

LETRAMENTO E LITERACIA: disputas discursivas na Política Nacional de Alfabetização e na produção acadêmica brasileira

*Maria Carolina da Silva Caldeira*¹

Eixo temático: 1. Alfabetização e políticas públicas

Resumo: Ao longo dos últimos anos, o conceito de letramento se consolidou na produção acadêmica e passou a compor diferentes políticas curriculares voltadas aos anos iniciais do ensino fundamental, como os PCN, as DCN e a BNCC. Nesse contexto, a alfabetização é compreendida como intrinsecamente relacionada ao letramento, ou seja, a aquisição da tecnologia da escrita e da leitura se articula diretamente aos usos sociais que se faz delas (SOARES, 2003). Contudo, uma ruptura se estabeleceu em 2019, com a promulgação da Política Nacional de Alfabetização (PNA). Essa política desconsiderou a existência do conceito de letramento, substituindo-o por *literacia*, sob a justificativa de que esse é o termo adotado internacionalmente. Além disso, estabeleceu que o 1º ano deve focar prioritariamente na alfabetização, com práticas de “pré-alfabetização” desde a educação infantil, deixando a leitura e produção de textos para outros anos da escolarização. Com base em perspectivas pós-estruturalistas, este trabalho argumenta que a opção da PNA pelo uso de literacia é uma evidência de um processo de colonização da alfabetização, tanto no sentido de uma submissão aos princípios estabelecidos em nações europeias e da América do Norte, como na direção de um controle de docentes e crianças no processo de alfabetização. Para compreender o modo como a literacia é acionada para promover essa colonização, elementos da análise de discurso de inspiração foucaultiana foram utilizados, para analisar o texto da PNA, o caderno da PNA e o Relatório de Programas e Ações da Secretaria de Alfabetização (2019-2022).

Palavras-chaves: alfabetização; letramento; literacia; políticas curriculares; currículo.

Introdução

¹Doutora em Educação pela UFMG e pós-doutoranda em Educação pela UERJ. Professora do Centro Pedagógico da Escola de Educação Básica e Profissional da UFMG. Contato: mariacarolinasilva@hotmail.com

O campo da alfabetização vem sendo objeto de discussões em variados âmbitos da sociedade brasileira: na mídia, quando são apontados dados que mostram, por exemplo, como o Brasil é um dos últimos países nos rankings de alfabetização²; nas escolas, quando professores/as discutem as estratégias mais adequadas para garantir que os/as estudantes aprendam a ler e a escrever; nas universidades, nos momentos em que se reflete acerca da pesquisa em alfabetização e da formação docente; nas políticas públicas, quando gestores/as se dedicam a definir as formas como a alfabetização deve ser operacionada em municípios, estados e no país. Neste trabalho, tomo como objeto de estudo a mais recente política curricular nacional voltada à alfabetização: a Política Nacional de Alfabetização (PNA), promulgada em 2019³.

Essa política foi instituída pelo Decreto Nº 9.765, de 11 de abril de 2019 (BRASIL, 2019a), e define, em seu artigo 1º que seu objetivo é implementar “programas e ações voltados à promoção da alfabetização baseada em evidências científicas, com a finalidade de melhorar a qualidade da alfabetização no território nacional e de combater o analfabetismo absoluto e o analfabetismo funcional”. A partir do Decreto da PNA, uma série de outros documentos, programas, ações e materiais didáticos foram produzidos, com o objetivo de fazer funcionar a concepção de alfabetização expressa pelo documento. Neste trabalho, o *corpus analítico* será constituído, além do decreto que institui a PNA, pelo Caderno da PNA, lançado em agosto de 2019 (BRASIL, 2019b) e pelo Relatório de Programas e Ações da Secretaria de Alfabetização (2019-2022), particularmente no item relativo à análise do Decreto 9.765 (BRASIL, 2022).

Entendo que esses documentos se constituem em uma política curricular, pois são artefatos culturais que realizam um processo de seleção, organização e hierarquização de saberes e conhecimentos a serem ensinados e aprendidos nas escolas (SILVA, 2001), ainda que não se assumam como um currículo. Na perspectiva aqui adotada, o currículo é entendido como um discurso, que articula saberes, conhecimentos e práticas, permeadas por relações de poder. Com base na perspectiva foucaultiana, entendo o discurso como “campo de regularidade para diversas posições de subjetividade” (FOUCAULT, 1972, p. 61) e como espaço em que circulam saberes, conhecimentos e verdades, que funcionam instituinto determinadas relações de poder (FOUCAULT, 1999).

