

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Tuxped Serviços Editoriais (São Paulo - SP)

S586c Silva, Wagner Rodrigues (org.).

Contribuições sociais da linguística aplicada: uma homenagem a Inês Signorini /

Organizador: Wagner Rodrigues Silva. - 1. ed. - Campinas, SP : Pontes Editores, 2021.

378 p.; il.; quadros; fotografias.

Inclui bibliografia.

ISBN: 978-65-5637-141-2

1. Ensino de Língua. 2. Linguística Aplicada. 3. Inês Signorini. I. Título. II. Assunto.
III. Silva, Wagner Rodrigues.

Bibliotecário Pedro Anizio Gomes CRB-8/8846

Índices para catálogo sistemático:

1. Linguagem, Línguas – Estudo e ensino. 418.007
2. Linguística Aplicada. 468

CAPÍTULO 4

LETRAMENTO OU LITERACIA? AMEAÇAS DA CIENTIFICIDADE¹

Wagner Rodrigues Silva²

*Ou isto ou aquilo: ou isto ou aquilo...
e vivo escolhendo o dia inteiro!*

[...]

*Mas não consegui entender ainda
Qual é melhor: se é isto ou aquilo.*

Cecília Meireles³

A epígrafe deste capítulo nos remete ao conhecido poema “Ou isto ou aquilo”, da escritora brasileira Cecília Meireles, frequentemente utilizado em livros didáticos para crianças. Além do primoroso trabalho linguístico apreensível, o uso pedagógico do poema também pode ser justificado pela possibilidade de se trabalhar *escolhas* como uma temática transversal em sala de aula, com alunos ainda na tenra idade. Algo do

1 Este estudo foi realizado no grupo de pesquisa Práticas de Linguagens – PLES (UFT/CNPq). Uma versão preliminar deste texto foi apresentada na mesa *on-line* Alfabetização em Contextos de Letramentos, no canal da Associação Brasileira de Linguística (ALAB), no *YouTube*. Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=Ufn7P8kPZ9o&t=2569s>. Acesso em: 14 ago. 2020.

2 Agradeço ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) pelo financiamento das pesquisas que possibilitaram a produção deste estudo (CNPq. 304186/2019-8; 441194/2019-2); à Profa. Dra. Edilaine Buin (UFGD); à Profa. Dra. Mirella de Oliveira Freitas (UFT); e aos meus alunos de graduação e pós-graduação pelas leituras críticas de versões anteriores deste texto. Fragilidades restantes neste capítulo são de minha inteira responsabilidade.

3 MEIRELES, C. *Ou isto ou aquilo*. 7. ed. São Paulo: Global Editora, 2012, p. 63.

texto permanece em nossa lembrança escolar, o que, talvez, justifique-se pelo fato de, ao longo da vida, depararmos-nos com situações recorrentes em que precisamos fazer escolhas. Se, por um lado, a possibilidade da escolha pressupõe alguma liberdade para a pessoa exercer essa ação da própria consciência, mesmo sob influência de forças diversas, por outro lado, não podemos nos esquecer de calcular os possíveis desdobramentos, retroações geradas pelas decisões tomadas.

Neste capítulo, tematizar escolhas nos interessa porque focalizamos alguns papéis atribuídos a alfabetizadoras a partir de constructos teóricos e metodológicos assumidos em literaturas científicas sobre práticas de alfabetização e, também, em política oficial voltada para o ensino da leitura e escrita nos primeiros anos escolares. Neste texto, respondemos os seguintes questionamentos: que possibilidades de escolhas são negociáveis com professoras diante dos constructos selecionados? Quais são os prováveis desdobramentos das legitimações identificadas para o trabalho pedagógico?

Um constructo identificado em algumas literaturas especializadas e numa política oficial corresponde à escolha exclusiva do paradigma investigativo de algumas ciências experimentais – psicologia, neurociências, ciência cognitiva da leitura – como apanhado legítimo de conhecimento para informar práticas alfabetizadoras (BRASIL, 2019; MORAIS, J., 2013; 2014). Sob o argumento da fundamentação em *evidências científicas*, os adeptos desse paradigma defendem a adoção do nomeado *método fônico* na alfabetização e da abordagem pedagógica informada pelo que denominam *literacia*. Refutam qualquer proposta orientada por abordagens construtivistas (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999; FREIRE, 2004; 2011; 2017), incluindo aí estudos dos letramentos (MORAIS, A., 2012; 2019; SOARES, 1998; 2003), informados por um paradigma científico emergente caracterizador especialmente das ciências humanas e sociais (FRADE, 2019; SANTOS, 1989; 2013).

Para proporcionar alguma compreensão do emaranhado de fios que atravessam algumas propostas aqui focalizadas para a alfabetização, utilizamo-nos da abordagem da *educação científica* (HURD, 1998; LIU, 2009; SHAMOS, 1995), termo que escolhemos para identificar um desdo-

bramento dos estudos dos letramentos na Linguística Aplicada (SILVA, 2016; 2019a; 2019b; 2020). Assim, identificamos e descrevemos um movimento fortalecedor do constructo informado pelo paradigma dominante de pesquisa, o que se dá pelo distanciamento de determinadas construções teórico-metodológicas emergentes, logo, em movimento, configuradas em outras redes interligadas por conexões igualmente numerosas.

Este estudo está situado no campo indisciplinar da Linguística Aplicada. Justifica-se, principalmente, por duas opções teórico-metodológicas interconectadas: (1) produção de um exaustivo percurso investigativo caracterizado pela articulação e transformação de saberes especializados de diferentes disciplinas ou campos do conhecimento. O percurso foi determinado a partir do exame de documentos oficiais e da leitura de literaturas científicas, ambos sinalizadores mútuos de diversificadas fontes bibliográficas; (2) compreensão de um dado problema social registrado na materialidade linguística, em outras palavras, sinalizado em textos. Interessa-nos contribuir para esclarecer, minimizar ou, até mesmo, solucionar o problema identificado.

Avançamos resistindo em um contramovimento para enfraquecer forças antidemocráticas, reunidas para proporcionar o apagamento de abordagens teóricas e metodológicas informadas por um paradigma emergente democrático, e invisibilizar saberes da prática profissional de alfabetizadoras – profissionais que lidam diretamente com as crianças no chão da escola. Para tanto, problematizamos as literaturas científicas e os documentos oficiais selecionados, que legitimam alguns saberes especializados priorizados por interesses diversos. Por *legitimação*, compreendemos, conforme nossa homenageada neste livro, “uma ação social de natureza político-discursiva que consiste na atribuição ou no reconhecimento da legitimidade e, portanto, da aceitabilidade de determinados atores, ações e relações sociais em dado contexto normativo” (SIGNORINI, 2018, p. 207).

Além desta *Introdução*, das *Considerações finais* e das *Referências*, este capítulo está organizado em três principais seções. Em *Desdobramentos teóricos sobre letramentos*, pontuamos algumas perspectivas

investigativas de estudos dos letramentos em trabalhos da Linguística Aplicada e descrevemos, mais detalhadamente, a perspectiva dos letramentos científicos. Em *Escolhas conceituais em disputa*, problematizamos algumas definições de literacia apresentadas como produtivas por atores autoproclamados hegemônicos para substituir acepções de letramento familiares a educadores brasileiros. Em *Construção de evidências científicas*, pontuamos algumas conexões entre documentos oficiais e literaturas especializadas, responsáveis pela construção de evidências científicas ditas legitimadas na política de alfabetização investigada.

DESDOBRAMENTOS TEÓRICOS SOBRE LETRAMENTOS

No Brasil, a palavra letramento foi utilizada nos estudos linguísticos, na década de 1980⁴, ainda que de maneira bastante simplificada quando comparamos às calibrações sofridas pelo termo em inúmeros estudos produzidos desde então⁵. Sob a influência de trabalhos desenvolvidos especialmente em países de língua inglesa, reunidos sob a denominação de “novos estudos dos letramentos” (BARTON, 1994; BARTON; IVANIČ, 1991; HEARTH, 1983; STREET, 2014, só para citar alguns)⁶, essa abordagem diferenciada sobre impactos da presença ou ausência de usos da escrita na sociedade se expandiu significativamente na Linguística Aplicada, onde foram consolidadas diferentes perspectivas investigativas conforme demandas instauradas de pesquisa, a exemplo de estudos dos letramentos acadêmicos (FIAD, 2016; PEREIRA, 2019), do professor (KLEIMAN, 2001; SILVA, 2012) e multi-hipermidiáticos (SIGNORINI, 2012; 2013).

4 Este primeiro uso é atribuído à linguista Mary Aizawa Kato (1998 [1986]).

5 Esse fato não significa que, até então, não dispúnhamos de algum enfoque crítico a respeito de usos da escrita. A abordagem crítica de alfabetização proposta por Paulo Freire alinha-se aos estudos dos letramentos, conforme reconhecido, por exemplo, por Barton (1994, p. 26-27). De acordo com o autor, Paulo Freire contribuiu para abordagens sociais do letramento: “ele tem sido bastante influente pelo mundo, na área de alfabetização de adulto [...] foi bastante consciente de que a escrita pode ser usada para diferentes propósitos, pode ter efeitos *domesticadores* e pode ter efeitos *empoderadores* ou *libertadores*” (itálico do original). Reconhecimento semelhante é observável em Soares (1998). A autora diz que Paulo Freire “foi um dos primeiros educadores a realçar esse poder ‘revolucionário’ do letramento, ao afirmar que ser alfabetizado é tornar-se capaz de usar a leitura e a escritura como um meio de tomar consciência da realidade e de transformá-la” (p. 76).

6 Realizamos traduções livres das citações cujos originais estão escritos em língua inglesa. Não as reproduzimos em notas por restrições no tamanho deste capítulo.

No contexto escolar, os estudos dos letramentos exerceram bastante influência devido ao desempenho nem sempre satisfatório de alunos brasileiros em atividades pedagógicas, mas, principalmente, em interações cotidianas envolvendo leitura e escrita além dos muros escolares, ou seja, em outros domínios sociais diferentes da escola⁷. Tratando-se do trabalho pedagógico com crianças nas séries iniciais, por exemplo, eram perceptíveis práticas de alfabetização marcadas por estratégias didáticas típicas de antigas cartilhas, caracterizadas por métodos silábicos, textos e imagens infantilizados, que demandavam a identificação e memorização de letras e famílias silábicas a partir de exercícios orais repetitivos e de cópia. Os textos eram criados exclusivamente para as cartilhas com os referidos propósitos (MASSINI-CAGLIARI, 2005; SILVA; BARBOSA, 2009).

Essas práticas de alfabetização caracterizam parcialmente o que Signorini (2007) denomina de *letramentos escolares*, estando desalinhas ou em conflito com encaminhamentos pedagógicos apresentados por pesquisas científicas recentes e por políticas oficiais vigentes informadas por teorias dos letramentos. Ainda conforme Signorini (2007), por caracterizar as atividades mediadas pela escrita na escola, os *letramentos escolares* também englobam os usos burocráticos da escrita nas instituições de ensino, garantem a organização e o funcionamento das atividades exercidas por técnicos e professores dentro ou fora da sala de aula. São influenciados por equipamentos, mobiliários, materiais didáticos e diretrizes curriculares ou políticas oficiais, além das literaturas especializadas e dos cursos de formação inicial e continuada para professoras. Assim, esses letramentos são processos complexos e dinâmicos, informados por recentes e antigas práticas e metodologias de ensino; logo, são atravessados por forças em disputa, advindas de interesses diversos.

7 Na década de noventa do século XX, Kleiman (1995, p. 20) afirmou que “a escola, a mais importante das *agências de letramento*, preocupa-se, não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, a alfabetização, o processo geralmente concebido em termos de uma competência *individual* necessária para o sucesso e promoção na escola” (italico do original). Mesmo com as mudanças do trabalho pedagógico de alfabetizadoras brasileiras, influenciadas por pesquisas desenvolvidas em nossas universidades, as práticas de letramento com foco nas demandas tipicamente escolares ainda são frequentes neste final da segunda década no século XXI, o que é motivado por inúmeros fatores, alguns tematizados nas próximas seções deste capítulo.

O discernimento mais acurado da circulação da escrita em diferentes domínios sociais, também influenciado por estudos etnográficos dos letramentos, possibilitou o reconhecimento de inúmeros gêneros textuais que passaram a ser concebidos como objetos de ensino, resultando na possibilidade de familiarizar os alunos com diferentes *práticas* e *eventos de letramento*⁸, não só em séries mais avançadas, mas também durante o processo de alfabetização (FREITAS, 2019; MORAIS, A., 2012; SANTOS; MENDONÇA, 2007). Conforme Signorini (2004, p. 90-91),

se tivéssemos que resumir numa frase o essencial dessas práticas, ditas letradas, provavelmente diríamos genericamente: fazer uso adequado da escrita e dos materiais escritos em diferentes contextos, ou, mais genericamente ainda, ler/interpretar e escrever de maneira adequada em diferentes contextos.

As fronteiras dos diferentes enfoques teóricos em torno de práticas sociais mediadas pela escrita nem sempre são claramente delimitadas, por vezes, há sobreposição de bordas, conforme mostramos em estudos itinerantes a respeito de *letramentos científicos* de professoras em formação continuada e inicial, desenvolvidos na fronteira das perspectivas dos *letramentos acadêmicos* e do *professor* (SILVA, 2017; 2019b; 2020). As inúmeras perspectivas podem ser justificadas pela necessidade de precisão investigativa, conforme sinalizado por Barton (1994, p. 4) ao afirmar que “as escritas cotidianas oferecem uma visão mais rica do letramento, que demanda uma nova definição de letramento, uma nova forma de pensar sobre o que está implicado na leitura e na escrita”.

Da mesma forma que outros pesquisadores, dentro e fora do contexto científico brasileiro, lançaram mão de distintas perspectivas para incrementar os estudos dos letramentos com propósitos teóricos e, sobretudo, práticos a fim de contribuir com práticas pedagógicas, temos nos utilizado da perspectiva dos letramentos científicos, especialmente para aprimorar a educação linguística na escola básica e para contribuir

8 De acordo com Barton (1994, p. 37), “eventos de letramento são as atividades particulares onde a escrita exerce alguma função; eles são atividades regulares repetidas. Práticas de letramento são formas culturais gerais de uso da escrita a que as pessoas recorrem em eventos de letramento”.

com a formação de professoras de língua materna. Esse último enfoque nos interessa mais diretamente neste estudo.

O enfoque dos letramentos científicos é bastante recente na Linguística Aplicada; somos pioneiros nesse percurso⁹. Mas essa perspectiva vem se desenvolvendo desde a década de 50 do século XX, na grande área de conhecimento contemporaneamente denominada Ensino de Ciências – envolvendo principalmente Biologia, Química e Física (CHASSOT, 2014; HURD, 1958; 1998; LIU, 2009; SANTOS, 2007; SHAMOS, 1995). Essa abordagem foi motivada pela confluência de alguns interesses de diferentes nações, especialmente de natureza econômica.

