

## REFLEXÕES SOBRE A POLÍTICA NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO: O currículo como revés e a ideia de qualidade na educação

*Jade Juliane Dias*<sup>1</sup>

*Nataly da Costa Afonso*<sup>2</sup>

*Eixo temático: 1. Alfabetização e Políticas Públicas*

### Resumo:

A alfabetização é compreendida como uma preocupação nacional, mobilizando a produção de diferentes políticas ao longo dos últimos anos, na tentativa de superar uma dada falta de qualidade. Neste contexto, a Política Nacional de Alfabetização (PNA) é instituída, defendendo uma alfabetização com base nas evidências científicas, onde destaca a contribuição das Ciências Cognitivas da leitura, com a promessa de alcançar resultados concretos, leia-se, comprovados através de índices avaliativos. À medida que a política busca definir um sentido de alfabetização, compreendemos que mobiliza também sentidos para o currículo e vice-versa, uma vez que tais discussões não se dão de maneira dissociada. Propomos, então, uma discussão acerca da Política Nacional de Alfabetização e seus discursos, especialmente no que tange a ideia de método, qualidade e o discurso da falta. Defendemos a alfabetização e o currículo em uma perspectiva discursiva (SMOLKA, 2012; LOPES; MACEDO, 2011) e, portanto, imprevisíveis, ininterruptos e incontroláveis. Por fim, argumentamos que ao definir um único estudo como “o mais robusto” para alfabetizar, a PNA promove uma redução das possibilidades de inferir sentidos à alfabetização.

**Palavras-chaves:** Política Nacional de Alfabetização; currículo; qualidade.

### Introdução

A alfabetização vem sendo compreendida como uma grande preocupação nacional, mobilizando a produção de diversas políticas educacionais em prol desta questão. Sabe-se que esta não é uma discussão recente, entretanto, devido a sua relevância e as diferentes

<sup>1</sup> Doutoranda em Educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Professora da Educação Infantil do Município do Rio de Janeiro (SME/RJ). Contato: jade.juliane@yahoo.com.br

<sup>2</sup> Doutoranda em Educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Professora da Educação Fundamental do Município do Rio de Janeiro (SME/RJ). Contato: nataly.uerj@gmail.com

roupagens que lhe configuram ao longo do tempo e do cenário político, destacamos algumas mais recentes, sabendo que tantas outras poderiam ser selecionadas para tecermos esta discussão. São elas: o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC (2012), Avaliação Nacional da Alfabetização - ANA (2012), Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2017) e, por fim, a Política Nacional de Alfabetização - PNA (2019), na qual focaremos este artigo.

Em suas singularidades, todas as políticas citadas possuem como meta contribuir com o processo de alfabetização das crianças, em cumprimento à meta 5 do Plano Nacional de Educação (PNE) de “alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o 3º (terceiro) ano do ensino fundamental” (BRASIL, 2014).

O PNAIC (BRASIL, 2012), tem como destaque de suas ações a formação continuada de professores alfabetizadores, em parceria com as Universidades, no intuito de alfabetizar as crianças no que nomeia como “idade certa”. Assim, o PNAIC acaba por definir o que devem aprender as crianças no processo de alfabetização mas, também torna possível propor meios para validar se tal aprendizagem foi alcançada ou não. É neste contexto que a ANA (BRASIL, 2012) é desenvolvida como um dos eixos do PNAIC, sendo uma avaliação externa aplicada aos alunos (a princípio) ao final do 3º ano do Ensino Fundamental.

Embora não seja uma política específica de alfabetização, a BNCC (BRASIL, 2017) aborda todas as etapas e modalidades da Educação Básica e traz mudanças significativas no que concerne à alfabetização. Além de definir as competências e habilidades específicas para este período, define que o processo de alfabetização se dará até o 2º ano do Ensino Fundamental, antecipando em um ano o que antes fora defendido no PNAIC e, concomitante, mudando a etapa de aplicação da avaliação.

A Política Nacional de Alfabetização (PNA), por sua vez, corrobora que o tempo definido pela BNCC para a alfabetização, e afirma que a alfabetização deve ser pautada em evidências científicas, na qual destaca os estudos da Ciência Cognitiva. Alinhado à PNA está o Programa Tempo de Aprender, lançado no início de 2020 e que possui enfoque na formação continuada de professores alfabetizadores<sup>3</sup> e o Conta pra mim, um programa de literacia familiar que compõe um dos pilares de implementação da política.