Entre os diversos aspectos abordados na PNA, tomo como objeto de estudo neste

² https://www.em.com.br/app/noticia/nacional/2023/05/16/interna_nacional,1494487/brasil-fica-entre-os-ultimos-em-prova-de-alfabetizacao-com-65-paises.shtml Acesso em 15 de maio de 2023.

³ Embora o governo atual já tenha dado mostras de que novas políticas curriculares para a alfabetização serão constituídas, ainda não houve a revogação da PNA. Uma evidência de que outras possibilidades para a alfabetização poderão se concretizar está na extinção da Secretaria de Alfabetização pelo Ministro da Educação, Camilo Santana.

trabalho o modo como o conceito de literacia é inserido no documento e as implicações discursivas que tal inserção tem. Historicamente, o conceito de letramento foi utilizado, tanto nas produções acadêmicas, como nas políticas curriculares brasileiras. Todavia, a PNA institui uma descontinuidade ao desconsiderar a existência do conceito de letramento, substituindo-o por literacia, sob a justificativa de que esse é o termo adotado internacionalmente. Além disso, essa política estabeleceu que o 1º ano deve focar prioritariamente na alfabetização, com práticas de “pré-alfabetização” desde a educação infantil, deixando a leitura e produção de textos para outros anos da escolarização.

Com base nos conceitos de poder e discurso, tal como foram desenvolvidos por Foucault, e na ideia de adiamento do significado, inspirada em Derrida, este trabalho procura mostrar como há uma tentativa de aprisionar o sentido que se tem acerca do que significa fazer uso social da leitura e da escrita, por meio do uso do conceito de literacia. Assim, na política curricular analisada, operam relações de poder que visam fixar um sentido para literacia que se distancia da concepção de letramento associada à inserção na cultura letrada e ao protagonismo dos/as estudantes no uso da leitura e da escrita na sociedade.

Apoiando-me na concepção de colonialismo que o entende não apenas como “a conquista e o subsequente controle de outro país” (HIDDLESTON, 2009, p. 8), mas como “a promulgação *post facto* de uma ideologia cultural que justifica a presença do colonizador com base em seu conhecimento e civilização superiores” (idem), argumento que a opção da PNA pelo uso de literacia é uma evidência de um processo de colonização da alfabetização, tanto no sentido de uma submissão aos princípios estabelecidos em nações europeias e da América do Norte, como na direção de um controle de docentes e crianças no processo de alfabetização. Assim, a adoção do conceito de literacia, ao definir que alfabetizar no 1º ano é mais importante do que garantir o acesso às práticas reais de leitura e escrita, coloniza os outros saberes que compõem o currículo da alfabetização, bem como o nível anterior de escolarização (a educação infantil), os saberes docentes e os modos de ser criança.

Para desenvolvimento desse argumento, este trabalho está dividido em mais três partes, além desta introdução. Na próxima parte, discuto o conceito de letramento com base no campo de pesquisas educacional brasileiro nas últimas décadas. Na segunda, analiso o modo como literacia é apresentada na PNA. Por fim, apresento as considerações finais do trabalho.

2 Letramento: uma história de um conceito

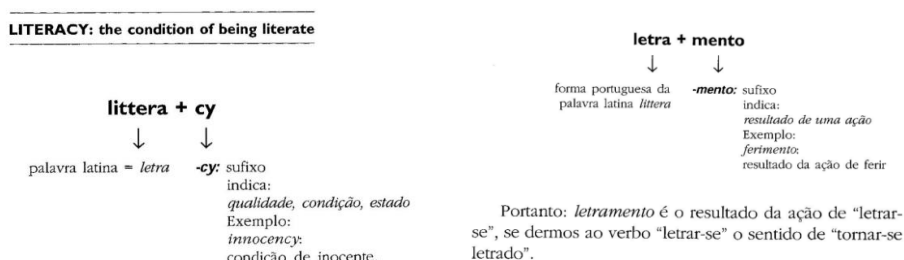
De acordo com Soares (2003, p. 21), o termo *literacy* foi dicionarizado na Grã-Bretanha em fins do século XIX para suprir uma demanda emergente naquele país: a do fenômeno vivido por aquelas pessoas que, mesmo sabendo ler e escrever, não se envolviam nas

práticas sociais de uso da leitura e da escrita. Tendo como princípio a ideia de que “novas palavras são criadas (ou a velhas palavras se dá um novo sentido) quando emergem novos fatos, novas idéias, novas maneiras de compreender os fenômenos” (SOARES, 1996, pp. 83-84), o termo *literacy* foi cunhado para explicar esse outro modo de se relacionar com a escrita e a leitura nas sociedades grafocêntricas, que não se reduzia à alfabetização. Porém, como no Brasil as questões relativas à aquisição do código linguístico (alfabetização) demoraram a se consolidar, a necessidade de cunhar uma palavra que explicasse o fenômeno parecido com o vivido na Grã-Bretanha no século XIX só ocorreu no final do século XX.

