

“A PRODUÇÃO DA CRENÇA”: POLÍTICAS DE ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL NA ÚLTIMA DÉCADA (2006-2016)¹

Eliane Peres²

Eixo 7 – Alfabetização e Letramento

Trabalho Encomendado

Resumo: Este trabalho explora alguns documentos oficiais que expressam políticas públicas de alfabetização da última década no Brasil, quais sejam: documentos de orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade com a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos (BRASIL, MEC, 2004, 2006, 2009), do Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa (BRASIL, MEC, PNAIC, 2012), das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, MEC, DCNED, 2013) e da proposta de uma Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, MEC, BNCC, 2015). Esses dois últimos embora não sejam documentos exclusivos que tratam da questão da alfabetização no país, expressam claramente – em algumas partes – as tendências (ou tendência) hegemônicas das políticas públicas para o ensino da leitura e da escrita. Trata-se, pois, de problematizar algumas das ideias principais expressas nesses materiais. O argumento principal é o de que, especialmente na última década, vem se produzindo uma “nova crença” (BOURDIEU, 1989; 1994; 2006) no campo da alfabetização no Brasil. Essa crença se baseia fundamentalmente no conceito de alfabetização como aquisição do Sistema de Escrita Alfabética (SEA) e na relação entre alfabetização e letramento. Embora sejam duas dimensões fundamentais no ensino inicial da leitura e da escrita considera-se que não se pode *canonizar* essa perspectiva e acreditar que a problemática da alfabetização será resolvida no país com tal proposta. É preciso, pois, questionar e “pôr à prova” a crença construída.

Palavras-chaves: alfabetização; letramento; políticas públicas; políticas de alfabetização; documentos oficiais; produção da crença.

Introdução

Este trabalho parte do pressuposto que “uma exposição sobre uma pesquisa é, com efeito, o contrário de um *show*, de uma exibição na qual se procura ser visto e mostrar o que se vale. É um discurso em que *a gente se expõe*, no qual se correm riscos” (BOURDIEU, 1989, p. 18). Suponho, assim, que vou correr alguns. Contudo, pergunta-se: não é esse mesmo o sentido do jogo científico? (BOURDIEU, 1989). Não é essa uma das formas de garantir a dinâmica necessária ao campo científico? (BOURDIEU, 1989). Uma prática científica rigorosa, na qual tanto insiste o autor supracitado, não se faz justamente com o esforço da crítica, da reflexão apurada, da desconfiança no dito e no escrito? Assim, no esforço da problematização das políticas públicas de alfabetização na última década não se emite, aqui,

¹ Optou-se pela delimitação dos últimos dez anos especialmente tomando o ano de 2006 como basilar em razão da Lei Federal de ampliação do Ensino Fundamental para nove anos com a obrigatoriedade da matrícula das crianças aos seis anos de idade.

² Universidade Federal de Pelotas. E-mail: eteperes@gmail.com

juízo de valor, no sentido de “certo e errado”, “melhor ou pior”, e tampouco o trabalho exposto é propositivo. Trata-se do exercício de uma crítica científica pautada no argumento de que na última década se produziu e se fortaleceu uma “nova crença” (BOURDIEU, 1989; 1994)³ no campo da alfabetização no Brasil. Essa crença se baseia fundamentalmente no conceito de alfabetização como aquisição do Sistema de Escrita Alfabética (SEA) e na relação entre alfabetização e letramento. Embora sejam duas dimensões fundamentais no ensino inicial da leitura e da escrita pondera-se que, diante do histórico e estrutural problema da alfabetização brasileira⁴, não podemos nos “acomodar” e considerar que tal problemática será resolvida, como se fosse apenas uma questão de ordem pedagógica ou linguística e, para além disso, possível de ser tratada em uma perspectiva unilateral, monológica e hegemônica. É necessário, pois, questionar e “pôr à prova” a crença construída.

Assim, é preciso considerar que a crença se produz e se reproduz na própria estrutura do campo⁵, uma vez que o poder simbólico,

[...] como poder de constituir o dado pela enunciação, de fazer ver e fazer crer, de confirmar ou de transformar a visão do mundo e, deste modo, a acção sobre o mundo, portanto o mundo; poder quase mágico que permite obter o equivalente daquilo que é obtido pela força (física ou económica), graças ao efeito específico de mobilização, só se exerce se for *reconhecido*, quer dizer, ignorado como arbitrário. Isso significa que o poder simbólico não reside nos ‘sistemas simbólicos’ em forma de uma ‘illocutionary force’ mas que se define numa relação determinada – e por meio desta – entre os que exercem o poder e os que lhe estão sujeitos [...] (BOURDIEU, 1989, p.14).

Nesse sentido, o poder simbólico como poder de constituir, definir, confirmar e transformar a visão do mundo social só pode ser compreendido quando, na relação dos envolvidos, seu caráter arbitrário é ignorado, como sustenta o autor.

Como em qualquer esforço de pensar a dinâmica de funcionamento de um campo, no das políticas públicas de alfabetização é preciso levar em conta o poder e a crença nas palavras, uma vez que “o que faz o poder das palavras e das palavras de ordem, poder de manter a ordem ou de a subverter, é a crença na legitimidade das palavras e daquele que as

³ Bourdieu (2006) analisa mais especificamente as relações de produção da crença no campo da literatura, do teatro, da pintura, justamente na obra cujo título é esse (A produção da crença). Contudo, essa perspectiva teórica e analítica é encontrada em outras obras do autor, especialmente articuladas aos conceitos de campo, de poder simbólico, de *habitus*, etc. Para o autor, “[...] os campos da produção de bens culturais são universos de crença que só podem funcionar na medida em que conseguem produzir, inseparavelmente, produtos e a necessidade desses produtos por meio de práticas que são a denegação das práticas habituais da ‘economia’” (BOURDIEU, 2006, p. 30).

⁴ Sobre isso, ver os trabalhos de Ferraro (1985; 1987; 1991; 2002; 2003; 2004; 2008; 2009; 2011a; 2011b; 2012; 2014), especialmente atentar para o argumento do autor acerca da “dívida educacional do estado” para com os cidadãos brasileiros (FERRARO, 2008; 2014).

⁵ Segundo Ortiz (1994, p. 19), “Bourdieu denomina ‘campo’ esse espaço onde as posições dos agentes se encontram *a priori* fixadas. O campo se define como o *locus* onde se trava uma luta concorrencial entre os atores em torno de interesses específicos que caracterizam a área em questão”.

pronuncia, crença cuja produção não é da competência das palavras” (BOURDIEU, 1989, p. 15).

Nesse sentido, considera-se que compreender o funcionamento de um campo é, também, “descrever e definir a *forma específica* de que se revestem, em cada campo, os mecanismos e os conceitos mais gerais (capital, investimento, ganho), evitando assim todas as espécies de reducionismo” [...] (BOURDIEU, 1989, p. 69). Além disso:

Compreender a gênese social de um campo, e apreender aquilo que faz a necessidade específica da crença que o sustenta, do jogo de linguagem que nele se joga, das coisas materiais e simbólicas em jogo que nele se geram, é explicar, *tornar necessário*, subtrair ao absurdo do arbitrário e do não-motivado os actos dos produtores e as obras por eles produzidas e não, como geralmente se julga, reduzir ou destruir (BOURDIEU, 1989, p. 69).