No contexto estadunidense, após Segunda Guerra Mundial, instaurou-se entre os cidadãos a conscientização da necessidade de investimento na educação científica da população, o que se justificava pelo desejo de construir uma nação poderosa e competitiva, objetivos alcançáveis pela produção de tecnologias atreladas ao desenvolvimento científico¹⁰. A corrida espacial também foi um marco na época, restando a sensação do desafio para os estadunidenses diante do lançamento do primeiro satélite artificial ao espaço pela então União Soviética¹¹. Uma das crenças da época era a de que “quem dominasse o conhecimento científico, mais próximo estaria de dominar o mundo e, ao mesmo tempo, mais apto a defender a sua nação” (VIEIRA, 2007, p. 99).

A abordagem pedagógica do letramento científico também se justificou pelo baixo rendimento de alunos em conteúdos escolares de Ciências Naturais, que, por serem predominantemente teóricos, eram disfuncionais e desinteressantes para os jovens aprendizes. Esse fato rendeu algumas reformas curriculares no tocante ao trabalho da referida

9 Temos conhecimento de mais três pesquisadores brasileiros com trabalhos itinerantes sobre letramentos científicos na perspectiva da Linguística Aplicada: Désirée Motta-Roth, na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM); Rodrigo Bastos Cunha, na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP); e Tânia Guedes Magalhães, na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF).

10 Conforme Vieira (2007, p. 99), “o período do pós-guerra foi de instabilidade no que respeita à definição de objetivos para o ensino de ciência. A sociedade apercebeu-se dos perigos que a ciência e a tecnologia poderiam constituir para o Planeta e para a Humanidade. Surgiram vozes discordantes e movimentos anticência, que consideravam que o avanço da ciência estava a deteriorar valores como a segurança, a lealdade, a amizade ou a generosidade”.

11 Trata-se do *Sputnik*, lançado ao espaço em 04 de outubro de 1957 (VIEIRA, 2007).

disciplina escolar em diferentes países, como Canadá, Estados Unidos e Inglaterra (LIU, 2009). Por compartilharmos desafios semelhantes em aulas do Português como língua materna, temos testado com algum sucesso a hipótese de que caminhos semelhantes aos das aulas de Ciências Naturais, resguardadas as especificidades científicas dos estudos linguísticos, podem ser trilhados em aulas de língua a partir da assunção de práticas características do domínio científico (FIDELIS, 2018; MARTINS, 2018; REIS, 2017)¹².

Mas o que são letramentos científicos? No contexto científico brasileiro e internacional, não há uma única resposta para essa pergunta aparentemente simples. O principal precursor dessa abordagem, o biólogo e educador científico estadunidense Paul DeHart Hurd (1998, p. 419), afirma que “o letramento científico é visto como uma competência cívica requerida para o pensamento racional sobre ciência em relação a problemas pessoais, sociais, políticos, econômicos, e demandas que provavelmente se encontram ao longo da vida”. Em *O Mito do Letramento Científico*, o físico estadunidense Shamos (1995) reconhece essa imprecisão conceitual, fato também utilizado por ele para sustentar uma tese já anunciada no título do próprio livro, a existência de mitos subjacentes à referida abordagem:

[...] todos os envolvidos com educação científica aparentam ter uma vaga noção mal definida do que deveria significar, variando desde a visão simplista de que qualquer exposição à ciência contribui alguma coisa para o estado mental denominado “letramento científico”, até a visão igualmente ingênua de que letramento científico significa ser capaz de pensar como um cientista (SHAMOS, 1995, p. 160).

Essa imprecisão conceitual ganhou um realce maior quando especialistas reivindicaram o alcance da condição de cientificamente letrados

12 Estamos coordenando um projeto integrado intitulado “Conscientização gramatical pela educação científica” – ConGraEduc (CNPq 441194/2019-2), em que pretendemos investigar intervenções escolares a partir de práticas de pesquisa em aulas de Português como língua materna. Recém-iniciado, este projeto envolve pesquisadores vinculados a três instituições de Ensino Superior, Universidade Federal do Tocantins (UFT), Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e Instituto Federal do Tocantins (IFTO), além de professores de escolas públicas de ensino básico em diferentes Estados brasileiros.

para todos os cidadãos estadunidenses. Conforme Shamos (1995), se o alcance dessa meta fosse possível, um dos desafios seria exatamente escolher uma concepção de letramento a ser tomada como referência. Em outras palavras: esses cidadãos deveriam ser capazes de quê? Quando se considera como referência a retenção de conteúdos formais aprendidos na infância em aulas de Ciências Naturais, a título de exemplo, reconhece-se outro mito, porque esses conteúdos não garantem uma boa performance científica na idade adulta, conforme demonstrado por Shamos (1995). Assim, após identificar imprecisões em abordagens teóricas e em políticas curriculares, vinculadas a distintos entendimentos dos letramentos científicos, o autor propõe o seguinte encaminhamento:

[...] a concepção comum de letramento científico como um objetivo da educação geral em ciências não pode ser realizada, e que, se a educação em ciências tiver algum significado real para esse grande grupo de estudantes, seus objetivos devem ser fortemente redefinidos e modificados. Se considerarmos letramento científico significar (a) ter uma consciência de como o empreendimento de ciência/tecnologia funciona, (b) deixar o público se sentir confortável em saber *sobre* o que trata a ciência, mesmo que possa não saber muito *sobre* ciência, (c) ter o público entendido o que pode ser esperado da ciência e (d) saber como a opinião pública pode ser melhor ouvida em relação ao empreendimento, teremos definido um conjunto de objetivos que realmente podem ser atingidos (SHAMOS, 1995, p. 229; *italico do original*).

O encaminhamento reproduzido nos parece restritivo, pois garantiria ao cidadão alguns conhecimentos sobre funcionamento e propósitos das Ciências Naturais e de Tecnologias produzidas, ignorando-se alguma aproximação mais crítica em relação ao impacto das ciências ou, até mesmo, da sua própria ausência no cotidiano das pessoas, acesso esse controlado por grupos privilegiados socioeconomicamente. A concepção de ciência assumida pelo autor se distancia dos trabalhos desenvolvidos nas humanidades. Outros pesquisadores enfatizam a faceta social dos letramentos científicos, a exemplo de Liu (2009), que realça a relevância

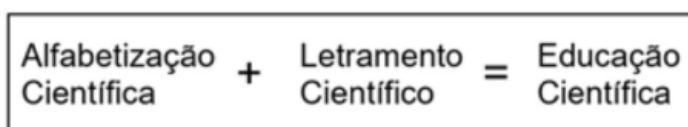
de os especialistas em quaisquer áreas do conhecimento serem capazes de interagir, eficientemente, sobre a própria prática profissional, com cidadãos comuns.

Mesmo que nos trabalhos sobre letramentos científicos mobilizados neste capítulo não sejam realizadas referências explícitas às clássicas literaturas internacionais dos “novos estudos dos letramentos”, há pesquisas relativamente alinhadas à abordagem dos letramentos como práticas sociais¹³. Ao nos apropriarmos dessa perspectiva na Linguística Aplicada, não podemos suavizar algumas dinâmicas ou astúcias da cultura da escrita influenciadas por práticas científicas. Recordemos a onipresença das ciências no cotidiano de qualquer cidadão, mais perceptível pelos produtos ou tecnologias geradas nos centros de pesquisa e acessíveis à (ou a parte da) população. Não podemos ignorar pressupostos teóricos consolidados e compartilhados por pesquisas sobre letramentos, inseridas nos estudos linguísticos aplicados, a exemplo da distinção entre *alfabetização* e *letramento*, termos oscilantes na literatura brasileira sobre educação científica, produzida no Ensino de Ciências (CHASSOT, 2014; SANTOS, 2007).

Considerando as concepções de alfabetização como a apreensão do funcionamento do sistema de escrita, necessário para garantir o aprendizado da leitura e escrita, e de letramento como práticas sociais em que a escrita desempenha alguma funcionalidade, categorizamos, respectivamente, a *alfabetização científica* e o *letramento científico* como: “metaconhecimento sobre a dinâmica das atividades de investigação científica, compreendendo, inclusive, a apropriação de linguagens utilizadas por distintas comunidades de especialistas” (SILVA, 2019b, p. 150); e “discernimento para lidar com situações cotidianas ou práticas sociais influenciadas por saberes ou discursos científicos diversos” (SILVA, 2019b, p. 151). Esses fenômenos são diferentes, mas se complementam, resultando no que denominamos de *educação científica*, conforme ilustrado na Figura 1.

13 No contexto brasileiro, Santos (2007) assume explicitamente a abordagem dos letramentos como práticas sociais e diferencia a alfabetização científica e o letramento científico, tomando como parâmetros encaminhamentos para usos das referidas nomenclaturas no ensino de língua materna.

Figura 1: Configuração da Educação Científica



Fonte: autoria própria

Quais são as contribuições originárias da abordagem da educação científica que nos interessam neste estudo atrelado à formação de professoras de língua materna? Permite-nos capturar e compreender dois antigos embates interconectados e que emergiram com a política de alfabetização *proposta* ou *imposta* pelo governo federal brasileiro. Essas diferentes leituras se confundem com disputas partidárias no confuso contexto político do Brasil. Um primeiro embate corresponde à disputa entre a legitimação de *saberes especializados* e *saberes profissionais* apropriados por alfabetizadoras no local de trabalho. Esses últimos são produzidos a partir de evidências da prática laboral e, inclusive, a partir de saberes especializados outrora legitimados.

O segundo embate serve para sustentar o primeiro e já foi problematizado na Linguística Aplicada há algum tempo, quando o referido campo de pesquisa começou a se estabelecer autonomamente no Brasil (CAVALCANTI; MOITA LOPES, 1991; KLEIMAN, 1998). Corresponde à deslegitimação do *paradigma emergente de pesquisa*, caracterizado pela construção de percursos investigativos flexíveis ou mais democráticos, marcado pela subjetividade e pela predominância de abordagens qualitativas, em detrimento do *paradigma dominante de pesquisa*, caracterizado por metodologias experimentais rígidas, objetividade e predominância de abordagens quantitativas (SANTOS, 1989; 2013).

A escolha oficial contribui para a reprodução da hegemonia de algumas áreas do conhecimento, aqui representadas por práticas investigativas características das Ciências Médicas e Biológicas, e para invisibilização das ciências humanas, a exemplo dos estudos dos letramentos produzidos nacionalmente na Linguística Aplicada. Isso tem implicações diretas para

as políticas de financiamento das ciências no país e, indiretamente, para a educação científica dos cidadãos.

ESCOLHAS CONCEITUAIS EM DISPUTA

Os livros hoje, como regra, são um amontoado... Muita coisa escrita, tem que suavizar ... Falando em suavizar, estou vendo um cabeça branca ali, estudei na cartilha Caminho Suave. Você não esquece. Não esse lixo que, como regra, está aí. Essa ideologia de Paulo Freire¹⁴.

(Jair Bolsonaro)

A epígrafe desta seção aponta minimamente para o confuso contexto político brasileiro a que fizemos referência anteriormente e sinaliza algumas conexões das redes que integram o emaranhado de controvérsias que envolvem a atual política brasileira de alfabetização. A fala do representante máximo dos brasileiros pode nos remeter à falsa crença de que vivemos numa “era científica”, o que foi descrito por Shamos (1995, p. 65) como um “excêntrico mito da modernidade”, pois “nossos pensamentos e ações são moldados muito mais por uma cultura humanística e não científica”. Ainda nos termos do autor, “o público em geral reage mais pela emoção e não pela razão. Em síntese, nossa cultura se apoia mais fortemente nos sentidos e não na mente” (SHAMOS, 1995, p. 65).

Ao presidente, caberia moderação no discurso, especialmente por fazer referência a livros didáticos acessíveis a grande número de brasileiros. Em resposta a exigências diversas, dentre as quais estão as do próprio governo federal, os autores desses materiais procuram fundamentá-los em pressupostos teóricos originários de reconhecidas pesquisas científicas. Assim, ao menos os livros didáticos selecionados para o uso em escolas públicas passaram por avaliação oficial regular, pois, por terem sido aprovados, garante-se a possibilidade de escolha por professoras e, portanto, ampla aquisição do material por gestores públicos.

14 Fonte: *O Globo*, 04 de janeiro de 2020, p. 26.

Produzida por Branca Alves de Lima, a cartilha mencionada na epígrafe foi bastante utilizada para alfabetizar crianças pela memorização de letras e sílabas¹⁵. Seus delineamentos metodológicos se definem pelo método silábico, uso de imagens e pequenos textos forjados. Trata-se, pois, de um material superado por conhecimentos especializados produzidos em pesquisas brasileiras sobre ensino de língua materna com enfoque na alfabetização (SILVA, 2019a)¹⁶.

Como explicar o esforço para desqualificar o legado do patrono da educação brasileira, a partir da comparação com a suposta superioridade da proposta pedagógica da cartilha¹⁷? Paulo Freire propôs um método de alfabetização que atrelava o reconhecimento do funcionamento da escrita, utilizando palavras familiares aos alfabetizandos, e a leitura do espaço social vivenciado pelos adultos aprendizes, resultando na conscientização crítica e no empoderamento dos participantes, também garantidos pelo aprendizado da leitura e da escrita (FREIRE, 2011).

Militou no Partido dos Trabalhadores (PT), principal adversário dos integrantes do bolsonarismo, alguns dos quais podem ser caracterizados como apoiadores deslumbrados e acríticos. Na gestão do referido partido, sob o comando da então prefeita Luiza Erundina (1989 a 1993), Paulo Freire exerceu a função de secretário de educação na principal capital brasileira, cidade de São Paulo, entre os anos de 1989 a 1991¹⁸. Conforme Sérgio Haddad (2019, p. 223), após a eleição presidencial

15 Tivemos acesso a um exemplar da cartilha publicado em 2015, estando na 132ª edição. Conforme a edição 2808 da *Revista Veja* (14 de novembro 2018), a 1ª edição da cartilha foi publicada em 1948. Nessa época, Jair Bolsonaro estaria com sete anos, ou seja, certamente, no processo de alfabetização.

16 Cagliari (2007, p. 58) esclarece que “esses métodos de alfabetização do século XX originaram-se de experiências pessoais que viraram livros didáticos. Experiências que foram bem-sucedidas com seus autores. A demanda por esse material era tal que as cartilhas chagavam a setecentas ou mais edições, com uma tiragem de milhões de exemplares”.