Embora haja diferentes entendimentos acerca do que é o letramento, dependendo da perspectiva adotada (sociológica, antropológica, linguística etc), o conceito é introduzido no Brasil no campo do ensino inicial da língua escrita, sendo que, posteriormente, o seu uso “se estendeu para todo o campo do ensino da língua e da literatura, e mesmo de outras áreas do conhecimento” (SOARES, 2014, sp). Nesse sentido, a palavra aparece pela primeira vez no Brasil na obra “No mundo da escrita”, de Mary Kato, em 1986. Tfouni (1988) traz uma primeira definição do termo, distinguindo-o de alfabetização, ao analisar as aprendizagens linguísticas de adultos/as não alfabetizados/as. Em 1995, letramento aparece como título do livro organizado por Kleiman (1995), intitulado “Os significados do letramento”, evidência de sua rápida proliferação no campo acadêmico educacional.

A opção pelo uso de letramento, no lugar de literacia, que seria uma tradução mais direta da língua inglesa, como foi feito no português de Portugal, pode ser entendida a partir da explicação que Soares (2003) faz da etimologia das palavras *literacy* e letramento, como mostra a imagem a seguir:

Imagem 1: Formação morfológica de *literacy* e letramento



Fonte: produzido pela autora, a partir de montagem das páginas 35 e 38 de Soares (2003).

Usar a palavra letramento, no lugar da tradução por literacia deve-se, pois, às características da Língua Portuguesa, na qual o sufixo “-mento” equivaleria ao sufixo “-cy” em inglês. Traduzir a palavra dessa forma representa uma maneira de aproximá-la de outras palavras já existentes no Português (como letra em vez do latim *littera*). Assim, pode-se

compreender que a criação desse termo, além de nomear um fenômeno que tem especificidades no contexto brasileiro, é também uma forma de criação utilizando as características que a Língua Portuguesa adquire em nosso país.

Se realizarmos uma inversão no modo de compreender a linguagem, deixando de entendê-la como “elo natural ou correspondência divina entre as palavras e as coisas” (CORAZZA, 2000, p. 90), para compreendê-la em seu caráter construcionista, poderemos analisar a emergência do termo letramento não apenas como descrevendo uma realidade existente, mas como produzindo determinados efeitos. Assim, quando se toma como base a visão de linguagem como nomeação de uma realidade que pré-existe a ela, pode-se dizer que novas palavras são criadas para explicar fenômenos que aparecem em dado momento histórico. Tendo como princípio o que se propõe na vertente construcionista da linguagem, argumento que os novos fenômenos são um efeito da linguagem que os nomeia.

Soares (2003, p. 34) defende que “o termo letramento surgiu porque apareceu um fato novo para o qual precisávamos de um nome, um fenômeno que não existia antes, ou, se existia não nos dávamos conta dele e, como não nos dávamos conta dele, não tínhamos um nome para ele”. Porém, parto do princípio de que a criação do termo letramento, mais do que narrar uma realidade, constrói essa realidade. O uso dessa palavra tem o efeito de construir uma nova demanda para a educação brasileira: a ideia de que não basta “o domínio da tecnologia da escrita (o sistema alfabético e ortográfico), que se obtém por meio do processo de alfabetização” (MACIEL; LÚCIO, 2008, p. 14). É preciso também garantir “o domínio de competências de uso dessa tecnologia (saber ler e escrever em diferentes situações e contextos), que se obtém por meio do processo de letramento” (MACIEL; LÚCIO, 2008, p. 14).