Para o caso da alfabetização em geral e das políticas de alfabetização mais especificamente é preciso, então, “subtrair o arbitrário”, compreender “o jogo de linguagem”, “o poder da enunciação”, as estratégias “de fazer ver e fazer crer”, as formas impostas de reconhecimento do que é legítimo no campo em determinados momentos e contextos.

Uma referência, ainda que breve, às políticas de alfabetização – diretas ou indiretas – da última década revela um sobre esforço em colocar de forma peremptória a problemática na agenda contemporânea. Mais do que nunca há uma centralização de políticas curriculares e de formação docente. Nesse sentido, o exemplo mais contundente é a instituição, em 2012, do Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), pelo Governo Federal, em parceria com Secretarias de Educação e Universidades.

Para além disso, uma leitura do tempo presente da alfabetização – tomando apenas a última década - permite indicar que o momento é marcado, entre outros aspectos⁶:

- 1) por uma espécie de negação do “construtivismo”;
- 2) pelo ressurgimento de antigos métodos de alfabetização sob “nova roupagem”;
- 3) pela oferta de “pacotes” de alfabetização pelo setor privado;
- 4) pelas avaliações em grande escala;
- 5) pela ampla circulação do discurso do letramento e da máxima *alfabetizar letrando*;
- 6) pela difusão do conceito de alfabetização como processo de aquisição e apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (SEA);
- 7) pelo reconhecimento da necessidade de construção de metodologias de alfabetização e pela retomada da *questão dos métodos* (SOARES, 2016);
- 8) pela reconfiguração da Educação Infantil, especialmente do ler e do escrever nessa etapa de ensino;

⁶ Obviamente há um risco em apresentar, na forma de uma ‘lista’, esses aspectos, principalmente porque eles provêm e referem-se a diferentes esferas (profissional, escolar, editorial, das políticas oficiais, dos organismos internacionais, dos especialistas, da mídia, de associações científicas e profissionais, dos gestores, etc), que por vezes se contrapõem. Contudo, considera-se que o esforço de uma ‘leitura’ alargada do momento atual da alfabetização é fundamental e precisa ser anunciada e ampliada.

- 9) por mudanças no tempo de duração escolar (ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, com cinco anos na primeira etapa e com a obrigatoriedade da matrícula das crianças aos seis anos de idade);
- 10) pela política centralizada de formação docente, fundamentalmente pela criação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, PNAIC;
- 11) pela determinação de políticas curriculares centralizadas para Educação Básica em geral, com implicações diretas no campo específico da alfabetização.

Cada um desses aspectos - pela sua importância, dinamicidade, pluralidade e diferenças - mereceria uma longa incursão histórica e teórica. Nos limites deste trabalho, contudo, e considerando seu objetivo, apenas os três últimos aspectos – porque referem-se ao campo das políticas públicas - serão aqui problematizados na direção de argumentar acerca da produção de uma nova crença no campo da alfabetização. A problematização dessas políticas – ensino fundamental de nove anos, as políticas de formação docente e curriculares, quais sejam, do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, das Diretrizes Nacionais Curriculares da Educação Básica e da Base Nacional Comum Curricular – será feita na articulação com outros aspectos acima mencionados, em especial com o discurso do *alfabetizar letrando*, a discussão da apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (SEA) e a *questão dos métodos de alfabetização* (SOARES, 2016).

1. A ampliação do Ensino Fundamental de oito para nove anos e as implicações para a alfabetização

No estudo dos textos que subsidiam a inclusão das crianças de seis anos de idade com a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos pelo menos dois campos precisam ser considerados conjuntamente: o campo político e o campo científico. Trata-se, pois, da relação entre as proposições do poder público, representado pelo Ministério da Educação e as perspectivas teórico metodológicas dos especialistas em educação, via de regra ligados às Universidades ou às redes de ensino. O poder do campo político e do científico estão associados na produção dessas mudanças e proposições no Ensino Fundamental. Só na explicitação da relação entre ambos é possível compreender o sentido das políticas propostas. Há um alinhamento entre poder público (campo político) e campo científico, contudo cada um desses campos tem seus próprios interesses e concorrências, suas disputas e conflitos, suas lutas de poder. Não há neutralidade nas ações (BOURDIEU, 1994) e “mesmo no campo do conhecimento científico, onde muitas vezes se pretende fazer uma ciência pura, tais interesses se manifestam, muito embora sejam frequentemente encobertos por um discurso desinteressado acerca do progresso do saber” (ORTIZ, 1994, p. 22).

Primeiramente é preciso relembrar que em 2006 foi aprovada no Brasil a Lei Federal nº 11.274, de 06 de fevereiro de 2006, que alterou “a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996, que estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade”. O artigo 3º da Lei Federal de 2006 prevê que: “O art. 32 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação: Art. 32. O Ensino Fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão” (...) (BRASIL, MEC, 2006).

Essa mudança ressignificou o ensino da leitura e da escrita na fase inicial da escolarização no Brasil, uma vez que acrescentou uma série/ano a mais no início da vida escolar das crianças, passando a primeira etapa do Ensino Fundamental a ter cinco anos escolares (1º ao 5º ano) e não mais quatro como era até então (1ª a 4ª série). Além disso, nesse contexto, a lei obrigou a matrícula das crianças aos seis anos de idade, que antes era facultativa, ao invés de aos sete anos. De acordo com a Resolução CNE/CEB nº 03/2005, o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos tem duas fases com características próprias, chamadas de: anos iniciais, com 5 (cinco) anos de duração, em regra para estudantes de 6 (seis) a 10 (dez) anos de idade; e anos finais, com 4 (quatro) anos de duração, para os de 11 (onze) a 14 (quatorze) anos (BRASIL, MEC, 2006).

Essas alterações, o acréscimo de mais um ano nos anos iniciais e a matrícula obrigatória das crianças aos seis anos de idade, geraram no país significativas e acirradas discussões e disputas, tensionando tanto o campo educacional (especialmente na escola), quando o próprio campo científico, revelando posições antagônicas entre especialistas da área. É preciso considerar que “o universo ‘puro’ da mais ‘pura’ ciência é um campo social como qualquer outro, com suas relações de força e monopólios, suas lutas e estratégias, seus interesses e lucros, mas onde todas essas *invariantes* revestem formas específicas” (BOURDIEU, 1994, p. 122).

No que tange especificamente à alfabetização, é possível evidenciar, nos documentos produzidos pelo MEC acerca da política do Ensino Fundamental de nove anos, a recorrência do binômio alfabetização-letramento, sendo ambos indicados como eixos norteadores na reorganização desse ensino, especialmente na fase inicial da escolarização (BRASIL, MEC, 2006). A perspectiva de ensino da leitura e da escrita é no sentido de que seja garantido às crianças, além do domínio da escrita alfabética, as condições para que leiam, compreendam e

produzam textos de forma competente e que isso possa garantir a participação social efetiva e o exercício da cidadania (BRASIL, MEC, 2006).