17 Paulo Freire se manifestou descrente em relação às cartilhas de alfabetização, as quais “pretendem a montagem da sinalização gráfica como uma doação e reduzem o analfabeto mais à condição de objeto que à de sujeito de sua alfabetização” (FREIRE, 2017, p. 146). Em outro momento, afirma que “não é possível que o alfabetizando apreenda o mecanismo de sua língua por pura memorização. No fundo, a gente memoriza as coisas que sabe e é por isso que, antes de memorizar, a gente apreende o objeto. Essa é uma das minhas brigas com relação ao ensino tradicional, que insiste na transferência do conhecimento” (FREIRE, 2014, p. 305).

18 O trabalho desenvolvido pela referida secretaria sob a gestão do educador é por ele focalizado em Freire (2005).

brasileira de 2018, as críticas ao pensamento freiriano se intensificaram e, no próprio programa de governo para a Educação, o presidente eleito “defendeu expurgar o pensamento do educador das escolas”, como se a filosofia educacional de Paulo Freire fosse efetivamente utilizada nas escolas brasileiras.

Os esforços científicos para responder às demandas da alfabetização precisam ser reconhecidos. Por décadas, são inúmeros os percursos escolhidos por pesquisadores, o que nos impede de termos alguma unanimidade conceptual. Na Política Nacional de Alfabetização – PNA (BRASIL, 2019), produzida a partir do Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019, com objetivo de “elevantar a qualidade da alfabetização e combater o analfabetismo em todo território brasileiro”¹⁹, a nomenclatura *literacia*, com acepções daí derivadas, foi utilizada em substituição a *letramento*, quando sabemos que apenas o último termo é reconhecido por educadores brasileiros.

Numa pesquisa preliminar, encontramos a palavra *literacia* no *Vocabulário Ortográfico Português (VOP)*²⁰, de Portugal, e a palavra *letramento* no *Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa (VOLP)*²¹, do Brasil. Em outros termos, tais palavras não são igualmente registradas como pertencentes aos vocabulários dos referidos países lusófonos, bem sabemos que diferenças de vocabulário entre as duas nações são comuns. Ao consultar as versões virtuais de dois reconhecidos dicionários brasileiros de acesso aberto, *Dicionário Caldas Aulete*²² e *Dicionário Michaelis*²³, encontramos mais evidências de que *literacia* não faz parte do vocabulário brasileiro, pois são disponibilizados verbetes apenas para *letramento*.

No dicionário brasileiro *Houaiss*, na versão eletrônica para assinantes, encontramos verbetes distintos para *literacia* (“qualidade ou condição

19 Excerto da Apresentação da PNA (BRASIL, 2019), assinada pelo secretário de alfabetização, Carlos Francisco de Paula Nadalim.

20 Fonte: <http://www.portaldalinguaportuguesa.org/vop- agora.html>. Acesso em: 10 ago. 2020.

21 Fonte: <http://www.academia.org.br/nossa-lingua/busca-no-vocabulario>. Acesso em: 10 ago. 2020.

22 Fonte: <http://www.aulete.com.br/>. Acesso em: 10 ago. 2020.

23 Fonte: <http://michaelis.uol.com.br/>. Acesso em: 10 ago. 2020.

de quem é letrado”) e *letramento* (“representação da linguagem falada por meio de sinais; escrita”; “incorporação funcional das capacidades a que conduz o aprender a ler e escrever”; “condição adquirida por quem o faz”)²⁴. Conforme reproduzido nos parênteses, é apresentada uma acepção mais simples para *literacia* e três acepções mais descritivas para *letramento*. No verbete para essa última palavra, apresenta-se *literacia* como sinônima, enquanto o inverso não foi registrado. Quanto à etimologia, há uma origem comum para as duas palavras, variando apenas as datas de registro, respectivamente: “ing. *literacy* (1983)” e “ing. *literacy* (1980)”. Para *letramento*, também se registra a seguinte origem: “letrar + mento”. Esses verbetes não nos permitem elaborar uma distinção clara entre os dois termos, o que também acontece em outro dicionário focalizado com mais detalhe a partir do parágrafo seguinte.

No *Dicionário Online do Português – Dicio*, de acesso aberto, encontramos um registro para *literacia*. Por algumas evidências observadas, esse dicionário sofre alguma influência portuguesa, apesar de estar registrado no território brasileiro²⁵. Nem sempre os dicionários são fontes confiáveis para consultar definições de termos técnicos²⁶, porém, é inegável que eles apresentam acepções abonadas por conteúdos linguísticos produzidos por usuários do idioma. Nesse sentido, reproduzimos quatro verbetes no Quadro 1 para ilustrar as imprecisões nos significados atribuídos às palavras *literacia*, *letramento*, *alfabetização* e *alfabetismo*. Essas evidências nos mostram que a decisão do governo brasileiro pode provocar ainda mais insegurança às alfabetizadoras.

24 Fonte: <https://houaiss.uol.com.br>. Acesso: 03 mar. 2020.

25 O *Dicio* é mantido pela 7Graus, empresa portuguesa do setor de Informação e Comunicação. As lexicógrafas responsáveis pelo dicionário, Débora Ribeiro e Flávia Neves, têm formação acadêmica em universidades portuguesas. A palavra “online”, no próprio nome do dicionário, não está registrada no *VOLP* e nos dicionários *on-line Caldas Aulete* e *Michaelis*. Encontrei registro da referida palavra no *VOP* e no dicionário *on-line Houaiss*. Salientamos que, informalmente, consultamos dois linguistas portugueses sobre o *Dicio*. Informaram desconhecê-lo, sendo um deles especialista em dicionário. Essas evidências fazem-nos compreender que o referido dicionário atende ao público brasileiro, estando seu endereço eletrônico, inclusive, registrado no Brasil. Fonte: <https://www.dicio.com.br/sobre.html>. Acesso em: 10 ago. 2020.

26 No próprio *Dicio*, é dito que “embora sirva como uma excelente ferramenta de consulta, as informações inseridas neste dicionário em qualquer nível do conhecimento não substituem a opinião, o diagnóstico ou a orientação de profissionais especializados (médicos, advogados, cientistas, filósofos, professores, etc.)”. Fonte: <https://www.dicio.com.br/sobre.html>. Acesso em: 10 ago. 2020.

Quadro 1 – Verbetes

<p>literacia</p> <p>Capacidade de ler, de escrever, de compreender e de interpretar o que é lido; letramento, alfabetismo. Qualidade da pessoa letrada, de quem é capaz de adquirir conhecimento através da escrita e da leitura, para desenvolver suas capacidades.</p> <p><small>l) Dicio.com.br</small></p>	<p>letramento</p> <p>Processo pedagógico de aquisição e domínio da capacidade de ler, escrever e interpretar textos; alfabetização: o nível de letramento dos alunos. Ação ou efeito de escrever; escrita.</p> <p><small>l) Dicio.com.br</small></p>
<p>Sinônimos: letramento, alfabetismo. Antônimo: iliteracia.</p>	<p>Sinônimos: alfabetização, escrita.</p>
<p>alfabetização</p> <p>Ação de alfabetizar. Difusão do ensino primário, restrita ao aprendizado da leitura e escrita rudimentar.</p> <p><small>l) Dicio.com.br</small></p>	<p>alfabetismo</p> <p>Estado ou condição das pessoas que foram alfabetizadas, que receberam instrução formal ou sabem ler e escrever. Sistema de escrita que se baseia no alfabeto, opondo-se aos que são ideográficos.</p> <p><small>l) Dicio.com.br</small></p>
<p>Não há sinônimos e antônimos.</p>	<p>Antônimo: analfabetismo.</p>

Fonte: Dicio (2019)

No verbete *literacia*, *letramento* é apresentada como palavra sinônima, além de *alfabetismo*, mas o inverso não acontece, pois, no verbete *letramento*, são registradas *alfabetização* e *escrita*. Não há sinônimos em *alfabetismo*, apenas *analfabetismo* como antônimo²⁷. No verbete *alfabetização*, não são apresentados sinônimos, quando se poderia esperar *letramento*. A palavra *iliteracia* é registrada como antônima de *literacia*,

27 Para José Morais (2014, p. 13), pesquisador português, é insustentável essa relação sinonímica entre *literacia* e *alfabetismo*, “porque se pode ser letrado, no sentido de saber ler e escrever, e analfabeto – é o caso dos que adquiriram um sistema não alfabético de escrita, como o *kanji* (ideográfico) e os *kana* (silabários) no Japão – e porque *literacia* pressupõe uma utilização eficiente e frequente da leitura e da escrita” (itálico do original).

onde caberia ainda *analfabetismo*, se houvesse manutenção lógica do conteúdo produzido para os verbetes sob análise. O dicionário apresenta exemplos de uso apenas para *alfabetização*²⁸ e *letramento*²⁹, quando são reproduzidos excertos de um reconhecido jornal diário brasileiro. Podemos conceber essas abonações como evidências de que tais palavras sejam usuais entre os brasileiros.

Esta análise preliminar já demonstra algumas sobreposições de significados, mas alguns traços diferenciadores são observados nas próprias acepções. Assim, *literacia* e *letramento* compartilham alguns atributos, que são as habilidades para “ler”, “escrever” e “interpretar”. O que as diferenciaria seriam a garantia de autonomia para obtenção de conhecimento a partir do domínio das habilidades mencionadas, no caso da *literacia*, e o próprio “processo pedagógico de aquisição e domínio das capacidades de ler, escrever e interpretar”, no caso do *letramento*. Assim, *literacia* se caracterizaria como estado de quem é capaz de escrever, ler e compreender, ao passo que *letramento* se caracterizaria como processo de aquisição da capacidade para escrever, ler e compreender.

Esse diferencial aproxima *letramento* e *alfabetização*, sendo essa última particularizada pelo “aprendizado da leitura e escrita rudimentar”; logo, o aprendizado mais avançado seria um traço diferenciador de *letramento*, o que justificaria se falar em alfabetização como “nível de letramento dos alunos”. A particularidade de *alfabetismo* seria a nomeação do sistema de escrita alfabética e o “estado ou condição das pessoas”, e não fenômeno ou processo propriamente dito; portanto, não se sustenta a apresentação dessa palavra como sinônima de *literacia*. Ainda que *alfabetismo* seja apresentada como sinônima de *literacia* e que *alfabetização* seja apresentada como sinônima de *letramento*, ambas

28 “Os dados do IBGE mostram também que a *alfabetização* varia de acordo com a renda.” *Folha de S. Paulo*, 12/07/2009; “Além disso, há outro projeto voltado para crianças brasileiras: ajudar a *alfabetização* por meio da TV, com uma série de 60 programas educacionais.” *Folha de S. Paulo*, 27/06/2009 (destaque do original). Fonte: <https://www.dicio.com.br/sobre.html>. Acesso em: 10 ago. 2020.

29 “Temas fundamentais para educadores, como os processos de alfabetização e *letramento*, estarão em debate.” *Folha de S. Paulo*, 03/08/2012 (destaque do original). Fonte: <https://www.dicio.com.br/sobre.html>. Acesso em: 10 ago. 2020.

parecem ser caracterizadas pelo aprendizado elementar da leitura e da escrita, não desencadeando a compreensão ou a interpretação textual.

Conforme excerto da PNA reproduzido no Exemplo 1³⁰, temos a impressão de que a substituição do termo *letramento* por *literacia* foi apenas um capricho ou, até mesmo, impertinência, pois *letramento* foi o termo difundido a partir da década de 1980 do século passado no território brasileiro (KLEIMAN, 1995; SOARES, 2006)³¹. *Letramento* foi a opção tradutória brasileira para *literacy*, evidenciando alinhamento a pesquisas realizadas em países hegemônicos, conforme já demonstramos neste capítulo.

Exemplo 1: Origem de Literacia

O conceito de literacia vem-se difundindo desde os anos 1980 e nas políticas públicas se reveste de especial importância como fator para o exercício pleno da cidadania. É termo usado comumente em Portugal e em outros países lusófonos, equivalente a *literacy* do inglês e a *littératie* do francês. A opção por utilizá-lo traz diversas vantagens, pois é uma forma de alinhar-se à terminologia científica consolidada internacionalmente (BRASIL, 2019, p. 21).

Não podemos ignorar a relevância da leitura e da escrita na nossa sociedade grafocêntrica, mas possibilitar o entendimento de que o *letramento* seja um fator determinante para o que se compreende por *exercício pleno da cidadania* significa superestimar os ganhos originários da apropriação dessa tecnologia, especialmente quando consideramos a complexidade da sociedade brasileira, caracterizada por desigualdades e preconceitos, por exemplo.

A vantagem trazida pela escolha de *literacia* seria o alinhamento mencionado no documento ou a ênfase sobre o funcionamento de estruturas linguísticas do português no processo de alfabetização? A escolha lexical por outros países lusófonos não justifica uma revisão terminológica por especialistas brasileiros. Ou estariam encaminhando uma unificação vocabular entre tais países?

30 Utilizamos sublinhados para destacar os documentos oficiais e literaturas sob análise.

31 Esse fato foi reconhecido por José Morais (2014, p. 13), ao afirmar que passamos a utilizar o referido termo “pouco depois do fim da ditadura militar”.

Considerando a influência portuguesa, também passamos a examinar como José Morais (2013; 2014), pesquisador português referenciado na PNA, compreende *literacia*. Seleccionamos quatro excertos de duas obras do autor e elencamos adiante para melhor exposição.

1ª Parte Quem aprendeu a ler e a escrever, mas o faz mal e pouco, não é letrado, tal como não é músico quem aprendeu a tocar um instrumento, mas o faz raramente e com esforço. Nos países que utilizam o alfabeto, a alfabetização abre o caminho à literacia, isto é, à utilização das habilidades de leitura e de escrita em atividades que vão além do alfabetismo, atividade de aquisição, transmissão e, eventualmente, produção de conhecimento (MORAIS, J., 2014, p. 13).

Na primeira parte, observamos que a *literacia* está condicionada à alfabetização (“a alfabetização abre caminho à literacia”), envolve habilidades de leitura e de escrita. Essa compreensão inviabiliza dois tipos de *literacia* apresentados no documento, os quais tenderiam a se desenvolver paralelamente: *literacia familiar* (“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, 2019, p. 51) e *literacia emergente* (“conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionadas com a leitura e a escrita, desenvolvidos antes da alfabetização”, BRASIL, 2019, p. 51). O desenvolvimento das habilidades subjacentes aos tipos mencionados não depende da consolidação da alfabetização, fato aceito quando nos referimos ao *letramento*. Soares (2004, p. 15) afirma que, no contexto de instrução formal, “a alfabetização não precede o letramento, os dois processos são simultâneos”³².

Para José Morais (2014), a condição de iletrado existiria na sociedade grafocêntrica (“mas o faz mal e pouco, não é letrado”), inclusive em situações de alfabetização precária ou quando o sujeito ainda se encontra no início do processo de alfabetização, sem autonomia para ler e escrever.

