Alfabetização e ensino da Língua Portuguesa: investigando o currículo no Brasil. **Relatório de Pesquisa: CNPq**, 2012.
- LEAL, Telma Ferraz; BRANDAO, Ana Carolina Perrusi.; ALMEIDA, Fabiana Belo Santos.; VIEIRA, Erika Souza. Reflexões sobre o ensino do sistema de escrita alfabética em documentos curriculares: implicações para a formação de professores. **Olh@res**, v. 1, p. 69 - 99, 2013.

LEAL, Telma Ferraz; BRANDAO, Ana Carolina Perrusi; ALMEIDA, Fabiana Belo Santos; VIEIRA, Erika Souza. Currículo e Alfabetização: Implicações para a Formação de Professores. In: MORTATTI, Maria do Rosário Longo; FRADE, Isabel Cristina Alaves S. (org.). **Alfabetização e seus sentidos: o que sabemos, fazemos e queremos?** Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Editora UNESP, 2014. 352p.

LEAL, Telma Ferraz; BRANDAO, Ana Carolina Perrusi; SANTANA, Joselmo S.; FERREIRA, Vinícius V. O ensino da produção de textos em documentos curriculares de redes públicas brasileiras. In: LEAL, Telma Ferraz; SUASSUNA, Livia. **Ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica: reflexões sobre o currículo**. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014, v. 1, p. 51-68.

LEAL, Telma Ferraz; SILVA, Kátia Virgínia das Neves Gouveia; COSTA, Patrícia Rocha; PIMENTEL, Rayssa Cristina Silva. Prática docente: as diferentes dimensões do processo de alfabetização. **Debates em educação**, Alagoas, v. 12, p. 40-56. 2020.

LEITE, Tânia Maria B. Rios. **Alfabetização: consciência fonológica, psicogênese da escrita e conhecimento dos nomes das letras: um ponto de interseção**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFPE, Recife, 2006.

MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei. T. A língua portuguesa nos currículos brasileiros. **Revista Presença Pedagógica**, Belo Horizonte: Dimensão, p. 41-53, jan./fev. 1996.

MORAIS, Artur Gomes de. **A apropriação do sistema de notação alfabética e o desenvolvimento de habilidades de reflexão fonológica**. Porto Alegre: Letras de Hoje, 2004.

MORAIS, Artur Gomes. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.

MORAIS, Artur Gomes; LIMA, Noêmia de Carvalho. Análise fonológica e compreensão da escrita alfabética: um estudo com crianças de escola pública. In: SIMPÓSIO LATINO AMERICANO DE PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO, 1989, Recife. **Anais do Simpósio Latino Americano de Psicologia do Desenvolvimento**. Recife Editora, 1989. p. 51-54.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. A “Política Nacional de Alfabetização” (BRASIL, 2019): uma “guinada” (ideia) metodológica para trás e pela direita. **Revista Brasileira de Alfabetização-ABAlf, São Paulo**, v. 1, n. 10, p. 26-31, 2019. Edição Especial.

SANTOS, Lucíola Licínio C. P.; PARAÍSO, Marlucy A. O currículo como campo de luta. **Presença Pedagógica**, Maringá v. 2, n. 7, p. 32-39, jan./fev. 1996.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2003.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 25, p. 5-17, 2004.

SOUSA, Karla Rossana Rodrigues; LEAL, Telma Ferraz. **Concepções de alfabetização na BNCC e na PNA: possíveis implicações pedagógicas**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2021.

STREET, B. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge, Mass: Harvard University Press, 1989.

Recebido em: 27/11/2021
Aprovado em: 28/02/2022

Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE
Revista Linhas
Volume 23 - Número 51 - Ano 2022
revistalinhas@gmail.com