Compreendemos que as discussões entre currículo e alfabetização não se dão de formas dissociadas. À medida que uma política visa definir um sentido de alfabetização, mobiliza também um sentido de currículo e vice-versa. Nossos estudos se coadunam com uma perspectiva discursiva, que possibilita compreender o currículo e a alfabetização como

---

<sup>3</sup> O Tempo de Aprender é indicado para professores da Educação Infantil, 1º e 2º ano do Ensino Fundamental.

processos discursivos e, portanto, imprevisíveis, incalculáveis, ininterruptos e incontroláveis (LOPES; MACEDO, 2011; SMOLKA, 2012). É sob essa ótica que realizamos uma leitura da Política Nacional de Alfabetização e de seus discursos, especialmente no que tange a ideia de método, qualidade e discurso da falta.

## **2 Entre diretrizes e prescrições: PNA e a alfabetização como alvo**

A alfabetização é uma preocupação histórico-social que mobiliza a produção de diversas políticas que buscam suprir sua falta. Neste movimento de produção de políticas, diferentes sentidos são atribuídos para o que se compreende como alfabetização. Neste momento, nos interessa discutir os discursos desenvolvidos acerca PNA, sendo esta a mais recente política desenvolvida pelo Ministério da Educação (2019) no atual (des)governo e que traz como promessa - em sua nota introdutória - o alcance de “resultados concretos” para a alfabetização.

Amparando-se em um panorama sobre a alfabetização no Brasil que evidencia questões sobre métodos, práticas, índices e que envolve educadores, cientistas e psicólogos, a PNA se pauta na chamada “Ciência Cognitiva da Leitura”. A defesa por uma política de alfabetização que se ancora em estudos da Neurociência e da Psicologia Cognitiva tem produzido discursos não só na área, como também tem movimentado a produção política curricular em diferentes escalas. Por ser uma discussão que explicita uma disputa acentuada no que diz respeito a concepções de alfabetização, a tentativa de justificar práticas a serem desenvolvidas em prol de uma alfabetização considerada “efetiva” a partir de uma noção de desenvolvimento cognitivo mobiliza disputas de sentido e, conseqüentemente, de poder.

Entendendo o currículo como a disputa de sentidos que ocorre em uma arena política de significação, pensar os movimentos que constituem uma Política Nacional de Alfabetização significa compreender que ainda que se tente hegemonizar um sentido tanto para a alfabetização, quanto para o currículo, isso não se faz de maneira absoluta. Ao mesmo tempo, ao trabalharmos pautadas em uma noção de articulação entre as políticas é possível perceber que o discurso que está em voga, neste momento, não se dá isolado e nem pode ser considerado novo quando se há todo um movimento que já vinha construindo terreno para este se solidificar.

É defendido que a maioria dos países que apresentam melhorias nos índices avaliativos de alfabetização buscam fundamentar suas políticas públicas com base em evidências científicas, com destaque para a ciência cognitiva de leitura. Portanto, com vistas a alcançar tal melhoria, a PNA é colocada como aposta em uma definição de “um conceito claro e objetivo de alfabetização” (BRASIL, 2019, p. 17). Ao promover as ciências cognitivas como “um conjunto vigoroso de evidências sobre como as pessoas aprendem a ler e a escrever” (BRASIL, 2012,

p.7), a política reforça que através das suas ações será possível indicar os caminhos mais eficazes para alfabetizar as crianças, jovens e adultos.

O discurso da falta, como alerta Macedo (2013), é mobilizado como estratégia de fixar um “novo” sentido que se pretende homogêneo:

A palavra alfabetização é muitas vezes usada de modo impreciso, resultando em confusão pedagógica e didática, dificuldade de diálogo entre as pessoas envolvidas na educação, além de desconhecimento para os pais, que muitas vezes acreditam que seus filhos foram alfabetizados, quando, na verdade, mal sabem ler palavras. A PNA, com base na ciência cognitiva da leitura, define alfabetização como o ensino das habilidades de leitura e de escrita em um sistema alfabético (BRASIL, 2019, p. 18).

Frade (*apud* DIÁLOGOS, 2020), afirma que a PNA considera que a alfabetização ocorre através de uma sequência de procedimentos, o que configura uma diminuição do aspecto cultural e social para um aspecto meramente técnico. Ao compreender a alfabetização sob aspecto metodológico, cabe aos docentes a mera reprodução, sem práticas reflexivas e de produção curricular nas escolas.

Argumentamos que a concepção de alfabetização como processo meramente técnico está em consonância com a ideia de sujeito como receptor e reproduzidor de práticas, ignorando-o como sujeito complexo e produtor de currículo. Neste movimento, há uma redução da alfabetização por um viés utilitarista, além de reduzir a educação à aprendizagem (BIESTA, 2020) de determinados conteúdos, vendo a escola como lugar de reprodução.

É importante salientar que nossa discordância não está na contribuição dos estudos da ciência cognitiva, pois compreendemos sua importância para pensar o processo de alfabetização. Nos colocamos contrárias, portanto, a uma definição de alfabetização reduzida a apenas a técnica do ato de ler e escrever, bem como a defesa por um método único apresentado como única alternativa apropriada para o desenvolvimento da alfabetização.