32 Em outro momento, Soares (1998, p. 24) afirma: “a criança que ainda não se alfabetizou, mas já folheia livros, finge lê-los, brinca de escrever, ouve histórias que lhe são lidas, está rodeada de material escrito e percebe seu uso e função, essa criança é ainda ‘analfabeta’, porque não aprendeu a ler e a escrever, mas já penetrou no mundo do *letramento*, já é, de certa forma, *letrada*” (destaque do original).

O analfabeto seria identificado como iletrado, exceto nos casos em que sejam leitores e escritores em outros sistemas de escrita, diferentes do alfabético³³. Nos estudos científicos brasileiros, diferentemente, podemos utilizar iletrado em duas situações: (1) para nos referirmos a alguém que nunca teve contato com nossa sociedade. Os povos indígenas isolados exemplificam a primeira situação; e (2) para um indivíduo incapaz de fazer algum uso especializado da escrita. A pessoa seria iletrada apenas para algumas práticas ou situações de leitura ou escrita. Esse fato pode acontecer com qualquer pessoa, até mesmo os mais escolarizados. Não se é letrado para quaisquer situações³⁴.

Quanto ao uso da palavra “esforço”, ainda na primeira parte, ressaltamos que, de alguma forma, a escrita demanda esforço e trabalho por parte de seus usuários, seja no exercício da leitura ou da escritura. Talvez, o autor tenha empregado o referido termo como sinônimo de “dificuldade”, utilizando-nos aqui de uma leitura mais colaborativa com o pesquisador.

Na segunda parte, reproduzida adiante, José Morais (2014) descreve dois conjuntos principais de capacidades caracterizadoras da *literacia*. O que denomina de “habilidade” corresponde à autonomia para ler e escrever, quando o indivíduo adquiriu alguma fluência, sem precisar identificar separadamente as unidades linguísticas. No processo de alfabetização, a abordagem da *literacia* enfatizaria o desenvolvimento das habilidades necessárias ao desenvolvimento de “práticas produtivas”, capacidades

33 Na língua inglesa, utiliza-se a palavra *literacy* para o que, no Brasil, compreendemos por alfabetização e letramento, apesar de serem possíveis usos como *reading acquisition, reading instruction, beginning literacy*. De acordo com Barton (1994, p. 21), esclarecemos os seguintes usos: *illiterate* (numa tradução literal seria iletrado, mas *analfabeto* na nossa abordagem) para “significar não ser capaz de ler em uma cultura letrada”; e *non-literate* (numa tradução literal seria *não letrado*, mas também *iletrado* na nossa abordagem) para “denominar pessoas em uma cultura que não tiveram acesso algum à escrita”.

34 Conforme Soares (1998, p. 24), “um indivíduo pode não saber ler e escrever, isto é, ser **analfabeto**, mas ser, de certa forma, **letrado** (atribuindo a este adjetivo sentido vinculado a *letramento*). Assim, um adulto pode ser analfabeto, porque marginalizado social e economicamente, mas, se vive em um meio em que a leitura e a escrita têm presença forte, se se interessa em *ouvir* a leitura de jornais feita por um alfabetizado, se recebe cartas que outros leem para ele, se *dita* cartas para que um alfabetizado as escreva (e é significativo que, em geral, dita usando vocabulário e estruturas próprias da língua escrita), se pede a alguém que lhe leia avisos ou indicações afixadas em algum lugar, esse analfabeto é, de certa forma, **letrado**, porque faz uso da escrita, envolve-se em práticas sociais de leitura e de escrita” (destaques do original).

para utilizar a escrita com propósitos diversos, os quais identificam quatro tipos restritos de *literacia*: “pragmática”, “de divertimento”, “de conhecimento” e “estética”. Essas últimas capacidades seriam desenvolvidas em anos escolares posteriores, mas estariam condicionadas à consolidação da alfabetização. São caracterizadas como capacidades cognitivas conscientes (“processos mentais conscientes”).

2ª Parte A literacia pode ser entendida em dois sentidos. No sentido da *habilidade*, vai além do nível básico do meramente alfabetizado (ler e escrever com autonomia) e caracteriza os “níveis hábeis ou eficientes”, aqueles em que lemos e escrevemos automaticamente as palavras da língua, isto é, sem termos de construir intencional e sequencialmente o seu reconhecimento (na leitura) e a sua forma visual (na escrita). Tal como os níveis básicos, também os hábeis podem ser avaliados de maneira rigorosa. No sentido de *prática produtiva* da leitura e da escrita, a literacia varia segundo os conteúdos em que se exerce e segundo o aproveitamento que o sujeito de literacia, o “letrado”, retira dela. Essencialmente, podemos distinguir quatro tipos de literacia: a *pragmática*, com fins utilitários; a *de divertimento*; a *de conhecimento*, que inclui a científica; e a *estética*, que compreende a literária. Essas formas de literacia confrontam-se com exigências de natureza muito diferentes (sic) do ponto de vista dos *processos mentais conscientes* (MORAIS, J., 2014, p. 13; itálico do original).

A terceira parte foi reproduzida do momento em que José Morais (2013, p. 4) explicita assumir uma abordagem que se presta “menos à exploração ideológica”, contrapondo-se à noção de *letramento*. Simplificando a diversidade de abordagens desenvolvidas por pesquisadores brasileiros, o autor apresenta as perspectivas pedagógicas *científica* e *ideológica do letramento*. Os rótulos utilizados parecem preconceituosos e simplistas, pois entendemos que só seriam científicas as pesquisas brasileiras alinhadas à noção de *literacia* utilizada pelo autor. Nessa última perspectiva, *literacia* e *letramento* seriam termos equivalentes ou sinônimos.

3ª Parte [...] o termo “letramento” foi criado no Brasil e é utilizado por dois grupos de autores: um partilha a perspectiva científica da aprendizagem da leitura, e o outro se autodenomina “letramento ideológico”; estes últimos estão menos preocupados com o domínio do instrumento do que com a prática social, os hábitos da leitura, e estão menos preocupados com a apreensão correta das ideias do autor de um texto do que com a utilização socialmente determinada que o leitor possa fazer do mesmo texto (MORAIS, J., 2013, p. 4).

As críticas parecem incidir sobre pesquisas brasileiras orientadas pela abordagem antropológica de Street (2014), que distingue os *modelos autônomo e ideológico de letramento*, sendo esse último assumido por pesquisadores em diferentes continentes (BARTON, 1994; KLEIMAN, 1995; SIGNORINI, 2018).

Uma pedagogia informada pelo modelo autônomo se caracteriza pela valorização das práticas de escrita características da tradição escolar, consideradas homogêneas e garantidoras do desenvolvimento e do progresso. Nessa perspectiva, acredita-se que, se oferecermos às crianças conhecimentos e habilidades adequadas nas séries iniciais, elas estariam preparadas para enfrentar todos os desafios da escrita em diferentes situações ao longo da vida.

Em território estadunidense, Shanahan e Shanahan (2008) mostram que essa crença não se confirma na prática, pois, com as transformações sociais e o desenvolvimento tecnológico, usos diferenciados da escrita surgem e precisam ser apreendidos por aqueles para quem a demanda emerge. Esse olhar diferenciado para os usos situados da escrita é permitido pelo *modelo ideológico de letramento*, que valoriza as diversidades de práticas de escrita, também visibilizando culturas de grupos marginalizados socialmente. Nos termos de Barton (1994, p. 25), o primeiro modelo “permite definir letramento isolado de contextos sociais”; o segundo modelo “considera que letramento varia de situação para situação e é dependente da ideologia”.

A abordagem proposta por José Morais (2013; 2014), ignorando a diversidade de interesses e de culturas manifestadas em práticas de escrita, pode ser caracterizada pelo *modelo autônomo de letramento*. Esse

fato se torna gritante, por exemplo, quando o autor afirma que “o expoente máximo da composição escrita é a dissertação” e que a “a escrita é indispensável à criação e à comunicação; a sua posse plena por todos é, portanto, a marca de uma literacia verdadeiramente democrática”³⁵. A habilidade de produção do texto dissertativo não garante o produtivo trânsito do indivíduo pela infinidade de gêneros textuais em ininterrupto processo de transformação em diversos domínios sociais; portanto, também não podemos conceber que alguém tenha a “posse plena” da escrita; é até difícil imaginarmos como se daria isso. Quanto à condição apresentada para que haja criação e comunicação, sendo esta uma inverdade preconceituosa e segregadora, dispensa maiores comentários.

Não compreendemos por que o conceito de *literacia* defendido por José Morais (2013; 2014) seria mais abrangente, conforme afirmado na quarta parte, reproduzida adiante. A definição de *letramento* apresentada pelo autor revela a complexidade do conceito (“a influência que a cultura escrita tem no desenvolvimento da criança, por meio da sua exposição frequente a letras e a textos, por meio das interações verbais já marcadas pela escrita que ela tem com os outros e por meio das ações intencionais dos pais e professores destinados a tornar-lhe acessível a compreensão e o domínio do sistema escrito de representação da linguagem”). O próprio autor caracteriza *letramento* como “processo”, assim como a alfabetização, diferentemente de *literacia*, caracterizada como “estado”.

4ª Parte³⁶ [...] Letramento, em seu sentido mais geral, pode ser entendido como a influência que a cultura escrita tem no desenvolvimento da criança, por meio da sua exposição frequente a letras e a textos, por meio das interações verbais já marcadas pela escrita que ela tem com os outros e por meio das ações intencionais dos pais e professores destinados a tornar-lhe acessível

35 “O expoente máximo da composição escrita é a dissertação, que deve tornar-se uma prova frequente e exigente na medida em que põe o aluno perante a responsabilidade de aplicar a sua capacidade de pensamento ao exame de uma questão que o interpele, que suscite posições diversas e permita argumentação circunstanciada, bem como de articular a exposição utilizando uma forma de expressão rigorosa e clara. A escrita é indispensável à criação e à comunicação; a sua posse plena, por todos é, portanto, a marca de uma literacia verdadeiramente democrática” (MORAIS, 2014, p. 153-154).

36 Neste excerto, mantivemos o tracejado contínuo para as referências a *literacia* e passamos a utilizar os traços descontínuos para as referências a letramento.

a compreensão e o domínio do sistema escrito de representação da linguagem. Nesse sentido, tal como o termo alfabetização, letramento indica um processo, ao passo que literacia evoca, sobretudo, o estado ou a função que dele resultam. No entanto, letramento difundiu-se na comunidade linguística e educacional com uma intenção ao mesmo tempo mais engajada politicamente e mais redutora. Ele se refere tão somente ao uso social da leitura e da escrita (SOARES, 1998) e não contempla, portanto, todas as atividades de leitura e de escrita que são determinadas por necessidades e fins meramente pessoais (nesse caso, deveria excluir, por exemplo, o diário íntimo, destinado a ser lido só por quem o escreve), como se o indivíduo, como ser letrado, não tivesse outra dimensão do que a social. Por ser mais abrangente, e atendendo também à vantagem de homogeneizar os conceitos – o português europeu não utiliza letramento, mas sim literacia –, é literacia que adoto neste livro (MORAIS, J., 2014, p. 13).

O emaranhado conceptual em torno desses termos se torna mais evidente quando é feita referência a uma clássica obra brasileira para se contrapor a um traço caracterizador do que se compreende por letramento (“uso social da leitura e da escrita”). Mas, nesta mesma obra, é apresentada uma concepção de letramento que traduz o conceito de *literacia* defendido: “é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o *estado* ou a *condição* que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita” (SOARES, 1998, p. 18; itálico adicionado). Dadas as aproximações, distanciamentos e sobreposições em torno desses termos, não compartilhamos das mesmas certezas expressas por Gabriel (2017, p. 84) ao afirmar que

letramento, alfabetização e literacia não são conceitos excluídos, não competem entre si, mas também não se confundem. Não se trata de “ou isto, ou aquilo”, mas sim de “isto, aquilo e mais aquilo”, ou seja, perspectivas complementares de um objeto complexo.

Ainda na quarta parte, há uma tentativa malsucedida de simplificação do conceito de *letramento* ao se insinuar a exclusão de atividades mediadas pela escrita com “fins meramente pessoais” do que se compreende por “uso

social da leitura e da escrita”. O autor confere um sentido restritivo ao termo, de modo que implicaria agregar mais de uma pessoa. Desconsidera, assim, o fato de que o vocábulo “social” também é relativo ao que interessa aos componentes da sociedade, o que também envolve o privativo, o íntimo, o pessoal. Não necessariamente é preciso estar na companhia de outras pessoas. Um exemplo citado pelo autor seriam os diários íntimos, mas sabemos bem que práticas de escrita em diários foram construídas socialmente, possuem diferentes significados conforme culturas e interesses diversos. De alguma forma, os diários se integram a interações cotidianas, apesar de terem como interlocutores imediatos seus próprios autores. Quanto à homogeneização dos conceitos, essa não é garantida com a opção pelo termo *literacia*, como fizeram em Portugal, ou utilizando *letramento*, como fizemos no Brasil. Distintas concepções persistirão em função de diferentes propósitos, sejam em função das pesquisas, das demandas pedagógicas ou, até mesmo, dos interesses políticos.

Mas qual é a concepção de literacia assumida na PNA? Conforme Exemplo 2, a concepção assumida não apenas nos faz lembrar da compartilhada por José Morais (2013; 2014), a partir de escolhas lexicais como “conhecimento”, “habilidade”, “prática produtiva”, mas faz referência explícita a uma das obras do autor português. Nesse sentido, contribuiria para a preparação, por mencionarem a *literacia emergente*, e para complementação do trabalho resultante do “ensino das habilidades de leitura e de escrita em um sistema alfabético” (BRASIL, 2019, p. 18), ou seja, permitiria usos produtivos e conscientes dos conhecimentos linguísticos obtidos no processo de alfabetização.

Exemplo 2: Definição de Literacia

Literacia é o conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionados à leitura e à escrita, bem como sua prática produtiva. Pode compreender vários níveis: desde o mais básico, como o da literacia emergente, até o mais avançado, em que a pessoa que já é capaz de ler e escrever faz uso produtivo, eficiente e frequente dessas capacidades, empregando-as na aquisição, na transmissão e, por vezes, na produção do conhecimento (MORAIS, 2014, p. 21), (BRASIL, 2019, p. 21).

Fala-se ainda em níveis de literacia, o que, mais uma vez, remete-nos ao *modelo autônomo de letramento*, pois pressupõe o desenvolvimento contínuo ou progressivo do *letramento* (de fato no singular), mais ou menos no sentido de uma seta que iria dos usos da escrita supostamente menos produtivos aos mais produtivos, sem que se considere para quem e em que circunstâncias, pelo menos. O *modelo ideológico*, por outro lado, permite-nos compreender que diversos são os *letramentos* (agora no plural), sendo arriscado estabelecer níveis ou graus, escalas das quais é difícil de escapar quando lidamos com questões de ensino, de avaliação, em especial, de políticas públicas para a educação.