No documento disponibilizado pelo MEC/CEALE em 2009 – *A criança de seis anos, a linguagem escrita e o ensino fundamental de nove anos* – identifica-se, novamente, a discussão sobre a interdependência e a indissociabilidade entre alfabetização e letramento, assim como uma definição explícita de ambos os conceitos, sendo a alfabetização compreendida como aquisição da tecnologia da escrita e o letramento como prática social de escrita (BRASIL, MEC/CEALE, 2009). Produz-se, então, não apenas dois conceitos, mas duas dimensões da alfabetização e que, ao mesmo tempo, são apresentadas como diferentes, mas interdependentes e indissociáveis. As implicações disso para a prática pedagógica, tanto na Educação Infantil, como no ciclo de alfabetização do Ensino Fundamental estão a merecer mais e melhores análises.

O discurso da indissociabilidade da alfabetização e do letramento ganhou, na política educacional, com a implantação do Ensino Fundamental de nove anos, força motriz e contribuiu na produção da nova crença no campo do ensino inicial da leitura e da escrita, cuja máxima se expressa no princípio *alfabetizar letrando*. Isso se deu principalmente em razão do caráter compulsório da mudança, extensivo a todo território nacional. O alcance dos materiais produzidos pelo MEC para subsidiar escolas, professores e famílias no momento da ampliação do Ensino Fundamental de oito para nove anos foi bastante amplo. Esse fenômeno ajuda a explicar a expansão do debate do letramento no Brasil nesse período (especialmente entre os anos de 2005-2010).

De igual ou até de maior alcance tem sido o Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Na sequência, então, serão feitas algumas considerações sobre o PNAIC e indicações sobre como tal política tem contribuído para a construção da crença em torno do *alfabetizar letrando* e do conceito de alfabetização como domínio do SEA, ambas consideradas como constitutivas da pedagogia por excelência da alfabetização atual.

2. E o impacto do Pacto? Como compreender a política do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa na história da alfabetização brasileira?

No ano de 2012 entrou em vigência, a partir da Portaria nº 867 de 4 de julho de 2012, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). A ação promovida pelo Governo Federal, através do Ministério da Educação (MEC) em parceria com o Distrito Federal, os estados e os municípios brasileiros tem como objetivo principal assegurar que

todas as crianças até os oito anos de idade estejam alfabetizadas, em Língua Portuguesa e Matemática, considerando do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental o ciclo da alfabetização, estendendo, portanto, o tempo destinado ao ensino inicial da leitura e da escrita. Ao PNAIC são vinculadas ações de diferentes eixos que justificam o comprometimento da política com o período da alfabetização. Os eixos de atuação são: formação continuada dos docentes e de orientadores de estudo; distribuição de materiais didáticos, de obras literárias, de obras de apoio pedagógico, de jogos e tecnologias educacionais; avaliações sistemáticas; gestão, controle social e mobilização (BRASIL, MEC, 2012, p. 5).

Os dados disponíveis no *site* do MEC permitem, também, compreender o conceito de alfabetização que subjaz a política:

Alfabetização

Aos oito anos de idade, as crianças precisam ter a compreensão do funcionamento do sistema de escrita; o domínio das correspondências grafofônicas, mesmo que dominem poucas convenções ortográficas irregulares e poucas regularidades que exijam conhecimentos morfológicos mais complexos; a fluência de leitura e o domínio de estratégias de compreensão e de produção de textos escritos⁷.

O PNAIC representou uma verdadeira mobilização nacional, legítima e necessária, que envolveu a União, os estados, os municípios, as Universidades e agentes como gestores, especialistas, supervisores, orientadores de estudo, professores e professoras, pais, crianças. Contudo, o conceito de alfabetização assumido nessa política enfatiza a dimensão linguística, ou seja, alfabetização é fundamentalmente entendida como aquisição e domínio do sistema alfabético e ortográfico.

A leitura de alguns dos documentos produzidos para a formação docente no âmbito do PNAIC (BRASIL, MEC, 2012) revela um monopólio da autoridade científica entendida como a articulação da capacidade técnica e do poder social (BOURDIEU, 1994, p. 122), ou “o monopólio da *competência científica*, compreendida enquanto capacidade de falar e agir legitimamente (isto é, de maneira autorizada e com autoridade), que é socialmente outorgado a um agente determinado” (BOURDIEU, 1994, p. 122. Grifo no original).

O monopólio da competência científica no campo da alfabetização no Brasil é visível, por exemplo, na produção acadêmica (as temáticas e as abordagens teóricas privilegiadas nas dissertações e teses, a publicação de livros em editoras prestigiadas, de artigos em periódicos qualificados, as apresentações de comunicações em eventos científicos de prestígio, etc) e na autoria dos textos que compõe materiais produzidos sob a chancela do Ministério da Educação (MEC), especialmente para formação docente e de orientações curriculares. Nesse

⁷ <http://pacto.mec.gov.br/o-pacto>

sentido, Bourdieu (1994) relembra, ainda, que a capacidade científica está sempre relacionada com a posição ocupada pelos agentes nas hierarquias institucionais. Além disso, é preciso considerar, na leitura de qualquer documento dessa natureza, que “o campo científico, enquanto sistema de relações objetivas entre posições adquiridas (em lutas anteriores), é o lugar, o espaço do jogo de luta concorrencial” (BOURDIEU, 1994, p. 12).

Nesse jogo de luta concorrencial, a produção da crença em um determinado campo se dá pela reiterada reafirmação da palavra legitimamente proferida, no caso da alfabetização ela aparece e se estabelece nos trabalhos acadêmicos (pelos temas e abordagens escolhidas, além das autorias), em eventos científicos, nos materiais do MEC, etc. Nessas relações, diferentes agentes disputam (luta concorrencial) espaço pela imposição de ideias (crença) e buscam a ocupação de posições legítimas.

Assim, a leitura dos cadernos produzidos no âmbito do PNAIC para a formação docente permite problematizar o espaço do jogo concorrencial, da reafirmação e reiteração da palavra, da autoridade científica, em última instância, da produção da crença.

É notória uma certa endogenia acadêmica (BERELSON, 1960) na autoria desses cadernos de formação, caracterizando aquilo que Bourdieu (2006) refere como “ciclo de consagração da crença” no campo da produção, neste caso a produção das políticas de alfabetização. Para o autor, o poder de consagração de uma crença se dá *nas* e *pelos* relações objetivas entre agentes, instituições e espaços das lutas pelo monopólio e, nesse caso, o prestígio e a autoridade são fundamentais para essa consagração. Esse é um esforço necessário para que a crença se estabeleça como coletiva, velando sua arbitrariedade. O prestígio e a autoridade são adquiridos e se fortalecem na medida em que grupos (agentes), via de regra ligados às maiores Universidades brasileiras (instituições tradicionalmente de prestígio), produzem pesquisas (quanto maior o financiamento da pesquisa maior prestígio e legitimidades são adquiridos), divulgam e publicam os resultados em reconhecidos e legitimados (pelos próprios agentes e instituições) periódicos e livros e, assim, ganham visibilidade e reconhecimento e são chamados para produzir políticas públicas de alfabetização. Quando alguns agentes adquirem prestígio e autoridade são legitimados para, eles próprios, elegerem outros agentes, que são, na maioria das vezes, seus pares mais próximos.