### **3 A qualidade como marcador da grande falta...**

Os discursos em prol de uma dita “qualidade” na educação, ganham cada vez mais força diante deste cenário político-educacional e surgem como justificativa para modificações e reformulações de políticas educacionais a nível nacional, afinal, quem seria contra a qualidade? A questão que começamos a problematizar aqui, se faz a partir dos mecanismos em que o significante “qualidade” vai sendo articulado nessa disputa de sentidos. Como é medida essa qualidade, o que significa qualidade, quais são as formas de garantir qualidade

na educação; esses e outros questionamentos se acentuam quando nos debruçamos a olhar a PNA.

Laclau e Mouffe (2015) discutem que a qualidade pode ser considerada um significante vazio, uma vez que não possui conteúdo fixo - ou seja, o mesmo entendimento do que vem a ser qualidade para todos - e, por isso, pode abranger uma série de demandas distintas, permeando o discurso de diferentes movimentos sociais. Apesar do anseio por uma educação de qualidade ser de ampla concordância, os sentidos atribuídos ao que é, de fato, uma educação de qualidade, irá encontrar diferentes respostas que podem se aproximar e se afastar.

(...) tenho argumentado que as políticas tomam a qualidade da educação como significante nodal capaz de sobredeterminar as demandas de diferentes grupos que se constituem neste jogo político. Na medida em que o exterior constitutivo desta cadeia de equivalência é uma fantasia idealizada de crise do sistema educacional, tornada “real” por um conjunto de dados estatísticos, trata-se de um discurso capaz de tornar equivalentes praticamente todas as demandas no campo da educação. A princípio, ninguém é posto no lugar do outro por este discurso, como se pode observar nas campanhas políticas em que todos, sem exceção e independente do lugar que ocupam no espectro político, defendem uma educação de qualidade (MACEDO, 2014, p. 1536).

A ideia de que existe uma crise educacional a ser superada é sustentada - nos documentos curriculares - por meio de dados estatísticos. Macedo (2013) afirma que não se trata de não negar tais dados, mas salienta a necessidade de discutir os sentidos que essa quantificação assume nas políticas educacionais, ao manifestarem o desejo de mudar a “realidade atual” na qual a crise na qualidade é identificada. O discurso de crise, portanto, é utilizado como uma “mola propulsora” (idbem) da mudança.

Assim, a “realidade atual” é fundamentalmente uma estratégia discursiva que permite, ao mesmo tempo, controlar a diferença, aproximando-a do já conhecido, e torná-la bizarra, o exemplo do que precisa ser superado. Mais uma vez, a crise, comprovada pelas estatísticas, se apresenta como o discurso legitimador da mudança (MACEDO, 2013, p. 443).

A autora nos ajuda a compreender que a ideia de uma crise na educação, de uma “falta de qualidade” funciona para legitimar alguns discursos particulares e, assim, contribui para a exclusão da diferença. Ao legitimar a qualidade como algo da ordem do que é considerado padrão, através de métricas e resultados de avaliações padronizadas, há uma redução no sentido de educação, que se torna a busca por responder a premissas sobre o que é considerado suficientemente bom, assim como se também fosse possível definir o que é necessário para tal alcance. Nesse sentido, o discurso de que um “bom currículo” deveria conter tais respostas também ganha força.

#### 4 Um currículo marcado pelo revés: método e salvação?

Quando estamos em um jogo de tabuleiro e nos deparamos com um comando de “sorte ou revés”, a imprevisibilidade da disputa evidencia a necessidade de controle que sempre se tenta buscar. Em uma analogia com a perspectiva de currículo que nos alinhamos, esta imprevisibilidade está articulada a todo processo de decisão, articulação e disputa política que ocorre em todos os âmbitos de produção curricular, isto é, dentro e fora das escolas.

Ao falarmos de imprevisibilidade, não falamos do acaso, mas marcamos o caráter de um currículo que sempre escapa ao que se pretende fixar de maneira prévia (LOPES e MACEDO, 2011). Ainda que se forjem tentativas de assumir pressupostos que garantiriam certa “aquisição de conteúdos específicos”, de comportamentos, de práticas entre educadores e alunos, essas só reiteram a marca de um currículo que se propõe a trabalhar no revés, em *acontecimento* (DERRIDA, 1973).

Nos interessa, neste momento, abordar como o discurso de falta mobiliza não só a produção de um currículo que tenta atender a essas expectativas, mas o quanto as políticas de alfabetização se ancoram nesta justificativa tecendo uma pauta de caráter salvacionista em sua maioria. Quais seriam os por quês dos altos índices de reprovação nos anos iniciais de alfabetização? Por que as crianças não se alfabetizam? Discussões já antigas na área, retornam em uma nova arena política onde a discussão acerca dos métodos de alfabetização se acentua cada vez mais.