Para estabelecer três níveis de *literacia*, foi realizada, na PNA (BRASIL, 2019, p. 21), uma adaptação simplificada de uma figura em formato de pirâmide, denominada por Shanahan e Shanahan (2008) “A Crescente Especialização do Desenvolvimento do Letramento”. A abordagem teórica assumida pelos autores se alinha ao que identificamos como *modelo ideológico* de letramento, conforme descrito e defendido por Barton (1994); Street, (2014) e Kleiman, (1995), e diferentemente criticado por J. Morais (2013). Para fins de comparação, na Figura 2, denominada de Modelo de Progressão do Letramento, tentamos representar as propostas dos autores mencionados, com as informações à esquerda, e a proposta da PNA, à direita.

Figura 2: Modelo de Progressão do Letramento



**Letramento
 Disciplinar**

Shanahan e Shanahan (2008)	PNA (BRASIL, 2019)
(A) “habilidades básicas de decodificação, compreensão de várias convenções do impresso e do letramento, reconhecimento de palavras de alta frequência, convenções de pontuação e propriedades organizacionais de textos” (p. 43-44).	(A) “habilidades fundamentais para a alfabetização, como a decodificação e o conhecimento de palavras de alta frequência, que fundamentam virtualmente todas as tarefas de leitura. Inclui a literacia familiar, a literacia emergente e a alfabetização” (p. 21).
(B) “adiciona rotinas e respostas mais sofisticadas ao próprio repertório de leitura [...] acesso a formas mais complexas de organização textual, começa a inferir propósitos autorais e considerar implicações de tais propósitos” (p. 44-45).	(B) “habilidades de literacia comuns a muitas tarefas, incluindo estratégias genéricas de compreensão de textos, significados de palavras comuns, conhecimentos ortográficos e fluência em leitura oral” (p. 21).
(C) “habilidades com rotinas de leitura e usos linguísticos mais especializados com particularidades de disciplinas do conhecimento. Raramente ensinado” (p. 45).	(C) “habilidades de literacia específicas para diferentes disciplinas, como história, ciências, matemática, literatura e artes” (p. 21).

Fonte: adaptada de Shanahan e Shanahan (2008)

Shanahan e Shanahan (2008) procuraram mostrar a necessidade de os professores responderem às especificidades das demandas de leitura e escrita ao longo do processo de escolarização de alunos estadunidenses. O estreitamento da pirâmide representa a crescente demanda por habilidades especializadas de leitura e escrita, a qual não tem sido respondida a contento pelas escolas, que insistem em habilidades altamente genéricas, como decodificação, fluência e compreensão, que devem ser enfatizadas junto às crianças menores. Conforme ilustrado pelos autores: “um estudante do Ensino Médio que pode fazer um trabalho razoavelmente bom de leitura de uma história em uma aula de Inglês pode não ser capaz de entender muito os livros de Biologia ou Álgebra e vice-versa” (SHANAHAN; SHANAHAN, 2008, 45).

Na figura original, os autores não falaram em níveis de letramento nem fixaram etapas de escolarização para que habilidades fossem de-

envolvidas, apenas representaram o que fora observado no contexto escolar da pesquisa. Assim, a fixação dos anos de escolarização na PNA se diferenciou bastante do original, excetuando os letramentos disciplinares. Quanto à caracterização dos diferentes letramentos, destacamos o trabalho com textos apresentados com estruturas organizacionais diversas.

Qual seria o propósito da representação desses níveis de letramento na PNA, uma vez que a ênfase incide sobre o ciclo da alfabetização? Ao mostrar aos educadores para onde os alunos caminharão, pode-se reproduzir o mito de que “primorosas práticas de ensino precoces continuarão fornecendo vantagens de letramento sem esforços contínuos de aprimoramento” (SHANAHAN; SHANAHAN, 2008, p. 43). Em outras palavras, a garantia de uma primorosa alfabetização, pautada no *paradigma fonológico*, conforme mostramos na próxima seção, funcionaria como uma “vacina salvadora” (MORAIS, A., 2019, p. 24). Assim, a PNA estaria orientada por uma “concepção de ensino como vacina” (SHANAHAN; SHANAHAN, 2008, p. 43).

CONSTRUÇÃO DE EVIDÊNCIAS CIENTÍFICAS

*A PNA pretende inserir o Brasil no rol
de países que escolheram a ciência como fundamento
na elaboração de suas políticas públicas de alfabetização.*
(Carlos Francisco de Paula Nadalim)

A epígrafe desta seção foi reproduzida a partir da Apresentação da PNA (BRASIL, 2019), de autoria do secretário da alfabetização do Ministério da Educação (MEC). O excerto está em harmonia com o tom empreendido no documento ao apresentar a fundamentação científica como diferencial, deixando como pressuposto que as políticas anteriores tinham orientação diferente. A ênfase sobre esse discurso é observável nas dezessete ocorrências da expressão nominal *evidências científicas* que contabilizamos no documento, excetuando as variações dos seguintes tipos: *evidências de pesquisa*, *conjunto de evidências*, *outras evidências*, *novas evidências*, *evidências robustas e melhores*

evidências. Conforme Exemplo 3, o realce atribuído à referida expressão também é garantido no artigo primeiro do decreto que institui a política focalizada.

Exemplo 3 – Decreto nº 9.765 de 11 de abril de 2019.

Art. 1º Fica instituída a Política Nacional de Alfabetização, por meio da qual a União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, implementará 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, no âmbito das diferentes etapas e modalidades da educação básica e da educação não formal (p. 50).

Numa perspectiva positivista e restritiva quanto ao que seja ciência, os usos dessas expressões nominais se configuram como uma estratégia retórica para evitar argumentos contrários. Utilizam-se de alguma legitimidade ainda usufruída pela ciência, apesar dos recentes e frequentes embates com pesquisadores e universidades públicas provocados pelo próprio governo federal, especialmente em torno das humanidades, comumente descritas como doutrinadoras³⁷.

Concordamos com Hammersley (2007, p. 144), ao afirmar que “em termos políticos, como forma de mobilizar apoio, o uso desses rótulos [evidências científicas] que excluem a oposição é, sem dúvida, uma estratégia retórica altamente eficaz”. Torrance (2007, p. 201), por sua vez, afirma que essa estratégia retórica nos deixa algumas perguntas: “Quem poderia ser contrário a políticas baseadas em evidências? Quem iria querer defender a prática baseada em superstições?”. Compreender a construção das evidências pode ser um relevante passo para contra-argumentar.

Mas o que são evidências científicas? Conforme Thomas (2007, p. 12-13), são informações que sustentam (ou refutam) uma afirmação e devem passar pelos seguintes testes: da *relevância*, “se quiser ir além do ruído informacional, avançar a evidência potencial e chegar à evidência *prima facie*” (itálico do original); da *suficiência*, devendo a evidência

37 A título de ilustração desses embates, ver Silva (2019b; 2020).

potencial “ser analisada junto com outras informações para determinar seu lugar na sustentação da afirmação”; da *veracidade*, estabelecendo que “o processo de coleta de evidências tenha sido livre de distorções e, até onde for possível, não-contaminado por interesses estabelecidos”. De acordo com Hammersley (2007, p. 143),

O movimento pela prática baseada em evidência começou na medicina, no início da década de 1990. Desde então, ganhou influência e se espalhou para muitos outros campos, incluindo a educação. [...] embora alguns de seus aspectos mereçam apoio, não é o caso de outros. Surgem questões específicas com relação ao papel que se acredita que a pesquisa cumpra em relação à prática. Uma delas é que as evidências da pesquisa quantitativa e, especialmente, dos testes controlados randomizados são priorizadas, ao passo que as dos estudos qualitativos são marginalizados. Outro problema é que os resultados de pesquisa são privilegiados em relação a evidências de outras fontes. No mínimo, não está claro de que forma esses resultados devem ser combinados com outros tipos de evidências ao se fazerem julgamentos práticos. Um terceiro problema está relacionado ao pressuposto de que a pesquisa pode fazer a prática ser passível de responsabilização, de forma transparente. [...] isso é impossível em qualquer sentido completo, e que a tentativa de consegui-lo pode não ser desejável. Ademais, isso é verdade mesmo quando a responsabilização é interpretada em termos de governança democrática em lugar de gerencialismo. Conclui-se que o movimento pela prática baseada em evidências faz algumas promessas falsas e perigosas.

Podemos falar em *evidências primárias*, quando os agentes interessados coletam ou geram, diretamente, informações diversas a partir da seleção de documentos, depoimentos, registros de observações, dentre infindáveis fontes. As evidências primárias são bastante utilizadas por professoras no local de trabalho, quando a observação da dinâmica entre os diversos atores no espaço escolar orienta o exercício da própria

prática profissional. Podemos falar ainda em *evidências secundárias*, que seriam as pesquisas científicas ou diretrizes curriculares informadas por saberes especializados. Nesse último tipo, outras diferentes fontes de pesquisa são indiretamente disponibilizadas, uma vez que estudos especializados ou documentos oficiais são marcados pelo diálogo com diversas referências científicas.

A política de alfabetização aqui focalizada está orientada por evidências secundárias, especialmente por relatórios previamente produzidos que se configuram como “estado da arte”, conforme mostramos nos parágrafos seguintes. Uma formação sustentável das professoras, na perspectiva da educação científica, contribuiria para as referidas profissionais articularem os dois tipos de evidências aqui focalizados, ou seja, harmonizarem saberes da prática e teóricos em função da elaboração de respostas para as constantes demandas emergentes no local de trabalho³⁸.

De acordo com Thomas (2007, p. 9), “as evidências podem assumir formas distintas e ser valorizadas de forma diversa, em diferentes lugares – no sistema jurídico, nas ciências naturais, na medicina, nas humanidades”. Assim, a produção, seleção ou reunião das denominadas evidências científicas não se isenta de interesses corporativos, podem ser produtos de enviesamentos para justificar tomadas de decisão, projetos e políticas, com finalidades criativas ou de manutenção ou transformação de um dado *status quo*.

As evidências científicas também aparecem atreladas à política aqui focalizada em um edital do Programa de Residência Pedagógica, disponibilizado às instituições de Ensino Superior com ofertas de licenciaturas – cursos de formação inicial de professores³⁹. A alfabe-

38 Concordamos com Cagliari (2007), ao insistir que as políticas públicas para alfabetização precisam investir nas competências técnico-científicas das alfabetizadoras e, inclusive, nas “condições materiais de realização de seu trabalho” (p. 64). Ainda nos termos do autor, “a educação começou a ter problemas sérios quando tirou a competência do professor e começou a apostar nos métodos; quando o governo, em vez de cuidar da vida dos professores, começou a cuidar da vida das editoras, dos que produzem métodos ou teorias para vender material escolar, sobretudo para o governo” (p. 70).

39 Exigência semelhante consta no inciso 3.3.7.1. do Edital nº 2 de 2020, Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), também financiado pelo governo federal: “Os

tização é apresentada como uma das áreas prioritárias e os subprojetos inscritos para a referida área devem estar fundamentados em “evidências provenientes das ciências cognitivas”, conforme inciso do edital reproduzido no Exemplo 4. De alguma forma, o que foi uma escolha ministerial passa a ser uma imposição para instituições de ensino básico e superior⁴⁰.

Exemplo 4 – Edital nº 1 de 2020: Programa de Residência Pedagógica⁴¹

3.2.8.1. Os subprojetos de Alfabetização deverão fundamentar o planejamento de suas atividades em evidências provenientes das ciências cognitivas e observar os princípios, objetivos e diretrizes dispostos na Política Nacional de Alfabetização, instituída pelo Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019, de forma a garantir a integração entre as práticas pedagógicas de alfabetização, literacia e numeracia. As atividades desses subprojetos deverão ser realizadas em turmas de educação infantil, do 1ª (sic) ao 2º ano do Ensino Fundamental I, ou de jovens e adultos.

A partir da *ciência cognitiva da leitura*, são elencados seis componentes a serem enfatizados no processo de alfabetização em

subprojetos de Alfabetização deverão observar os princípios, objetivos e diretrizes dispostos na Política Nacional de Alfabetização, instituída pelo Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019, de forma a garantir a integração entre as práticas pedagógicas de alfabetização, literacia e numeracia. As atividades desses subprojetos deverão ser realizadas em turmas de educação infantil, do 1ª (sic) ao 2º ano do Ensino Fundamental I, ou de jovens e adultos”. Fonte: <https://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/editais-e-selecoes>. Acesso em: 27 fev. 2020.

40 Estratégias semelhantes de indução da política de alfabetização foi realizada nos Estados Unidos, na primeira década do século XXI, a partir do ato “No Child Left Behind Act [Nenhuma criança deixada para trás], lei de 2001”, produzido a partir do relatório “National Reading Panel: teaching children to read” [Painel nacional de leitura: ensinando crianças a lerem], encomendado pelo Congresso Nacional. Conforme Soares (2004, p. 13), o referido ato “vinculou a concessão de recursos a escolas com problemas na área da alfabetização à fundamentação dos projetos em pesquisa quantitativa, experimental ou quase-experimental; sobre isso, pelo menos três aspectos mereceriam discussão: em primeiro lugar, o pressuposto de que resultados de pesquisa, sobretudo com alto grau de controle de variáveis, podem ser generalizados para toda e qualquer escola e sala de aula, para todo e qualquer professor, todo e qualquer grupo de alunos; em segundo lugar, o privilégio concedido à pesquisa quantitativa e experimental, em detrimento da pesquisa qualitativa e das abordagens etnográficas; em terceiro lugar, a exclusividade atribuída às evidências ‘científicas’ como fundamento para o ensino, ignorando-se a contribuição das evidências decorrentes de práticas bem-sucedidas”. Esse relatório também influenciou a produção da PNA (2029, p. 16-17 e 32).

41 Fonte: <https://www.capes.gov.br/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>. Acesso em: 27 fev. 2020.

escolas brasileiras: *consciência fonêmica; instrução fônica sistemática; fluência em leitura oral; desenvolvimento de vocabulário; compreensão de texto; e produção escrita* (BRASIL, 2019, p. 33). Assim como a noção de *literacia*, tais escolhas estão respaldadas por estudos especializados reunidos como melhores evidências pela equipe de produção da PNA (BRASIL, 2019). Os cinco primeiros componentes mencionados foram elencados em relatório encomendado pelo Congresso Nacional dos Estados Unidos, o qual, conforme dito previamente, influenciou diretamente a política de alfabetização brasileira. Assim, os pressupostos teóricos subjacentes aos estudos da *ciência cognitiva da leitura* também são apresentados como responsáveis por políticas públicas de sucesso em outros países (“A maioria dos países que melhoraram a alfabetização nas últimas décadas fundamentaram suas políticas públicas nas evidências mais atuais das ciências cognitivas, em especial da ciência cognitiva da leitura” – BRASIL, 2019, p. 16).