A centralidade do *alfabetizar letrando* e do conceito de alfabetização como domínio do SEA são perceptivelmente hegemônicas nos documentos aqui referidos. Contudo, há uma

imprecisa e genérica forma de referência à máxima *alfabetizar letrando*⁸ e um inconsistente apelo à ampliação dos letramentos no ciclo de alfabetização (BRASIL, MEC, 2012). Além disso, há, por vezes, uma simplificação do real e da história, especialmente a tudo aquilo que se relaciona ao período anterior a década de 1980, como nesse excerto:

[...] Todos se baseavam em uma concepção de leitura e escrita como decodificação e codificação. O aprendizado do código alfabético se dava por meio do ensino transmissivo das unidades da língua seguindo uma progressão pré-determinada que ia das unidades mais fáceis para as mais difíceis. Partia-se do pressuposto de que todos os alunos iniciavam o processo sem conhecimento algum sobre a escrita e que cabia aos professores o ensino das letras, sílabas e palavras. Ao aluno, nessa concepção, cabia um papel passivo de ‘recedor’ de algo pronto: a língua (BRASIL, MEC, PNAIC, 2014c, p. 08).

Essa perceptível abstração e generalização do processo histórico tem a ver com o ciclo de consagração da crença (BOURDIEU, 2006), cujo intuito é construir e imputar força aos argumentos do princípio do *alfabetizar letrando* e em nome das novas teorias que suportam o campo da alfabetização, assim caracterizadas: teorias construtivistas e sócio-interacionistas (por vezes no plural, por vezes no singular e sempre igualmente imprecisas ao longo dos cadernos de formação). Negar a complexidade do processo histórico, simplificando-o e homogeneizando-o, é justamente uma estratégia para a consagração da crença. É construído um discurso de que anterior a essas teorias e, especialmente, anterior aos estudos do letramento, a alfabetização inexistia como campo de produção científica e que toda prática pedagógica do passado era baseada no *senso comum* e no *laissez-faire*.

Importa, pois, compreender que há um “círculo da crença” (BOURDIEU, 2006), no qual é preciso dessacralizar as antigas crenças para fundar uma nova. A leitura dos documentos do PNAIC permite ver esse círculo e, portanto, o movimento de dessacralização (no caso dos chamados métodos tradicionais e do “construtivismo”) e o esforço na “fundação” da nova crença (*alfabetizar letrando* e alfabetização como apropriação do SEA).

3. Algumas palavras acerca das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNEB) e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

Pela importância e pelos sentidos que tem para a educação brasileira em geral e para a alfabetização em especial, algumas referências serão feitas às Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNEB, 2013) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2015).

⁸ “Como Magda Soares (1998) e outros estudiosos, consideramos perfeitamente possível e adequado **alfabetizar letrando**, isto é, ensinar o SEA, permitindo que os aprendizes vivam práticas de leitura e de produção de textos, nas quais vão incorporando aqueles conhecimentos sobre a língua escrita” (BRASIL, PNAIC, 2012e, p. 07).

No caso das Diretrizes Curriculares Nacionais, está indicado no próprio documento que as mesmas:

[...] visam estabelecer bases comuns nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, bem como para as modalidades com que podem se apresentar, a partir das quais os sistemas federal, estaduais, distrital e municipais, por suas competências próprias e complementares, formularão as suas orientações assegurando a integração curricular das três etapas sequentes desse nível da escolarização, essencialmente para compor um todo orgânico (BRASIL, MEC, DCNED, 2013, p. 08).

Por sua vez, o documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), lançado em 2015 para consulta pública, em seus princípios norteadores indica que a mesma foi feita “em atendimento ao Plano Nacional de Educação e em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica [...]. O objetivo da BCN é sinalizar percursos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes ao longo da Educação Básica” (BRASIL, MEC, BNCC, 2015, p. 08).

Para iniciar as considerações acerca dos dois documentos, uma constatação: em relação aos termos alfabetização e letramento, uma consulta a ambos revela que o termo alfabetização aparece 36 vezes no documento da DCNEB⁹, contra 08 vezes a palavra letramento; na BNCC alfabetização é citada 10 vezes, contra 15 vezes o termo letramento. Se essa constatação, em um primeiro momento, pouco diz, o contexto de uso dos termos revela alguns aspectos que permitem problematizar o campo das políticas educacionais para o ensino inicial da leitura e da escrita no Brasil, nesse momento.

No documento das DCNEB, nas 36 vezes em que alfabetização aparece, em seis delas está atrelada ao conceito de letramento. Portanto, 30 vezes alfabetização é referida isoladamente. Para o caso do termo letramento, o mesmo aparece no documento oito vezes, como foi indicado anteriormente, e em duas delas, portanto, aparece fora da equação alfabetização-letramento.

Os casos em que alfabetização e letramento aparecem associados referem-se, fundamentalmente, à orientação sobre o ciclo de alfabetização:

Os três anos iniciais do Ensino Fundamental devem assegurar: a) **a alfabetização e o letramento**; b) o desenvolvimento das diversas formas de expressão, incluindo o aprendizado da Língua Portuguesa, a Literatura, a Música e demais artes, a Educação Física, assim como o aprendizado da Matemática, de Ciências, de História e de Geografia; c) a continuidade da aprendizagem, tendo em conta a complexidade do processo de alfabetização e os prejuízos que a repetência pode causar no Ensino Fundamental como um todo, e, particularmente, na passagem do primeiro para o

⁹ De fato, o termo aparece 56 vezes no documento, mas são excetuadas as 20 vezes em que o mesmo aparece em referência à *Secretária de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão*.

segundo ano de escolaridade e deste para o terceiro. (BRASIL, MEC, DCNEB, 2013, p. 122/123. Grifos meus).

Em outro contexto, por exemplo, alfabetização e letramento são mencionados em relação ao alargamento do tempo de aprendizagem da leitura e da escrita:

O processo de implantação e implementação do disposto na alteração da LDB pela Lei nº 11.274/2006, que estabeleceu o ingresso da criança a partir dos seis anos de idade no Ensino Fundamental, tem como perspectivas melhorar as condições de equidade e qualidade da Educação Básica, estruturar um novo Ensino Fundamental e assegurar um alargamento do tempo para as aprendizagens **da alfabetização e do letramento**. (BRASIL, MEC, DCNEB, 2013, p. 13. Grifos meus).

Na apresentação da discussão sobre formas de organização dos componentes curriculares em eixos temáticos, há a orientação de que “no projeto político-pedagógico, a comunidade educacional deve engendrar o entrelaçamento entre trabalho, ciência, tecnologia, cultura e arte”, prevendo, entre outras coisas, [...] “a valorização da leitura em todos os campos do conhecimento, desenvolvendo a capacidade de letramento dos estudantes (BRASIL, MEC, DCNEB, 2013, p. 50). Nesse caso, portanto, letramento é uma capacidade a ser desenvolvida associada à leitura e à compreensão leitora. E na afirmativa acima há uma relação direta entre letramento e todos os componentes curriculares, não sendo circunscrito à área da Linguagem.

Mas é interessante observar que letramento também aparece com um sentido bastante diferente, qual seja, na dimensão do educar e do cuidar inerente à escola, prevê-se que é preciso: [...] “adotar estratégias para que seja possível, ao longo da Educação Básica, desenvolver o letramento emocional, social e ecológico; o conhecimento científico pertinente aos diferentes tempos, espaços e sentidos; a compreensão do significado das ciências, das letras, das artes, do esporte e do lazer” (BRASIL, MEC, DCNEB, 2013, p. 33). Emocional, social e ecológico parecem ser novas adjetivações propostas de forma imprecisa e pouco alinhadas aos sentidos que são atribuídos ao letramento em outros contextos do documento.