Na medida em que a ideia de qualidade é representada por um critério numérico, a discussão sobre a alfabetização é reduzida, muitas vezes, na busca por um método ideal. Mortatti (2012) argumenta que a discussão da alfabetização caminha junto a um projeto para de nação. No entanto, ao projetar um objetivo para a nação via processo de alfabetização, este debate político se desdobra na busca pelo “melhor método para alfabetizar” e, constantemente, se desdobra em um processo binário entre velho X novo, tradição X inovação. Nesse binarismo, procura-se apontar o antigo como “culpado pelos males do passado” e o novo como inovador, uma brilhante estratégia de superação para que, com este método, todas as crianças aprendam a ler e escrever de maneira considerada satisfatória (MORTATTI, 2012).

Temos defendido (AFONSO, 2020; DIAS, 2019) que a discussão sobre alfabetização não deve ser reduzida ao debate sobre o melhor método e que o binarismo instituído nesta escolha é improdutivo, pois invisibiliza formas outras de pensar e produzir o alfabetizar. A polarização, assim, contribui para as tentativas de determinar um único sentido enquanto válido ou mais adequado.

#### 5 Considerações finais

Argumentamos que ao trazer um único estudo como o “conjunto vigoroso de evidências científicas” a pautar a alfabetização em nível nacional, a PNA promove uma redução das possibilidades de inferir sentidos à alfabetização. Em diálogo com a alfabetização a partir de uma perspectiva discursiva, nos opomos a noção defendida pela PNA que é pautada na Ciência da Leitura e nas Ciências Cognitivas como parâmetros para práticas universalizantes em defesa de um método único. Entendemos que o diálogo com as noções de Ciências do desenvolvimento já é realizado e far-se-á constantemente quando concebemos esse processo como fluido. Contudo, o argumento de que estudos da ciência são parâmetros essenciais e pré-determinantes a serem levados em consideração nos direciona, a pensar a maneira como a mecanização da alfabetização vai sendo configurada sob a égide de um discurso da falta.

Apesar das tentativas de unicidade, compreendemos a alfabetização como um processo complexo, que percorre sentidos que vão além da codificação e decodificação do código escrito, percorrendo por exemplo, a leitura de mundo, relação com o outro e com os diferentes espaços em que os atores sociais ocupam. Defendemos que a alfabetização e o currículo são mobilizados pela diferença que permeia o cotidiano escolar e mobiliza sentidos outros que não podem ser dados a priori.

Compreender a impossibilidade de homogeneização de um currículo e do próprio processo de alfabetização, significa entender que o sujeito se constitui na ação e que, desta forma, a significação ocorre de maneira única. Nos opomos a perspectivas universais de currículo e dos modos de conceber a infância, entendendo a “possibilidade de as crianças produzirem acontecimentos, sendo elas a expressão da diferença e da singularidade” (CAMÕES, 2019, p. 46).

## Referências

AFONSO, Nataly da Costa. **Gigante pela própria natureza? A formação discursiva de um Currículo-Nação para a alfabetização**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2020.

BIESTA, Gert. **Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano**. Tradução Rosaura Elchenberg. Belo Horizonte, Editora Autêntica: 1 ed, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Avaliação nacional da alfabetização (ANA): Nota Explicativa**. Brasília: INEP, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Terceira versão. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **PNA: Política Nacional de Alfabetização**. – Brasília: 2019.

BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Brasília: 2012.

CAMÕES, Maria Clara L. S. **O currículo como um projeto de infância: afinal o que as crianças têm a dizer?** Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2019.

DERRIDA, Jacques. **Gramatologia**. São Paulo: Perspectiva, 1973.

DIAS, Jade Juliane. **Base Nacional Comum Curricular: Discutindo sentidos de leitura e escrita na Educação Infantil**. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2019.

DIÁLOGOS sobre Alfabetização. **Palestrante: Isabel Cristina Alves da Silva Frade (et al)**. Minas Gerais: Barbara Cortella, 2020. 1 vídeo (135 min). Transmitido ao vivo em 27/05/2020 no canal Barbara Cortella. Disponível em:  
<https://www.youtube.com/watch?v=taPhgk79rol>

LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. **Hegemonia e Estratégia Socialista: por uma política democrática radical**. São Paulo: Intermeios, 2015.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MACEDO, Elizabeth. **A noção de crise e a legitimação de discursos curriculares**. Currículo Sem Fronteiras, v. 13, n. 3, p. 436-450, set./dez., 2013.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Notícias Univesp – História da Alfabetização**. 2012, Youtube. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=W\\_8yIABYF9Q](https://www.youtube.com/watch?v=W_8yIABYF9Q)

SMOLKA, Ana Luiza B. **A criança na fase inicial da escrita: alfabetização como processo discursivo**. São Paulo: Cortez/Campinas, SP: Editora Unicamp, 2012.