Essa demanda esteve presente durante muitos anos nas políticas curriculares voltadas para a alfabetização que afirmavam que “cabe à escola promover a ampliação do letramento de forma que, progressivamente [...] cada aluno se torne capaz de interpretar diferentes textos que circulam socialmente, de assumir a palavra e, como cidadão, de produzir textos eficazes nas mais variadas situações” (BRASIL, 1997, p. 21), como apontavam os Parâmetros Curriculares Nacionais. As Diretrizes Curriculares Nacionais, por sua vez, definiam que “os três anos iniciais do Ensino Fundamental devem assegurar: a) a alfabetização e o letramento” (BRASIL, 2013, p. 122). Por fim, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) determina que “a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos” (BRASIL, 2018, p. 59). Esse conceito funcionou em diferentes políticas curriculares como elemento fulcral. Nesse processo, inserir-

se em práticas de letramento foi considerado fundamental para efetivar o acesso aos diferentes bens materiais e simbólicos e também para o exercício da democracia e da cidadania. Cabe registrar que uma descontinuidade ocorre a partir da instauração da PNA e uma outra realidade passa a ser produzida com base no conceito de literacia na PNA.

4 Uma política curricular colonizada

O artigo 2º do decreto que institui a PNA constitui-se em um dicionário que define 11 conceitos considerados essenciais para a implementação da Política. O Relatório de Programas e Ações da Sealf afirma que “outra novidade da PNA é a clareza que trouxe para as discussões científicas e de políticas públicas de alfabetização: seu art. 2º traz um glossário que define, com precisão, termos como ‘alfabetização’, ‘literacia’, ‘literacia familiar’, ‘numeracia’, ‘fluência em leitura oral’”. A opção por trazer esses conceitos logo no início do documento mostra a tentativa de aprisionar os sentidos e significados que se quer instituir, divulgar e manter para a alfabetização brasileira.

Todavia, na perspectiva adotada neste trabalho, entendo que esse aprisionamento de sentidos não passa de uma tentativa de criar “a autoridade de um começo incontestável, de um ponto de partido absoluto, de uma responsabilidade de princípio” (DERRIDA, 2011, p. 44-45). A ideia de dicionário capaz de garantir o sentido é problematizada no campo filosófico, já que ele apenas adia o significado ao remeter uma palavra a outra, que remete a outra e assim sucessivamente. Assim, se considerarmos a definição apresentada no artigo 2º para literacia teremos que se trata do “conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionadas com a leitura e a escrita e sua prática produtiva”. Para compreender, de fato, o que significa tal termo, seria preciso entender os outros que compõem a definição, o que nos levaria a novos termos e definições. Nesse sentido, a tentativa de fixação de sentidos está sempre aberta a outras possibilidades e criações, pois ela não se encerra em si mesma.

Considerando o caráter construcionista do discurso, é fundamental pensarmos o que se pretende instaurar como verdade a partir da supressão do termo letramento. A justificativa para isso, como apresentado no caderno da PNA, é que literacia é “o termo usado comumente em Portugal e em outros países lusófonos, equivalente a *literacy* do inglês e *illettrisme* do francês” (BRASIL, 2019b, p. 21). Usá-lo seria, portanto, uma forma de se aproximar desses países, algo destacado como fundamental na PNA. A opção por esse uso, desconsiderando não apenas a vasta produção brasileira em torno do conceito de letramento, como também a justificativa para que este termo seja mais afeito ao português brasileiro, mostra a lógica colonialista que impregna a formulação da PNA, já que ela se subordina aquilo que está estabelecido nos países que estiveram no “centro” do processo de colonização.

Além disso, a concepção que se tem de que a alfabetização, entendida como “ensino das habilidades de leitura e de escrita em um sistema alfabético, a fim de que o alfabetizando se torne capaz de ler e escrever palavras e textos com autonomia e compreensão” (BRASIL, 2019, art. 2º), deve ser o foco do trabalho no 1º ano também coloniza os saberes que devem existir no currículo da alfabetização. Isso fica explícito no Relatório quando afirma que “dentre as disciplinas ministradas para crianças, aqueles conhecimentos referentes a Língua Portuguesa e a Matemática são, por definição, **mais essenciais**, devendo ser priorizados — a regra, afinal, é ‘aprender a ler, para então ler para aprender’” (BRASIL, 2022, sp). Conhecimentos de duas disciplinas são considerados essenciais e, dentre esses, aprender a ler no ciclo da alfabetização é ainda mais essencial, sendo que, posteriormente, poder-se-á ler para aprender. A alfabetização é entendida como uma técnica a ser adquirida, como se os/as aprendizes fossem reprodutores das relações grafema-fonema e não como uma possibilidade de interpretação do mundo.