No que tange à Educação Infantil, as Diretrizes Curriculares Nacionais, indicam, entre outras coisas, que o acesso à linguagem verbal (oral e escrita) é um direito das crianças, “instrumentos básicos de expressão de ideias, sentimentos e imaginação” (BRASIL, MEC, DCNEB, 2013, p. 93). Nesse sentido, há um reconhecimento de que:

A aquisição da linguagem oral depende das possibilidades das crianças observarem e participarem cotidianamente de situações comunicativas diversas onde podem comunicar-se, conversar, ouvir histórias, narrar, contar um fato, brincar com palavras, refletir e expressar seus próprios pontos de vista, diferenciar conceitos, ver interconexões e descobrir novos caminhos de entender o mundo. É um processo que precisa ser planejado e continuamente trabalhado (BRASIL, MEC, DCNEB, 2013, p. 94).

Na continuidade, a observação refere-se especialmente à linguagem escrita:

Também a linguagem escrita é objeto de interesse pelas crianças. Vivendo em um mundo onde a língua escrita está cada vez mais presente, as crianças começam a se interessar pela escrita muito antes que os professores a apresentem formalmente. Contudo, há que se apontar que essa temática não está sendo muitas vezes adequadamente compreendida e trabalhada na Educação Infantil. O que se pode dizer é que o trabalho com a língua escrita com crianças pequenas não pode decididamente ser uma prática mecânica desprovida de sentido e centrada na decodificação do escrito. Sua apropriação pela criança se faz no reconhecimento, compreensão e fruição da linguagem que se usa para escrever, mediada pela professora e pelo professor, fazendo-se presente em atividades prazerosas de contato com diferentes gêneros escritos, como a leitura diária de livros pelo professor, a possibilidade da criança desde cedo manusear livros e revistas e produzir narrativas e “textos”, mesmo sem saber ler e escrever. (BRASIL, MEC, DCNEB, 2013, p. 94).

Importante observar que para esse caso não há referência à alfabetização ou ao letramento, mas à linguagem escrita, língua escrita, gêneros escritos, leitura, produção, narrativa, texto, ler e escrever. Obviamente isso não é por acaso, não se trata apenas de uma “troca de palavras” simplesmente, trata-se do jogo da produção do campo. Leitura e escrita na Educação Infantil e no Ensino Fundamental movem-se em arenas diferentes, em campos conceituais diferenciados e, por vezes, divergentes. Se a ideia é de continuidade da Educação Infantil para o Ensino Fundamental (afinal, trata-se das mesmas crianças que com quatro e cinco anos estão na EI e seis anos no EF) parece haver, no que tange à aprendizagem da língua escrita, um *fosso* que tem implicações importantes para a prática pedagógica.

Em relação ao Ensino Fundamental, um dos aspectos mais enfatizados no referido documento é o do tempo da alfabetização:

Assim como há crianças que depois de alguns meses estão alfabetizadas, outras requerem de dois a três anos para consolidar suas aprendizagens básicas, o que tem a ver, muito frequentemente, com seu convívio em ambientes em que os usos sociais da leitura e escrita são intensos ou escassos, assim como com o próprio envolvimento da criança com esses usos sociais na família e em outros locais fora da escola (BRASIL, MEC, DCNEB, 2013, p. 121).

Além disso, o acesso ao Ensino Fundamental aos seis anos é compreendido como uma forma de as crianças brasileiras usufruírem do direito à educação, “beneficiando-se de um ambiente educativo mais voltado à alfabetização e ao letramento, à aquisição de conhecimentos de outras áreas e ao desenvolvimento de diversas formas de expressão” [...] (BRASIL, MEC, DCNEB, 2013, p. 109).

Embora em momento algum letramento ou alfabetização sejam conceituados no documento, pode-se dizer que a simples presença de ambos os termos, ora juntos, ora separados, revelam uma absorção do binômio na política oficial brasileira, mesmo que de

forma imprecisa e com significações por vezes bastante diferenciadas. Trata-se, como caracterizou Bourdieu (2006), de “marcas distintivas”, de “fazer existir uma nova posição”. No caso do documento das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, no que tange ao campo da alfabetização, essa nova posição está demarcada, embora em menor grau do que se poderia esperar, se comparada a outros documentos da política nacional.

No caso do texto da Base Nacional Curricular Comum, o uso do termo letramento é levemente superior ao termo alfabetização (15/10). Embora nesse momento – junho de 2016 - vive-se um período de incertezas em relação às políticas educacionais brasileiras (e igualmente sociais e culturais) e, nesse contexto, a continuidade da discussão da BNCC é incerta, o documento é central no esforço de compreender aquilo que se denominou “produção da crença”, especialmente pela possibilidade que oferece de “dar a ver” posição/posições sobre alfabetização; além disso, é importante considerá-lo – mesmo que não se efetive - por se tratar de uma proposição que desde o seu início foi eivada de discordâncias porque pretende que seja “uma base nacional comum”, na direção de um currículo nacional. Isso por si só já é suficiente para que tal documento seja razão de divergências profundas.

Em relação à alfabetização, destacam-se dois excertos. O primeiro por revelar a centralidade da arguição da relação entre letramento e “ação alfabetizadora”, como se pode ver:

Nos primeiros anos do Ensino Fundamental, em continuidade à Educação Infantil, ao lado do **acolhimento integral** à criança e do apoio a sua socialização, **a alfabetização** e a introdução aos conhecimentos sistematizados pelas diferentes áreas do conhecimento deve se dar em articulação com atividades **lúdicas, como brincadeiras e jogos, artísticas, como o desenho e o canto, e científicas, como a exploração e compreensão de processos naturais e sociais**. Por essa razão a orientação curricular para essas etapas precisa integrar as muitas áreas do conhecimento, **centradas no letramento e na ação alfabetizadora**. (BRASIL, MEC, BNCC, 2015, p. 10. Grifos no original).

O segundo excerto é reproduzido principalmente em razão da conceituação de alfabetização, por um lado, e de letramento, por outro:

[...] cabe à área de Linguagens uma importante tarefa da Educação Básica, que é transversal a todos os componentes: garantir o domínio da escrita, que envolve a alfabetização, entendida como compreensão do sistema de escrita alfabético-ortográfico, e o domínio progressivo das convenções da escrita, para ler e produzir textos em diferentes situações de comunicação. A tarefa do **letramento**, que diz respeito à condição de participar das mais diversas práticas sociais permeadas pela escrita, abrange a construção de saberes múltiplos que permitem aos/às estudantes atuarem nas modernas sociedades tecnológicas, cada vez mais complexas também em relação às suas formas de comunicação em que os sujeitos se engajam (BRASIL, MEC, BNCC, 2015, p. 29. Grifo no original).