Além de literaturas científicas, para a produção da política legitimada de alfabetização, foram utilizadas revisões sistemáticas de pesquisa como evidências secundárias⁴², a exemplo do relatório “Aprendizagem infantil: uma abordagem da neurociência, economia e psicologia cognitiva”, produzido pela Academia Brasileira de Ciências em 2011⁴³, e do “Relatório final do grupo de trabalho alfabetização infantil: os novos caminhos”, encomendado pela Comissão de Educação e Cultura, da Câmara dos Deputados, publicado em 2003 (com reedição em 2007)⁴⁴.

As orientações teóricas e metodológicas da PNA (BRASIL, 2019) estão alinhadas aos dois relatórios mencionados, excetuando a aborda-

42 Hammersley (2007, p. 149) afirma que “a alternativa sugerida por muitos defensores da prática baseada em evidências é a produção de revisões sistemáticas de pesquisa que sejam relevantes às decisões enfrentadas por formuladores de políticas e profissionais. Essa proposta com certeza tem a vantagem de que a confiabilidade não é depositada em estudos individuais, o que, com frequência, produz conclusões errôneas. Entretanto, revisar múltiplos estudos e os condensar em um conjunto de conclusões práticas não é, de forma alguma, uma questão simples, assim como o *uso* desses sumários” (itálico do original).

43 Fonte: <https://archive.org/details/doc-6821/mode/2up>. Acesso em: 27 fev. 2020.

44 Fonte: <http://bd.camara.leg.br/bd/handle/bdcamara/1924>. Acesso em: 27 fev. 2020.

gem da *literacia*, inexistente nesses últimos. Dificilmente encontraríamos desalinhamentos entre a PNA (BRASIL, 2019) e os relatórios, uma vez que alguns profissionais, predominantemente psicólogos, são membros nas três equipes de especialistas colaboradores na produção dos referidos documentos. Cinco profissionais são membros comuns das equipes da PNA (BRASIL, 2019) e do relatório da Câmara dos Deputados (2007 [2003]). Três membros da equipe da PNA (BRASIL, 2019) tiveram alguma participação no relatório da Academia Brasileira de Ciências (2011)⁴⁵.

No Exemplo 5, reproduzimos algumas das recomendações para os agentes públicos, apresentadas nos dois relatórios mencionados. As escolhas linguísticas se assemelham às da PNA (BRASIL, 2019); são sugeridas revisões em diretrizes, em formações de professores e em materiais didáticos. As revisões deveriam ser orientadas por evidências científicas, incluindo “estudos sobre neurobiologia”. Assim como fez o secretário de alfabetização, conforme visto na epígrafe desta seção, pesquisas brasileiras sobre o assunto aqui focalizado são menosprezadas, bem como o próprio país (*Levar em consideração a evidência científica e as orientações oficiais dos países mais avançados*).

45 Especialistas, instituições acadêmicas e associações científicas brasileiras se manifestaram contra a PNA (BRASIL, 2019), a exemplo da carta aberta divulgada pela Associação Brasileira de Alfabetização (ABAlf), produzida por ocasião do IV Congresso Brasileiro de Alfabetização (IV CONBAIf) (Fonte: http://abalf.org.br/?page_id=69. Acesso em 28 fev. 2020). Diferentemente, o Instituto Alfa e Beto, que tem seu presidente como membro nas equipes de especialistas colaboradores dos três documentos investigados, divulgou uma nota de respeito à referida política. Na nota, alguns especialistas estrangeiros e brasileiros que, em algum momento, participaram do processo de construção da política que resultou na PNA (BRASIL, 2019), são mencionados: “o Instituto trouxe ao Brasil alguns dos mais destacados pesquisadores da área em todo o mundo – José Morais, Jean-Emile Gombert, Marilyn Jaeger Adams e Roger Beard. O trabalho contou também com a participação dos brasileiros Cláudia Cardoso-Martins e Fernando Capovilla”. Fonte: <https://www.alfabeto.org.br/blog/nota-do-instituto-alfa-e-beto-a-respeito-da-politica-de-alfabetizacao-do-mec/>. Acesso em: 27 fev. 2020.

Exemplo 5 – Recomendações das Evidências Produzidas	
RELATÓRIO ABC (2011)	RELATÓRIO CÂMARA (2007)
<p>Levar em consideração a <u>evidência científica e as orientações oficiais dos países mais avançados com relação à importância de adoção de políticas, materiais e métodos adequados de alfabetização. Ainda não há estudo nacional semelhante</u> (p. 5).</p> <p>Tomar como referência os <u>estudos sobre a neurobiologia da aprendizagem para se repensar a prática educacional</u> (p. 5).</p> <p>Rever as orientações sobre formação de professores alfabetizadores, assegurando que essa formação seja feita de forma teórica e prática e em consonância com <u>princípios científicos atualizados, consistentes com a ciência cognitiva da leitura</u> (p. 7).</p>	<p>Rever as atuais orientações nacionais sobre alfabetização, de forma a torná-las compatíveis com os <u>conhecimentos científicos e práticas mais atuais</u>. Isso inclui a <u>revisão e atualização dos programas de formação de professores pelas instituições de Ensino Superior</u> (p. 14).</p> <p>Incentivar a produção e adoção de materiais de alfabetização <u>cientificamente elaborados, associados à avaliação de sua eficácia</u> (p. 14).</p> <p>Vincular a capacitação de professores em serviço à implementação de <u>programas estruturados e validados científica e empiricamente</u> (p. 14).</p>

Na realidade, os três documentos mencionados defendem o *paradigma fonológico*, cuja principal representante é a psicóloga americana Linnea C. Ehri, contrapondo-se ao paradigma construtivista, cuja principal representante é a psicóloga argentina Emília Ferreiro⁴⁶. Nesse sentido, compreendemos que seriam consideradas científicas propostas alinhadas ao primeiro paradigma. Nesse campo de batalha, parece-nos que os produtos do construtivismo são considerados “forças”, “políticas”, “ideologias”, “filosofia”, “ideias” e “circunlóquios pseudofilosóficos”, conforme apreensível nos excertos dos Exemplos 6 e 7 reproduzidos, respectivamente, a partir dos relatórios da Academia Brasileira de Ciência (2011) e do Relatório da Câmara dos Deputados (2007 [2003]).

46 Cardoso-Martins e Corrêa (2008, p. 285), demonstrando moderação na escrita e reconhecimento de produções científicas alinhadas a pressupostos teórico-metodológicos diferentes dos assumidos por elas mesmas, em estudo por amostragem favorável ao paradigma fonológico, afirmam que “parte do apelo da teoria de Ferreiro tem a ver com a sua visão da criança como um ser ativo, que formula e testa hipóteses a respeito da escrita e de outros objetos do conhecimento. O modelo de fases de Ehri é perfeitamente compatível com essa visão. Com efeito, esse modelo baseia-se na observação de que a criança em idade pré-escolar explora ativamente o seu conhecimento do nome e dos sons das letras na tentativa de compreender a natureza da escrita”.

Teorias são representadas por grupos distintos que, muitas vezes, desconhecem os concorrentes como interlocutores, tentam eliminá-los pela deslegitimação das práticas e saberes produzidos por seus reconhecidos oponentes. Ignora-se o fato de que o questionamento respeitoso é da natureza das ciências. São as discordâncias, as perspectivas teóricas diferenciadas, as observações de novos problemas ou de outros que se mantêm, que levam ao desenvolvimento científico.

Exemplo 6 – Relatório ABC (2011)

Assim as revisões sistemáticas, principalmente com metanálise, transformam-se em mananciais de evidências. Tomadores de decisão, principalmente no âmbito dos governos, pressionados pela demanda social de eficácia das ações e de bom uso dos recursos sempre limitados, podem lançar mão dessas evidências para formular e aplicar políticas públicas (quando conseguem vencer as forças políticas e ideológicas que se organizam para neutralizar essa dinâmica e quando conseguem escapar dos circunlóquios pseudofilosóficos) (OLIVEIRA; SILVA, 2011, p. 106).

Exemplo 7 – Relatório Câmara (2007 [2003])

Os autores não esperam um aplauso entusiástico ao relatório – mesmo porque estão conscientes das forças, filosofias, ideologias e interesses que sustentam as ideias que predominam no Brasil sobre alfabetização. Os autores não brasileiros já enfrentaram problemas semelhantes em seus países, mas alertam que seria um grave equívoco reduzir a discussão desta questão a um problema ideológico de direita ou esquerda, de política partidária ou de supostos interesses de mesquinhos editores de livros (CÂMARA, 2007, p. 164).

No relatório da Câmara, tentam-se evitar futuras associações da proposta legitimada de alfabetização com ideologias partidárias, polarizadas entre os de “direita” e os de “esquerda”, e ainda com interesses editoriais, uma vez que políticas oficiais geram despesas para o estado, mas também lucros para editoras e instituições prestadoras de formação pedagógica.

É lamentável que alguns especialistas brasileiros assumam esse discurso irresponsável ao militarem pela legitimação de uma ciência atrelada a um

dado paradigma de pesquisa e de ensino. Comportamentos desse tipo provocam problemas ou prejuízos imprevisíveis, a exemplo dos desnecessários “partidarismos científicos, misturados a fundamentalismos pedagógicos”, conforme bem-humorada descrição utilizada por Artur Moraes (2019, p. 19) para caracterizar distintos comportamentos assumidos por grupos de educadores, parecidos com “fiéis” fervorosos na propagação e defesa de algumas práticas de alfabetização. Ainda nos termos do autor, há os “estudiosos da consciência fonológica, por um lado, e da psicogênese da escrita, por outro”, e um terceiro “para quem a solução é ‘letrar alfabetizando’” (MORAIS, A., 2019, p. 19). Alinhado ao paradigma fonológico estaria o primeiro grupo, enquanto que ao paradigma construtivista estariam os dois últimos, sendo o segundo grupo mais implacável e o terceiro, flexível por não ver necessidade de a escrita alfabética

ser ensinada sistematicamente aos alfabetizandos e apostam que, através da simples vivência diária de práticas de leitura e produção de textos, as crianças espontaneamente entenderiam como as letras funcionam e dominariam as convenções letradas do português (MORAIS, A. 2019, p. 19).

Além de Artur Moraes (2012; 2019), esse terceiro grupo tem sido combatido por inúmeros pesquisadores brasileiros (FREITAS, 2019; SILVA, 2019a; SOARES, 2004; 2016, só para citar alguns). O grupo sustenta uma abordagem deturpada do processo de alfabetização, supervalorizando a abordagem do letramento e sustentando a hipótese de que a escrita seria adquirida da mesma forma que a fala: naturalmente, ou, nos termos de Soares (2004, p. 14), de forma “incidental, implícita, assistemática”. Esse fenômeno corresponde ao que a referida autora denomina de *desinvenção da alfabetização*, por ela contraposto a partir do que propõe como *reinvenção da alfabetização*. Soares (1998, p. 47) recomenda a abordagem pedagógica do *alfabetizar letrando* ou, conforme podemos denominar, alfabetizar num contexto enriquecido de letramento, perspectiva semelhante à proposta por Artur Moraes (2012; 2019)⁴⁷.

47 Em outro momento, Soares (2004, p. 15) afirma que “é preciso reconhecer a possibilidade e necessidade de promover a conciliação entre essas duas dimensões da aprendizagem da língua escrita, *integrando alfabetização e letramento*, sem perder, porém, a especificidade de cada

Alguns críticos do construtivismo, dos estudos do letramento e até mesmo da filosofia freiriana, a exemplo de José Morais (2013; 2014), utilizam-se da abordagem do terceiro grupo, “letrar alfabetizando”, para responsabilizar o construtivismo pelos resultados indesejados das recentes políticas educacionais brasileiras. Por interesses diversos, tratam essa abordagem como se fosse única, uma forma homogênea do agir por parte dos formadores e das alfabetizadoras brasileiras.

Esse movimento em prol de uma ciência legítima, podendo contribuir para o enfraquecimento de algumas instituições brasileiras, foi corroborado por José Morais (2014), como se os brasileiros ainda estivessem sob o domínio das cortes portuguesas. Adiante reproduzimos quatro excertos nos quais o referido autor revela suas próprias representações sobre o futuro tomado por instituições e profissionais da ex-colônia portuguesa. O sobressalto colonizador o levou a explicitar como deveria ser a seleção de professores para as escolas brasileiras (“O recrutamento deve fazer-se exclusivamente com base em concursos nacionais exigentes”). Esse discurso sombreado por evidências científicas seletivas parece, nos termos de Torrance (2007, p. 201), “fundamentar-se em um modelo clássico, do tipo centro-periferia, de pesquisa, desenvolvimento e disseminação”. Segundo o autor, esse tipo de política “atraiu muitas críticas ao longo dos anos em função de sua conceituação rígida do processo de mudanças”.

1ª Parte A alfabetização no Brasil vai mal, está doente, precisa urgentemente de medicina apropriada, não porque os alfabetizadores não queiram, mas porque não podem. Não podem, porque não recebem a formação, o apoio e o reconhecimento social de que carecem. Não podem, porque a política de alfabetização que os enquadra é totalmente anticientífica. Esta política tem de ser mudada. Não se trata de revê-la cosmeticamente. Trata-se de elaborar e pôr em prática uma política baseada nas descobertas da ciência (MORAIS, J., 2014, p. 5).

um desses processos, o que implica reconhecer as muitas facetas de um e outro e, consequentemente, a diversidade de métodos e procedimentos para ensino de um e de outro, uma vez que, no quadro dessa concepção, não há um método para a aprendizagem inicial da língua escrita, há múltiplos métodos, pois a natureza de cada faceta determina certos procedimentos de ensino, além de as características de cada grupo de crianças, e até de cada criança, exigir formas diferenciadas de ação pedagógica” (itálico adicionado).

2ª Parte Porém, globalmente, a universidade brasileira tem sido, sobretudo ao longo de todos esses anos, um bastião do dogma construtivista. Penso que isso se deve em grande parte à debilidade, no Brasil, da psicologia cognitiva e experimental e da psicologia do desenvolvimento e da educação e à falta de tradição científica consistente nesses domínios (MORAIS, J., 2014, p. 66).

3ª Parte é tragicômico que os Cadernos de formação do MEC não só ignoram o conhecimento científico atual e tomem partido por uma concepção de alfabetização que não tem qualquer fundamentação científica, como também apresentem essa concepção de maneira demagógica (MORAIS, J., 2014, p. 73).