Um conceito que também é definido na PNA é o de literacia familiar, ou do “conjunto de práticas e experiências relacionadas com a linguagem, a leitura e a escrita, as quais a criança vivencia com seus pais ou cuidadores” (BRASIL, 2019a, art. 2º). Considera-se que, desde a vivência familiar e na educação infantil, “a literacia já começa a despontar na vida da criança, ainda em um nível rudimentar, mas fundamental para a alfabetização” (BRASIL, 2019b, p. 22). Esse último excerto permite perceber como na PNA há uma colonização também da educação infantil, no sentido de subordiná-la ao ensino fundamental e à alfabetização. Assim, o Relatório afirma que, “seguindo várias experiências exitosas, como aquelas de Portugal e Singapura, não apenas é necessário focar na alfabetização já no 1º ano, como também na preparação para a alfabetização já no contexto da pré-escola”.

Se em diversas políticas curriculares anteriores a alfabetização era compreendida como o caminho que levará as crianças a níveis mais complexos de letramento, aqui a literacia é nomeada como a base sobre a qual a alfabetização deve se fundar. Ela passa a ser um pré-requisito que justificará o sucesso ou fracasso na alfabetização. Nesse sentido, há uma disputa em torno do significado do que e como deve se dar o ensino da Língua Portuguesa na etapa de alfabetização. Na PNA, essa disputa aponta para a colonização das práticas de leitura e escrita e sua subordinação à aquisição das relações grafema-fonema.

5 Considerações Finais

O modo restrito como a literacia é apresentada na PNA desconsidera todas as questões que envolvem os aspectos sociológicos e antropológicos articulados ao conceito de letramento e demonstrados por diferentes autores/as brasileiros/as. Nessa direção, a vasta

produção acadêmica e científica nacional é desconsiderada, valorizando-se experiências no exterior acerca dos processos de literacia. Com isso, cria-se uma realidade em que a educação brasileira é não apenas colonizada por saberes advindos de fora, como também colonizada em seu exterior, ao se excluírem determinados saberes e definirem-se modos restritos como educação infantil e ensino fundamental devem construir seus currículos. Todavia, conforme demonstrado ao longo deste trabalho, a tentativa de aprisionamento de sentidos é sempre falha. Há sempre possibilidades de escapes e de criação de outros significados a partir do que se tenta estabelecer como verdade. Nesse sentido, problematizar o que vem sendo divulgado pela PNA, bem como evidenciar a produção brasileira – tanto acadêmica, quanto realizada nas salas de aula – se constitui em uma das possibilidades de descolonização do currículo da alfabetização, com vistas a produzir fissuras, brechas e espaços nos quais as criações curriculares possam ocorrer.

Referências

- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa**. Brasília: MEC, 1997.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares para a Educação Básica**. Brasília: MEC, 2013.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.
- BRASIL. **Política Nacional de Alfabetização**. Brasília: MEC; SEALF, 2019a.
- BRASIL. **Caderno da Política Nacional de Alfabetização**. Brasília: MEC; SEALF, 2019b.
- BRASIL. **Relatório de Programas e Ações – 2019 – 2022**. Brasília: MEC; SEALF, 2022.
- CORAZZA, S. O que faz gaguejar a linguagem da escola. In: ALVES-MAZZOTTI, Alda. CANDAU, Vera. **Linguagens, espaço e tempos no ensinar e aprender**. ENDIPE. Rio de Janeiro, DP&A, 2000, p. 89-104.
- DERRIDA, J. **Gramatologia**. São Paulo: Perspectiva, 2011.
- FOUCAULT, M. **Arqueologia do saber**. Petrópolis: Vozes, 1972.
- FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir**. Petrópolis: Vozes, 1999.
- HIDDLESTON, J. **Pós-colonialismo**. Petrópolis: Vozes, 2009.
- MACIEL, F. LÚCIO, I. Os conceitos de alfabetização e letramento e os desafios da articulação entre teoria e prática. In: CASTANHEIRO, Maria Lúcia; MACIEL, Francisca; MARTINS, Raquel. (Orgs.). **Alfabetização e Letramento na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008, p. 13-34.
- SILVA, T.T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo

Horizonte: Autêntica, 2001.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOARES, M. **Letramento**. In: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS (UFMG). Faculdade de Educação (FaE). Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale). Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte, 2014. Disponível em: < <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/letramento>>. Acesso em: 28 mai. 23.

SOARES, M. Letramento/Alfabetismo. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 2, n.10, p. 83-89, 1996.