Como se pode ler, além da divisão posta entre alfabetização e letramento, sendo a primeira o domínio do sistema de escrita alfabético e ortográfico, e a segunda refere-se às condições de uso e à participação nas práticas sociais de leitura e escrita, a dimensão dos saberes múltiplos necessários à atuação nas “modernas sociedades tecnológicas” é agregada ao conceito. Há uma fluidez e uma variação, portanto, da própria conceituação – e, assim, da compreensão do que seja o fenômeno nomeado – do que seja letramento na BNCC. Além disso, como afirmou Gontijo (2015), é atribuído um caráter funcional ao letramento. Com isso, para a autora, “o caráter político da alfabetização continua ausente do texto preliminar da BNCC” (GONTIJO, 2015, p. 187). Ousaria dizer que ausente da BNCC, de outros documentos oficiais e de uma parte significativa da atual produção acadêmica brasileira. Ao enfatizar o caráter funcional e instrumental da alfabetização – no esforço de produção da crença – a radicalidade do projeto político do ensino da leitura e escrita ficou em segundo plano no cenário brasileiro. Há razões para retomar esse debate? Acredita-se que sim e em torno disso são feitas algumas considerações a seguir.

4. Possibilidades para ampliar o campo da alfabetização: algumas ideias para contestar a crença

Inicialmente é preciso considerar aquilo que é reiteradamente enfatizado por Ferraro (2014, p. 85): “a alfabetização é um direito humano fundamental de natureza social”. Sendo assim, à dimensão linguística e à pedagógica é preciso, necessariamente, articular a dimensão política do ensino da leitura e da escrita. Não há, nessa afirmativa, apenas retórica, mas de fato uma defesa por uma dimensão absolutamente secundarizada no atual contexto do debate no campo da alfabetização. Algo como se não fosse mais necessário trazer à tona os princípios do direito à educação, da equidade educacional e social, da justiça social, da dívida educacional do Estado para com as populações mais pobres (FERRARO, 2008; 2014), da qualidade da educação pública, da laicidade, das relações entre linguagem e poder, e seu reverso: o analfabetismo, a injustiça social, as desigualdades, os silenciamentos, e até, na atual conjuntura social, a luta de classes. As perguntas que devem ser feitas são: *alfabetizar letrando*, quem? Ensinar o Sistema de Escrita Alfabética (SEA), para quem? Em qual escola? Em quais condições? Com quais professoras e professores? Com quais propósitos? Para quais enfrentamentos? Com quais possibilidades concretas? Em qual contexto social e político? As perguntas postas parecem simples, mas (re)colocam na agenda nacional do debate da alfabetização questões de fundo para uma sociedade como a brasileira, com altos índices de exclusão, de desigualdade, de corrupção e que vive um momento de significativo avanço

conservador. Além disso, não se pode prescindir das questões acima referidas, com o risco de dar espaço para projetos como “escolas sem partido” ou de grupos privados que vendem seus sistemas apostilados para as instâncias públicas. É principalmente pela dimensão política que vamos marcar projetos radicalmente diferenciados. E, nesse sentido, postula-se uma urgente e necessária volta ao pensamento do mestre: Paulo Freire.

Ferraro (2014, p. 85) retoma a perspectiva freiriana de alfabetização relembrando que “se analfabetismo é uma forma de injustiça social, a alfabetização é uma forma de justiça social. Cada alfabetização não realizada representa nova situação de injustiça social pública”. Assim, é a defesa da radicalidade do projeto político-pedagógico, da compreensão da alfabetização como “ato político e ato de conhecimento, por isso mesmo um ato criador” (FREIRE, 1982, p. 21), que também se construirá referências para a prática pedagógica da alfabetização. A negação dessa dimensão é a aceitação de uma das formas mais perversas de injustiça social, além de ser um retrocesso incalculável.

Talvez um dos aspectos mais importantes que precisa ser recuperado em Freire (1982, 1990) seja a superação da ideia de que alfabetização é apenas um processo de aquisição técnica das habilidades de ler e escrever, mas reconhecer que é uma forma de política cultural, de prática cultural (FREIRE & MACEDO, 1990). É preciso construir pedagogias de alfabetização que funcionem para *empoderar* as pessoas, como afirmam os autores supracitados. E isso não é pouco, e isso não se faz enclausurando o campo na direção de um pensamento único, consagrando uma crença sem, coletiva e cientificamente, questioná-la e pô-la à prova.

Nessa direção, e considerando a necessidade de ampliar o campo da alfabetização, de assumir a pluralidade e a complexidade dessa prática cultural que é aprender e ensinar a ler e a escrever e no sentido de contestar a crença, sugere-se atenção a um inspirador trabalho do início dos anos de 1980. Trata-se da experiência do professor Antonio Leal, descrita no livro *Fala Maria Favela. Uma experiência criativa em alfabetização* (1982). Nele, o autor narra a experiência de trabalho com uma turma de crianças e adolescentes *multirrepetentes* (pelo menos três anos de escolaridade sem aprender a ler e a escrever) na favela da Rocinha, RJ. Há, aqui, elementos ausentes das mais recentes teorias pedagógicas da aprendizagem da língua escrita ou insuficientemente tratados: vivências, experiências, prazer, criação, jogos libertários, jogos dramáticos, jogos livres, jogos gráficos, brincadeiras espontâneas, ludicidade, inconsciente individual, inconsciente coletivo, imaginário, identidade, linguagens, emoção, corpo, voz, movimento, criação, grupo, entre outros princípios articuladores e promotores da prática de alfabetização.

Partindo do jogo chinês I Ching que “se faz com duas linhas retas, uma longa, a outra interrompida, dispostas em hexagramas” (64 no total) (LEAL, 1982, p. 16), e articulando primeiramente os traços aos sons de batida de palmas, de sons livres e aleatórios, da batucada com bumbos e latas, para posteriormente associar linhas e sons às sílabas e às palavras, professor Antonio Leal teve uma experiência singular de alfabetização com o grupo de alunos da favela. Mas, fundamentalmente, o sucesso da experiência tem a ver com o trabalho de reconstrução da identidade, com o reconhecimento da *humanidade* de cada aluno e aluna, com a construção de referenciais afetivos, com um intenso e profundo trabalho de reconhecimento de si, de seu nome, de sua história, da sua condição no mundo, de suas dores e conquistas. Nada mais humano do que a linguagem, nada mais humano do que poder dizer e escrever sua palavra. Essa é a dimensão esquecida da alfabetização. Essa é a dimensão que precisa ser recuperada na escola, nas políticas públicas e na produção acadêmica. Ninguém se alfabetiza, por mais contemporânea que seja a teoria que embasa a prática pedagógica (*alfabetizar letrando, desenvolvendo o SEA*), com vergonha de si, silenciado, humilhado, dominado, esquecido, excluído, desacreditado, violentado. Pergunta Leal (1982, p. 46) em seu livro: “Como alfabetizar alguém que não fala?”. Havia, nesse grupo de alunos e alunas, *a morte da fala*, segundo o professor, assim como há em muitas escolas brasileiras, entre grupos de crianças, jovens e adultos em processo de alfabetização. Assim, para ele, alfabetizar era “dar significado a cada palavra através da expressão e do registro individual, significante (LEAL, 1982, p. 4). Foi preciso, para alfabetizar, fazer cada um simbolicamente “nascer e construir a [sua] identidade” (p. 27).

A experiência aqui tomada como exemplo obviamente não tem o intuito de servir como modelo para qualquer outra. O objetivo de trazê-la à tona, para além de ter sido uma leitura impactante e profundamente reflexiva em minha trajetória pessoal e profissional, é com a intenção de dar força ao argumento central, qual seja, é preciso contestar a crença, é preciso pluralizar aquilo que, pela sua natureza, não há como singularizar, homogeneizar, padronizar, uniformizar.