4ª Parte O recrutamento [de professores] deve fazer-se exclusivamente com base em concursos nacionais exigentes. [...] Têm de tomar consciência de que muitos professores sabem pouco sobre a linguagem, a literacia e o desenvolvimento cognitivo; que em vez de fatos científicos lhes foram ministradas doutrinas, taxonomias e receitas de pouca serventia (MORAIS, J., 2014, p. 152).

As práticas de alfabetização brasileiras são descritas como “doente”, portanto, precisando de cura. Daí nos lembrarmos, mais uma vez, das metáforas “vacina salvadora” e “remédio miraculoso”, mencionadas por Artur Morais (2019) para caracterizar a forma de prescrição do método fônico às escolas, como se as convenções do sistema de escrita alfabético do português se restringissem à relação fonema e grafema (MORAIS, A., 2012; 2019). Ao caracterizar uma dada política de alfabetização oficial como “anticientífica”, José Morais (2014) subestima a capacidade de discernimento das alfabetizadoras (“Não podem, porque não recebem a formação, o apoio e o reconhecimento social de que carecem”; “sabem pouco sobre a linguagem, a literacia e o desenvolvimento cognitivo”), fixa uma representação negativa sobre o estado e nos próprios pesquisadores brasileiros responsáveis pela produção de cadernos de formação (“não só ignoram o conhecimento científico atual e tomem partido por uma concepção de alfabetização que não tem qualquer fundamentação científica”) e, mais genericamente, de relevantes políticas de formação, a exemplo do Pacto Nacional

pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC (FARIA; PEDROSA; CAVALCANTE, 2019; FREITAS, 2019).

Em defesa do paradigma fonológico, José Morais (2014) caracteriza a universidade brasileira como uma fortaleza para proteção de abordagens construtivistas (“um bastião do dogma construtivista”), as quais seriam responsáveis por compartilhar saberes por ele não reconhecidos, justificando as seguintes expressões descritivas: “doutrinas, taxonomias e receitas de pouca serventia”. Ainda caracteriza por falta de vitalidade ou, talvez, como medíocre, a tradição acadêmica brasileira de algumas subáreas da psicologia (“debilidade, no Brasil, da psicologia cognitiva e experimental e da psicologia do desenvolvimento e da educação e à falta de tradição científica consistente nesses domínios”), em que também são produzidos conhecimentos especializados relevantes para compreensão do processo de alfabetização. De alguma forma, esse julgamento negativo pode expor, inclusive, os psicólogos brasileiros colaboradores da política de alfabetização oficial, os quais integram ou, em algum momento, integraram o corpo docente de reconhecidos programas de pós-graduação em psicologia ou em educação. A *legitimidade universitária* brasileira é questionada por um especialista estrangeiro representante de uma Europa colonizadora (SANTOS, 2013).

Conforme assumido na PNA (BRASIL, 2019), José Morais (2013; 2014) parece apresentar uma abordagem alfabetizadora higienizada, sem margens para negociação ou diálogo com outras propostas informadas por abordagens críticas à luz dos recentes estudos do letramento, conforme anteriormente assumidas pelo MEC (FREITAS, 2019; SANTOS; MENDONÇA, 2007; MORAIS, A., 2012; 2019). Tal posicionamento parece invisibilizar a diversidade de encaminhamentos pedagógicos para a alfabetização existentes pelo Brasil; assim, o diverso é homogeneizado. Inúmeros encaminhamentos nem são mencionados neste capítulo. A partir de pesquisas científicas, Artur Morais (2012; 2019) nos mostrou, por exemplo, que, considerando-se a complexidade escolar, nossas escolhas teórico-metodológicas não podem ser marcadamente excludentes, mas aglutinadoras ou ecléticas, daí a justifica-

tiva do diálogo com teorias psicológicas, linguísticas, pedagógicas... Desde a década de 1980, Artur Morais (2019) defende uma abordagem fônica, mesmo dentro de um paradigma de ensino reconhecido como construtivista e, mais recentemente, considerou ainda contribuições dos estudos do letramento:

algumas habilidades de consciência fonológica são necessárias para que o aprendiz avance em sua compreensão das propriedades do SEA [Sistema de Escrita Alfabética] e no domínio das relações som-grafia. Porém, defendemos que a consciência fonológica não é suficiente para que a criança domine o SEA (MORAIS, A., 2019, p. 49).

Ensinar o sistema alfabético numa perspectiva construtivista implica tratá-lo como um objeto de conhecimento em si, com propriedades e convenções que o aluno precisa ser ajudado a internalizar. Essa concepção é perfeitamente compatível com a ideia de alfabetizar letrando, exatamente porque vemos os gêneros textuais escritos – com seus usos, funções e propriedades – como o segundo objeto ou domínio de conhecimento de que os alfabetizados precisam se apropriar, para usufruírem de seus conhecimentos sobre o SEA (MORAIS, A., 2012, p. 181).

As pesquisas brasileiras criticadas estão inscritas em um *paradigma científico emergente*, assumido principalmente pelas ciências sociais e humanas. É caracterizado por uma construção metodológica mais inflexível quando comparada a pesquisas experimentais; possibilita o reconhecimento da subjetividade dos pesquisadores (SANTOS, 1989; 2013). Comumente, pesquisadores das ciências naturais resistem às práticas científicas subjacentes a esse paradigma, assim como o fez Shamos (1995) para não abrir mão da “racionalidade” e da “objetividade” científicas dentro da abordagem defendida para o letramento científico. O autor afirma que essas duas características “são rejeitadas pelos sociólogos e grupos científicos periféricos que gostariam de nada melhor do que insinuar sua visão de mundo e obter controle de saídas educacionais como o movimento de Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS)”. Ainda

nos termos do autor, “os irracionistas entre os cientistas sociais não estão tão interessados na ciência como tal, mas em reduzi-la ao seu próprio tamanho” (SHAMOS, 1995, p. 205).

Conforme explicitamos na segunda seção deste capítulo, a problematização em torno de paradigmas investigativos em disputa foi recorrente nos primórdios das pesquisas brasileiras em Linguística Aplicada, quando se insistiu em investigações de base antropológica para garantir olhares investigativos diferenciados que apreendessem a complexidade da sala de aula de línguas e garantissem a participação de professoras e alunos da escola básica como coprodutores de conhecimento. A esse respeito Cavalcanti e Moita Lopes (1991, p. 139) afirmam:

a pesquisa em antropologia na sala de aula é parte de uma tradição de pesquisa nas *Ciências Sociais* que *questiona a validade da utilização do paradigma positivista*, típico das *Ciências Naturais*, devido à natureza subjetiva de investigação das *Ciências Sociais*. Portanto, baseia-se na visão de que *no contexto social não existe um significado/verdade único(a)* – típico da visão positivista – mas *a construção de significados pelos participantes do contexto social* – no caso em questão alunos e professores. E o que se quer em pesquisa de base antropológica, em essência, é examinar a construção da realidade social. As duas críticas principais que têm sido feitas a este tipo de pesquisa são relativas à questão da *falta de cientificidade* e da *impossibilidade de generalização em investigação de base antropológica*. [...] este tipo de pesquisa obedece a critérios de cientificidade no sentido de que é metódico (ou seja, segue procedimentos explícitos), sistemático (ou seja, o conhecimento produzido inter-relaciona variáveis) e é submetido a crítica. Quanto à questão da generalização, pode-se dizer que só se torna possível através da realização de pesquisas em várias salas de aula, pois é exatamente a *preocupação com o particular* que caracteriza a pesquisa de base antropológica. Investigar outras salas de aula é, portanto, crucial, pois possibilita examinar como outros alunos e professores se comportam, de modo que a elaboração de teorias seja concretizada (itálico adicionado).

No contexto escolar, são frequentes abordagens investigativas qualitativas realizadas a partir de diferentes tipos de pesquisa, como a *etnografia escolar*, o *estudo de caso*, a *pesquisa-ação e intervenção participante*⁴⁸. Esses tipos de pesquisa dispensam experimentos ou usos de maquinários ou equipamentos responsáveis pelo mapeamento do funcionamento e da plasticidade cerebral, diferentemente da denominada ciência cognitiva da leitura (informada pela psicologia, neurobiologia, neurociência cognitiva) propagada nos documentos focalizados nesta pesquisa (ABC, 2011; BRASIL, 2019; CÂMARA, 2007 [2003]). No Exemplo 8, reproduzimos as características das pesquisas que teriam exclusividade na produção das denominadas *evidências científicas*, conforme descrito na PNA (BRASIL, 2019).

Exemplo 8: Pesquisa Válida

COMO SABER SE UMA PESQUISA APRESENTA UMA EVIDÊNCIA CIENTÍFICA VÁLIDA? Para que uma evidência seja considerada válida e, por conseguinte, possa fundamentar políticas públicas educacionais, devem-se observar alguns parâmetros mínimos, a saber: *a) a análise da metodologia dos estudos*: se a pesquisa se valeu de um desenho experimental ou de outras metodologias igualmente rigorosas; se os resultados dos alunos submetidos à intervenção foram comparados com os de estudantes semelhantes não submetidos a ela; *b) a análise da qualidade dos dados*: se os pesquisadores se certificaram de coletar, armazenar e examinar cuidadosamente os dados e se relataram metodicamente os procedimentos seguidos em cada etapa e as limitações do estudo; *c) o respaldo da comunidade científica*: se o estudo foi publicado em periódico científico para que outros pesquisadores avaliassem os resultados, revisassem os métodos utilizados na pesquisa e pudessem repeti-la em outros contextos; *d) o uso das metanálises*: se a decisão é tomada com base

48 A respeito da mudança paradigmática em pesquisas sobre leitura em língua materna, nos primórdios da Linguística Aplicada no Brasil, o seguinte enunciado de Kleiman (1998, p. 61) ilustra o processo de transição: “talvez a diferença mais importante tenha sido a insistência na validade ecológica do método, que já começava a apontar para uma ocorrência posterior, a do progressivo abandono do método experimental em favor dos estudos de situações naturais utilizando métodos interpretativos. Já no início da pesquisa, o método experimental incomodava porque praticamente ninguém memoriza ou lê nas formas propostas nos experimentos, exceto, é claro, na própria situação experimental. Foram, então, desenvolvidas formas mais naturalísticas de testar a compreensão, tentando replicar, na situação experimental as condições de leitura do aluno nas situações corriqueiras de sala de aula”.

em metanálises, ou seja, em estudos (revisões sistemáticas) que compilam um conjunto de evidências e determinam o estado da arte ou o conhecimento mais atual acerca de um objeto (BRASIL, 2019, p. 20; destaque do original).

As pesquisas qualitativas se utilizam de critérios diferenciados para manutenção do rigor que lhes é característico, a exemplo da coleta ou geração de diferentes dados para serem cruzados no momento das análises, o que, também, está atrelado à reunião das vozes de colaboradores distintos envolvidos no contexto de pesquisa. Uma particularidade desses trabalhos corresponde às contribuições dadas aos colaboradores durante o próprio processo investigativo, muitas vezes, possibilitadas pelo fato de as pesquisas se configurarem como intervenções escolares ou pedagógicas. Inscritas em paradigma diferenciado, as pesquisas qualitativas são submetidas ao respaldo da comunidade científica em que estão inseridas. Em outros termos, os resultados dessas investigações passam pela avaliação dos pares, dos próprios colaboradores ou participantes da pesquisa, são apresentados ou divulgados em diferentes gêneros da ciência e, também, são submetidos a revisões a fim de determinar o estado da arte⁴⁹.

Retomando o Relatório da Câmara (2007 [2003]), salientamos que a defesa da ciência legítima também não se restringiu à repetição de expressões nominais seletivas (evidências científicas...), mas foi possível encontrarmos alinhamentos à Física e à Biologia (“as pesquisas atuais sobre leitura obedecem às mesmas regras aplicáveis às demais ciências experimentais, como a Física ou a Biologia” p. 23), ou, mais especificamente, ao conceito de gravitação (“na nova Ciência Cognitiva da Leitura o princípio de que a consciência fonológica é o mais importante

49 Uma estratégia semelhante à desse roteiro com critérios para validação da pesquisa foi utilizada previamente por José Morais (2014, p. 62): “Em que, essencialmente, as pesquisas construtivistas e as pesquisas da psicologia e da neurociência cognitiva diferem do ponto de vista metodológico? As primeiras utilizam a observação de comportamentos individuais guiada por hipóteses e procuram a confirmação dessas hipóteses. As segundas utilizam sobretudo situações experimentais, geralmente comparando grupos submetidos a tratamentos diferentes, mas que são semelhantes em relação a todas as outras variáveis que se suspeita poderem influenciar os resultados; enfim, os resultados obtidos são objeto de análises estatísticas rigorosas e as exigências para sua publicação são muito fortes. Não deveriam os responsáveis pela política de alfabetização no Brasil informar-se na fonte sobre a metodologia e os resultados das muitas pesquisas pertinentes para a alfabetização infantil, ou, visto que elas são demasiado numerosas, reunir os mais prestigiados cientistas do domínio para escutá-los?”.

preditor de sucesso em leitura possui a força equivalente à do conceito de gravidade em Física”, p. 18⁵⁰).

Em síntese, os critérios apresentados para validação exclusiva das pesquisas informadas pelo paradigma fonológico não convencem, pois as produzidas no paradigma construtivista, nem sempre homogêneo, possuem critérios semelhantes ou igualmente válidos dentro da própria comunidade científica. O desprestígio desses últimos se justificaria pelos poucos artigos científicos escritos por pesquisadores brasileiros publicados em revistas internacionais, conforme ressalta José Morais (2014)⁵¹? O fato desses poucos artigos publicados em revistas estrangeiras não serem citados nesses mesmos periódicos e de, talvez, não terem sido lidos, conforme insiste José Morais (2014)⁵², desautoriza o emprego do rótulo de ciências para significativa parte das produções acadêmicas brasileiras sobre alfabetização (e também sobre letramentos)?

As razões apresentadas não se sustentam, porquanto o que garante a qualidade de uma produção científica não é o fato de estar escrita em português ou inglês, publicada no Brasil ou no exterior, ser pouco ou muito citada no exterior. A título de provocação, elencamos outros questionamentos e as respostas ficam por conta dos leitores deste capítulo: o que estaria em jogo seriam as práticas científicas de pesquisadores brasileiros ou o fato de serem estudos produzidos no Brasil? Haveria alguma pátria legitimada como celeiro das pesquisas sobre alfabetização (e também sobre letramento)? Teriam as ciências alguma pátria?

A despeito da ironia presente, as questões postas são complexas e, conforme dito, não temos a pretensão de respondê-las aqui. Por fim, ainda compartilhamos outra pergunta: as produções dos cientistas dos países do

50 Este último excerto consta apenas na primeira edição do relatório (CÂMARA, 2003), ou seja, foi omitido na edição de 2007. Fonte da 1ª edição: https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/ce/documentos-1/relatorio-de-atividades/Relat_Final.pdf. Acesso em: 29 fev. 2020.