Reafirmando o argumento central, retoma-se a ideia de que há um ciclo da crença (BOURDIEU, 2006). Os documentos usados como exemplares (Ensino Fundamental de Nove Anos, PNAIC, DCNEB, BNCC) revelam aquilo que pode ser caracterizado como consagração da crença. Todos eles, embora de forma diferente, e ao par das imprecisões e variações, referem o binômio alfabetização-letramento, indicam ambas dimensões: apropriação e domínio do SEA e usos e práticas do ler e do escrever (letramento), revelando a força da máxima *alfabetizar letrando*, senão o “novo método” a nova metodologia da

alfabetização contemporânea. Mas eis que quem contribui na consagração do campo, pode contribuir igualmente para a sua dessacralização e para a construção do novo, para a problematização do instituído: Madga Soares, defensora e propulsora do letramento no Brasil, publica, nesse ano de 2016, o livro *Alfabetização. A questão dos métodos*. Em que termos a pesquisadora, a mais importante intelectual do campo, (re)coloca a questão dos métodos?

Primeiro é importante perceber que, ainda na Apresentação do livro, Magda Soares, ao apresentar os marcos da sua trajetória de estudiosa e pesquisadora da alfabetização, enumera três trabalhos: o texto *As muitas facetas da alfabetização* (1985); o artigo *Letramento e alfabetização: as muitas facetas* (2004); e o artigo *Formação de rede: uma alternativa de desenvolvimento profissional de alfabetizadores/as* (2014). A primeira pergunta que se impõe é: e *Letramento, um tema em três gêneros* (1998), livro amplamente citado e utilizado na formação docente, por que não é sequer referido?¹⁰ Certamente sabedora da inevitável curiosa pergunta, a própria autora antecipa tal questionamento ainda na Apresentação dizendo justamente que o leitor talvez estivesse fazendo a seguinte pergunta: “uma autora que tanto insiste na indissociabilidade entre alfabetização e letramento, **por que este livro só aborda a alfabetização? E o letramento?**” (SOARES, 2016, p. 12. Grifos no original). Ao final da leitura do denso e aprofundado estudo da pesquisadora compreende-se a perspectiva adotada, tal como ela deseja ainda na Apresentação: que a opção fosse convincente.

No livro ela justifica e analisa cuidadosa e criteriosamente a *faceta linguística* da alfabetização, optando por não abordar aquilo que (re)define como letramento: a *faceta interativa* e a *faceta sociocultural* da língua escrita. A primeira, tem a ver, segundo a autora, com “a língua escrita como veículo de interação entre as pessoas, de expressão e compreensão de mensagens” (SOARES, 2016, p. 29); a segunda, refere-se aos “usos, funções e valores atribuídos à escrita em contextos socioculturais” (SOARES, 2016, p. 29). Não teria Magda Soares percebido que, de certa forma, o discurso do letramento estaria, pela sua imprecisão e vulgarização, esvaziando o campo da alfabetização? Nesse sentido, a crença precisaria ser dessacralizada para, no seu ciclo, ser redefinida. Mas isso é apenas uma hipótese.

Por fim, acerca da *questão dos métodos*, aspecto central na alfabetização e tão cara aos pesquisadores/as e professores/as do campo, o que diz a autora? Magda Soares desloca a questão dos **métodos de alfabetização** para a **alfabetização com método**, entendido como “procedimentos que, fundamentados em teorias e princípios, estimulem e orientem as operações cognitivas e linguísticas que progressivamente a conduzam a uma aprendizagem

¹⁰ Ou mesmo *Alfabetização e letramento*, de 2003.

bem-sucedida da leitura e da escrita em uma ortografia alfabética (SOARES, 2016, p. 331). Considero que a autora inaugura, assim, um novo tempo na/da alfabetização e, possivelmente, as bases para uma nova crença (*alfabetização com método*). Espero que saibamos usufruir da contribuição da pesquisadora sendo vigilantes na produção acadêmica e não tomando seu estudo para construir hegemonias e consensos; e, ainda, como ela mesmo ensina e defende, saibamos qualificar o debate analisando outras facetas da alfabetização. Reivindico aqui que a faceta pedagógica seja indissociavelmente articulada à faceta política. Nessa relação a alfabetização é entendida como aprendizado da leitura e da escrita na qual o poder discursivo da linguagem *empodera* alunos e alunas desde muito cedo na escola para que possam, efetivamente, atuar fora dela. Nesse sentido, trata-se de uma política e de uma prática cultural. (FREIRE, 1983; FREIRE & MACEDO, 1990).

Considerações finais

A crença na alfabetização como processo de desenvolvimento de práticas letradas (*alfabetizar letrando*) e de aquisição do Sistema de Escrita Alfabética (SEA) não pode dar uma falsa e ingênua impressão de que o ensino inicial da leitura e da escrita circunscreve-se aos aspectos pedagógicos e de que disso depende a solução da problemática da alfabetização das populações brasileiras (crianças e adultos). Não se pode igualmente, no esforço de impor a crença, prescindir da pluralidade necessária quando se trata da complexidade da alfabetização.

A história da alfabetização tem mostrado (MORTATTI, 2000; PERES, 2008) que a disputa dos métodos de alfabetização marca definitivamente a educação do país. No campo de poder instituído pelas palavras, pelas decisões, pelas regulamentações, pelas produções, tanto científicas quanto políticas, historicamente um método sempre foi apresentado como a solução dos problemas do analfabetismo, da não aprendizagem das crianças e para a efetiva alfabetização de todos. E assim a crença se impôs, de método em método, e em igual proporção a escola fracassou na alfabetização das crianças, dos jovens e dos adultos. Igualmente com a psicogênese da língua escrita, especialmente em evidência no país desde a publicação, nos anos 80 do século XX, do livro de Ferreiro & Teberosky (1985) e da “adoção” do construtivismo como base teórica para a alfabetização (transformada em metodologia de ensino, como bem se sabe) uma outra crença foi produzida e incorporada no campo científico, político e escolar.

Nesse momento, a nova crença no campo da alfabetização não é mais *um* método ou *o* método, não é mais a perspectiva construtivista, mas sim a perspectiva do *alfabetizar*

letrando, do domínio do Sistema da Escrita Alfabética (SEA). Não há aqui um problema em si. As pesquisas que subsidiam tais perspectivas indicam a importância disso na complexa tarefa de alfabetizar. O que não é possível – e é nessa direção que os argumentos deste texto vão – é construir uma nova hegemonia ou perspectivas dogmáticas, fechar o diálogo, encerrar o debate, estar desatento para outras possibilidades, *canonizar* o campo (ORTIZ, 1994, p. 23). Em outras palavras, não se pode construir uma nova crença sem que os princípios que regem a estruturação do campo sejam contestados (ORTIZ, 1994, p. 23). Esse texto é uma tentativa de contestação do campo. Bastante modesta, diga-se de passagem, mas com o intuito de abrir o debate, ampliar as perspectivas, construir cientificamente um diálogo aberto à pluralidade que o campo da alfabetização precisa e merece. Sem isso, corremos o risco – que a história da alfabetização já nos mostrou – de *encarcerar* o campo e dele *colher*, novamente, fracassos no ensino da leitura e da escrita de nossas crianças, jovens e adultos.