51 “O construtivismo brasileiro na educação tomou-se possível porque ele soberbamente desprezou informar-se sobre o conhecimento científico. São poucos, mas existem os artigos científicos escritos por pesquisadores brasileiros e publicados em revistas internacionais depois de passarem pelo crivo do parecer dos seus pares” (MORAIS, 2014, p. 62).

52 “De qualquer modo, não são citados nos textos construtivistas, e talvez nem sequer tenham sido lidos”. (MORAIS, 2014, p. 62).

centro serão melhores se publicadas em língua portuguesa ou no Brasil? Outro fato precisa ser lembrado: a desvalorização das humanidades é histórica, basta lembrar que as métricas utilizadas internacionalmente para mensurar o impacto das publicações científicas privilegiam outras áreas do conhecimento, diferentes nas ciências humanas e ciências aplicadas; isso tem implicações nas próprias políticas brasileiras de internacionalização (SIGNORINI, 2018).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa revelou que a perspectiva investigativa dos letramentos científicos possui particularidades promissoras para contribuir com a atividade de pesquisa dos linguistas aplicados, a exemplo do enfrentamento de discursos hegemônicos contrários a práticas científicas características das humanidades. Essa perspectiva ganha relevância quando esses discursos sofrem influências estrangeiras e são apropriados em políticas curriculares nacionais reprodutoras de atitudes colonizadoras dos seguintes tipos, identificados neste capítulo: desvalorização de saberes acumulados por professoras na prática profissional; desautorização de saberes teóricos legitimados e apropriados em contextos progressos de instrução formal; e desprezo por instituições públicas nacionais.

A política de alfabetização investigada apresentou uma orientação teórica contraposta às recomendações teórico-metodológicas das literaturas científicas brasileiras recentes, responsáveis pela fundamentação teórica de políticas anteriores, incluindo aí a de formação de alfabetizadoras. A base teórica da atual política foi planejada por um grupo de especialistas brasileiros e estrangeiros por quase duas décadas, os quais foram responsáveis pela produção de relatórios marcados pelo esforço para deslegitimar a prática científica do grupo oponente. Essa estratégia foi responsável pela propagação dos discursos hegemônicos supramencionados, igualmente reproduzidos na PNA (BRASIL, 2019).

O esforço identificado em torno de uma suposta virada teórica não aparenta garantir alguma autonomia para alfabetizadoras e para

formadores optarem pelo ecletismo teórico que lhes é familiar; alguma margem para o exercício da criatividade poderá ser encontrada na escolha metodológica durante o planejamento escolar. Não vislumbramos ganhos pedagógicos para a comunidade escolar brasileira, mais precisamente, para contextos formais de alfabetização, com o abandono conjecturado de pressupostos teóricos subjacentes aos estudos dos *letramentos*. Esse fato se torna ainda mais irrefutável quando, em contraposição, são oferecidos postulados imprecisos subjacentes ao que se deseja que seja compreendido por *literacia*. A imprecisão conceitual subjacente a esse termo pode demandar um maior esforço de elaboração e enfrentamento da prática pedagógica pelas alfabetizadoras. Dada a rigidez do enquadre oferecido aos educadores, qualquer escolha mais ousada pode ser interpretada como insubordinação, o que também pode ser uma opção, afinal, nossas escolhas não estão restritas ao “isto ou aquilo”.

Finalmente, utilizando-nos dos termos da homenageada neste livro (SIGNORINI, 2000, p. 255), destacamos que a análise documental e bibliográfica mostrou que as evidências científicas, portanto a linguagem, não foram só utilizadas como instrumentos “para a compreensão e consenso” entre grupos de especialistas com interesses diversos e nem sempre explicitados, mas essas mesmas evidências científicas foram utilizadas como instrumentos “potencialmente” voltados, “também”, “para o exercício do poder e para o estabelecimento da desigualdade” entre ciências, entre cientistas, entre formadores e alfabetizadoras, entre escolas e universidades, entre pátrias.

REFERÊNCIAS

- BARTON, D. *Literacy: An Introduction to the Ecology of Written Language*. Oxford: Blackwell, 1994.
- BARTON, D.; IVANIČ, R. (ed.). *Writing in the Community*. London: Sage Publications, 1991.
- BRASIL. *Política Nacional de Alfabetização*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Alfabetização, 2019.

- CAGLIARI, L. C. Alfabetização – o duelo dos métodos. *In*: Silva, E. T. (org.). **Alfabetização no Brasil**: questões e provocações da atualidade. Campinas: Autores Associados, 2007, p. 51-72.
- CARDOSO-MARTINS, C.; CORRÊA, M. F. O desenvolvimento da escrita nos anos pré-escolares: questões acerca do estágio silábico. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 24, n. 3, 2008, p. 279-286.
- CAVALCANTI, M. C.; MOITA LOPES, L. P. Implementação de pesquisa na sala de aula de línguas no contexto brasileiro. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 17, p. 133-144, 1991.
- CHASSOT, A. **Alfabetização científica**: questões e desafios para a educação. 6. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2014.
- DICIO, **Dicionário Online de Português**. Porto: 7Graus, 2019. Disponível em: <https://www.dicio.com.br>. Acesso em: 10 ago. 2020.
- FARIA, E. M. B.; PEDROSA, J. L. R.; CAVALCANTE, M. C. B. Parceria entre mestrado profissional e programa de formação. *In*: SILVA, W. R.; BEDRAN, P. F.; BARBOSA, S. (org.). **Formação de professores de língua na pós-graduação**. Campinas: Pontes Editores, 2019, p. 189-206.
- FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- FIAD, R. S. (org.). **Letramentos acadêmicos**. São Carlos: Pedro & João, 2016.
- FIDELIS, A. C. **Proposta de ressignificação de práticas escolares de linguagem pela abordagem do letramento científico no ciclo de alfabetização**. 2018. 234f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras – ProfLetras) – Programa de Pós-Graduação em Letras. Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2018.
- FRADE, I. C. A. S. Um paradigma científico e evidências a ele relacionadas resolveriam os problemas da alfabetização brasileira. **Revista Brasileira de Alfabetização**, Belo Horizonte, v. especial, n. 10, p. 15-25, 2019.
- FREIRE, P. **A educação na cidade**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 51. ed. São Paulo Cortez, 2011.
- FREIRE, P. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: Paz & Terra, 2014.
- FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Paz & Terra, 2017.
- FREITAS, M. O. **Enfrentamentos político-pedagógicos no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Araguaína, 2019. 369f. Tese (Doutorado em Letras: Ensino de Língua e Literatura) – Programa de Pós-Graduação em Letras: Ensino de Língua e Literatura, Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2019.

GABRIEL, R. Letramento, alfabetização e literacia: um olhar a partir da ciência da leitura. *Revista Práxis*, Novo Hamburgo, v. 2, a. 14, 2017, p. 76-87.

HADDAD, S. **O educador**: um perfil de Paulo Freire. São Paulo: Todavia, 2019.

HAMMERSLEY, M. Algumas questões sobre a prática baseada em evidências na educação. *In*: THOMAS, G.; PRING, R. (org.). **Educação baseada em evidências**: a utilização dos achados científicos para a qualificação da prática pedagógica. Tradução Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2007, p. 143-160.

HEATH, S. B. **Ways with Words**: Language, Life, and Work in Communities and Classrooms. New York: Cambridge University Press, 1983.

HURD, P. D. Science Literacy for American Schools. *Educational Leadership*, n. 16, p. 13-16, 1958.

HURD, P. D. Scientific Literacy: New Minds for a Changing World. *Science Education*, v. 82, n. 3, p. 407-416, 1998.

KATO, M. A. **No mundo da escrita**: uma perspectiva psicolinguística. 6. ed. São Paulo: Editora Ática, 1998 [1986].

KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. *In*: KLEIMAN, A. B. (org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995, p. 15-61.

KLEIMAN, A. B. O estatuto disciplinar da Linguística Aplicada: o traçado de um percurso, um rumo para o debate. *In*: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (org.). **Linguística Aplicada e transdisciplinaridade**. Campinas: Mercado de Letras, 1998, p. 51-77.

KLEIMAN, A. B. Letramento e formação do professor: quais as práticas e exigências no local de trabalho? *In*: KLEIMAN, A. B. (org.). **A formação do professor**: perspectivas da Linguística Aplicada. Campinas: Mercado de Letras, 2001, p. 39-68.

LIU, X. Beyond Science Literacy: Science and the Public. *International Journal of Environmental & Science Education*, v. 4, n. 3, p. 301-311, 2009.

MARTINS, J. M. **Letramento científico a partir de textos propagandísticos em aulas de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental**. 2018. 251f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras – ProfLetras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2018.

MASSINI-CAGLIARI, G. **O texto na alfabetização**: coesão e coerência. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

MORAIS, A. G. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

MORAIS, A. G. **Consciência fonológica na educação e no ciclo de alfabetização**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

MORAIS, J. **Criar leitores**: para professores e educadores. Barueri: Manole, 2013.

MORAIS, J. **Alfabetizar para a democracia**. Porto Alegre: Penso, 2014.

OLIVEIRA, J. B. A.; SILVA, L. C. F. Métodos de alfabetização: o estado da arte. *In*: ARAÚJO, A. P. (org.). **Aprendizagem infantil**: uma abordagem da neurociência, economia e psicologia cognitiva. Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Ciência, 2011, p. 81-133.

PEREIRA, R. C. M. (org.). **Cultura disciplinar e epistemes**: representações na escrita acadêmica. João Pessoa: Ideia, 2019.

REIS, A. P. **Letramento científico como prática inovadora numa escola pública araguainense**. 2016. 236f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras – ProfLetras) – Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2016.

SANTOS, B. S. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

SANTOS, B. S. **Pela mão de Alice**: o sol e o político na pós-modernidade. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M. **Alfabetização e letramento**: conceitos e relações. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SANTOS, W. L. P. Educação científica na perspectiva de letramento como prática social: funções, princípios e desafios. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 36, p. 474-550, 2007.

SHAMOS, M. H. **The Myth of Scientific Literacy**. New Jersey: Rutgers University Press, 1995.

SHANAHAN, T.; SHANAHAN, C. Teaching Disciplinary Literacy to Adolescents: Rethinking Content-Area Literacy. **Harvard Educational Review**, v. 78, n. 1, p. 40-59, 2008.

SIGNORINI, I. A interação universitário/alfabetizador em programas de formação em serviço: ação entre díspares ou comunicação entre pares. *In*: KLEIMAN, A.; SIGNORINI, I. (org.). **O ensino e a formação do professor**: alfabetização de jovens e adultos. Porto Alegre: Artmed, 2000, p. 244-261.

SIGNORINI, I. Invertendo a lógica do projeto escolar de esclarecer o ignorante em matéria de língua. **Scripta**, Belo Horizonte, v. 7, n. 14, p. 90-99, 2004.

SIGNORINI, I. Letramento escolar e formação do professor de Língua Portuguesa. *In*: KLEIMAN A. B.; CAVALCANTI, M. C. (org.). **Linguística Aplicada: suas faces e interfaces**. Campinas: Mercado de Letras, 2007, p. 317-337.

SIGNORINI, I. Letramentos multi-hipermidiáticos e formação de professores de língua. *In*: SIGNORINI, I.; FIAD, R. F. (org.). **Ensino de língua**: das reformas, das inquietações e dos desafios. Belo Horizonte: UFMG, 2012, p. 282-303.

- SIGNORINI, I. Bordas e fronteiras entre escritas grafocêntricas e hipermidiáticas. *In: MOITA LOPES, L. P. (org.). Linguística Aplicada na modernidade recente: Festschrift para Antonieta Celani.* São Paulo: Parábola, 2013, p. 197-209.
- SIGNORINI, I. Legitimação de políticas científicas locais em função de demandas de internacionalização da universidade. *Cadernos Cedex*, Campinas, v. 38, n. 105, p. 205-221, 2018.
- SILVA, W. R. Estudos do letramento do professor e formação inicial nos estágios supervisionados das licenciaturas. *In: SILVA, W. R. (org.). Letramento do professor em formação inicial: interdisciplinaridade no estágio supervisionado da licenciatura.* Campinas: Pontes Editores, 2012, p. 27-49.
- SILVA, W. R. Letramento científico na formação inicial do professor. *Revista Práticas de Linguagem*, Juiz de Fora, v. 6, n. especial, p. 8-23, 2016.
- SILVA, W. R. Formação sustentável do professor no mestrado profissional. *Revista Brasileira de Educação*, v. 22, n. 70, p. 708-731, 2017.
- SILVA, W. R. Polêmica da alfabetização no Brasil de Paulo Freire. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 58, n. 1, p. 219-240, 2019a.
- SILVA, W. R. Educação científica como estratégia pedagógica para formação de professoras. *Veredas: Revista de Estudos Linguísticos*, Juiz de Fora, v. 2, n. 23, p. 144-161, 2019b.
- SILVA, W. R. **Educação científica como abordagem pedagógica e investigativa de resistência.** Palmas: Universidade Federal do Tocantins (UFT), 2020 (inédito).
- SILVA, W. R.; BARBOSA, E. P. Prática de sob olhar de professoras. *In: SILVA, W. R.; MELO, L. C. Pesquisa & ensino de língua materna e literatura: diálogos entre formador e professor.* Campinas: Mercado de Letras, 2009, p. 101-124.
- SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros.** Belo Horizonte: Autêntica, 1998.
- SOARES, M. **Alfabetização e letramento.** São Paulo: Contexto, 2003.
- SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, s/v., n. 25, 2004, p. 05-17.
- SOARES, M. **Alfabetização: a questão dos métodos.** São Paulo: Contexto, 2016.
- STREET, B. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação.** Tradução Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.
- THOMAS, G. Introdução: evidências e prática. *In: THOMAS, G.; PRING, R. (org.). Educação baseada em evidências: a utilização dos achados científicos para a qualificação da prática pedagógica.* Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2007, p. 10-28.

CONTRIBUIÇÕES SOCIAIS DA LINGUÍSTICA APLICADA:
UMA HOMENAGEM A INÊS SIGNORINI

TORRANCE, H. Usando a pesquisa-ação para gerar conhecimento sobre prática educativa. *In*: THOMAS, G.; PRING, R. (org.). **Educação baseada em evidências**: a utilização dos achados científicos para a qualificação da prática pedagógica. Tradução Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2007, p. 201-215.

VIEIRA, N. Literacia científica e educação de ciência. Dois objetivos para a mesma aula. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, CeiED/ULHT, v. 10, n. 10, 2007, p. 97-108.