Referências

- BERELSON, B. *Graduate Education in the United States*. New York: McGraw-Hill, 1960.
- BOURDIEU, P. O poder simbólico. Tradução: Fernando Tomaz. Difel: Lisboa. Bertrand Brasil: Rio de Janeiro, 1989. Coleção Memória e Sociedade. 311 p.
- BOURDIEU, P. O campo científico. In: ORTIZ, Renato (org). *Pierre Bourdieu*. Sociologia. Editora Ática: São Paulo, 1994. p. 122-158.
- BOURDIEU, Pierre. A produção da crença: contribuições para uma economia dos bens simbólicos. Editora Zouk, 3 ed. 2006. p. 19-111.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Básica. *Ensino fundamental de nove anos: orientações gerais*. Brasília: MEC, 2004.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Lei nº 11.274/06*, de 06 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos artigos. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Presidência da República, Casa Civil, Sub-Chefia para Assuntos Jurídicos, 2006.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Básica. *Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. + 1 é Fundamental. Brasília, DF, 2006.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Básica. *A criança de 6 anos, a linguagem escrita e o Ensino Fundamental de Nove Anos: escrita em turmas de crianças de seis anos de idade*. Belo Horizonte: UFMG/FaE/CEALE, 2009.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação

Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional de Educação Câmara Nacional de Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica*. Brasília, 2013. 559p.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa*. Formação do professor alfabetizador. Caderno de Apresentação. Brasília: MEC/SEB, 2012a. 40 p.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa*. Formação do professor alfabetizador no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Brasília: MEC/SEB, 2012b. 39 p.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa*. Currículo na Alfabetização: concepções e princípios. Ano 01. Unidade 01. Brasília: MEC/SEB, 2012c. 47 p.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa*. Planejamento Escolar: Alfabetização e Ensino da Língua Portuguesa. Ano 01. Unidade 02. Brasília: MEC/SEB, 2012d. 48 p.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa*. A aprendizagem do Sistema de Escrita Alfabética. Ano 01. Unidade 03. Brasília: MEC/SEB, 2012e. 48p.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa*. Ludicidade na Sala de Aula. Ano 01. Unidade 04. Brasília: MEC/SEB, 2012f. 45 p.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa*. Os diferentes textos em salas de alfabetização. Ano 01. Unidade 05. Brasília: MEC/SEB, 2012g. 47 p.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa*. Planejando a alfabetização: integrando diferentes áreas do conhecimento – Projetos Didáticos e Sequências Didáticas. Ano 01. Unidade 06. Brasília: MEC/SEB, 2012h. 48p.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa*. Alfabetização para todos: diferentes percursos, direitos iguais. Ano 01. Unidade 07. Brasília: MEC/SEB, 2012i. 48 p.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria da Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília-DF; MEC; CONSED; UNDIME, 2015. Disponível em:

<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documento/BNCC-APRESENTACAO.pdf>. Acesso em: 28 mar. 2015.

FERRARI (FERRARO), A. R. Analfabetismo no Brasil: tendência secular e avanços recentes. Resultados preliminares. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, fev. 1985, n. 52, p. 35-49.

FERRARO, A. R. Escola e produção do analfabetismo. *Educação e Realidade*. Porto Alegre, v. 12, n. 2, jul./dez. 1987, p. 81-96.

FERRARO, A. R. Analfabetismo no Rio Grande do Sul: sua produção e distribuição. *Educação e Realidade*. Porto Alegre, v. 16, n. 1, jan./jun. 1991, p. 3-30.

FERRARO, A. R. Analfabetismo e níveis de letramento no Brasil: o que dizem os Censos? *Educação e Sociedade*. São Paulo, v. 23, n. 81, dez. 2002, p. 21-47.

FERRARO, A. R. História quantitativa da alfabetização no Brasil. In: RIBEIRO, Vera Masagão. *Letramento no Brasil: reflexões a partir do INEF 2001*. São Paulo: Global, 2003, p. 195-207.

FERRARO, A. R.; KREIDLOW, D. Analfabetismo no Brasil: configuração e gênese das desigualdades regionais. *Educação e Realidade*. Porto Alegre: 29(2):179-200 jul/dez 2004.

FERRARO, A. R. Direito à educação e dívida educacional: esse o povo cobrasse? *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 34, n. 2, p. 273-289, maio/ago, 2008.

FERRARO, A. R. História inacabada do analfabetismo no Brasil. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2009. 207p.

FERRARO, A. R. A trajetória das taxas de alfabetização no Brasil nas décadas de 1990 e 2000. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 32, n. 117, p. 989-1013, out.-dez. 2011a. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v32n117/v32n117a06.pdf>. Capturado em 01/03/2016.

FERRARO, A. R. Alfabetização e escolarização em terras indígenas no Brasil nas décadas de 1990 e 2000. *Cadernos de Educação (UFPEL)*, v. 40, p. 4-26, 2011b. Disponível em <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/2101> Capturado em 01/03/2016.

FERRARO, A. R. Alfabetização Rural no Brasil na Perspectiva das Relações Campo-Cidade e de Gênero. *Educ. Real.* [online]. Porto Alegre, v. 37, n. 3, p. 943-967, set./dez. 2012. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade/. Capturado em 01/03/2016.

FERRARO, A. R. Alfabetização no Brasil: problema mal compreendido, problema mal resolvido. In: MORTATTI, M. R. L.; FRADE, I. C. A. S. (Org.). *Alfabetização e seus sentidos. O que sabemos, fazemos e queremos?*. 1ed. Marília, São Paulo: Oficina Universitária, Editora UNESP, 2014, v. 1, p. 65-90.

FERREIRO E. & TEBEROSKY, A. *Psicogênese da Língua Escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler*. Em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez Editora, Editora Autores Associados, 1983 (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).

FREIRE, P. & MACEDO, D. *Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra*. Tradução: Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1990.

GONTIJO, C. M. M. Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Comentários Críticos. *Revista Brasileira de Alfabetização – ABAlf*. Vitória, ES, v. 1, n. 2, p. 174-190, jul./dez. 2015.

LEAL, A. *Fala Maria Favela*. Uma experiência criativa em alfabetização. 5 ed. Kizumba: Rio de Janeiro, 1982.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. *Os sentidos da alfabetização*: São Paulo – 1876/1994. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

ORTIZ, R. A procura de uma Sociologia da Prática. ORTIZ, Renato (org). *Pierre Bourdieu*. Sociologia. Editora Ática: São Paulo, 1994. p. 7-36.

PERES, E. Autoras de obras didáticas e livros para o ensino da leitura produzidos no Rio Grande do Sul: contribuições à história da alfabetização (1950-1970). *Educação Unisinos*, v. 12, p. 111-121, 2008.

SOARES, M. As muitas facetas da alfabetização. *Cadernos de Pesquisa*. (52):19-24, fev. 1985.

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

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

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*. N. 25, Jan/Fev/Mar/Abr, p. 5-17, 2004.

SOARES, M. Formação de rede: uma alternativa de desenvolvimento profissional de alfabetizadores/as. *Cadernos CENPEC*. São Paulo, v. 4, n. 2, p. 146-173, dez. 2014

SOARES, M. *Alfabetização*. A questão dos métodos. São Paulo: Editora Contexto, 2016.