

**POLÍTICA NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO: DE QUE
CONHECIMENTO CIENTÍFICO ESTAMOS FALANDO?i**

POLÍTICA NACIONAL DE ALFABETIZACIÓN: ¿DE QUÉ CONOCIMIENTO
CIENTÍFICO ESTAMOS HABLANDO?

NATIONAL LITERACY POLICY: WHAT SCIENTIFIC KNOWLEDGE ARE WE
TALKING ABOUT?

DOI: 10.22481/rbba.v1i02.7792

Bonnie Axer
Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira/
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2324-4417>
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6644394765492669>
Endereço eletrônico: bonnieaxer@gmail.com

Camila Costa Gigante
Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira/
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3825-0657>
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3050909049939110>
Endereço eletrônico: camilagiga@hotmail.com

Nataly da Costa Afonso
Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME/RJ),
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4508249268456913>
Endereço eletrônico: nataly.uerj@gmail.com

RESUMO

O presente artigo visa refletir sobre a compreensão de conhecimento que as políticas curriculares nacionais recentes tentam hegemonizar, especificamente a Política Nacional da Alfabetização (BRASIL, 2019). Nossa discussão dialoga com um entendimento de currículo enquanto produção ininterrupta de sentidos (LOPES; MACEDO, 2011), que envolve disputas de significações em uma negociação contingente e provisória. A política propõe uma alfabetização baseada em evidências científicas e, ao trazer “opiniões de especialistas”, apresenta um passo a passo de validação pela ciência, através de conceitos como literacia e numeracia, envolvidos na política e seus discursos. Defendemos que a alfabetização, e no geral a educação, são processos produzidos ininterruptamente na prática. Isso nos possibilita pensar que a produção do conhecimento auxilia na construção uma rede de resistências que visa combater uma perspectiva conservadora sobre a pretensão de implementação de um currículo normativo para a alfabetização. Por mais que a política pretenda controlar as significações, sempre haverá escapes, visto que o currículo está em constante e contingente produção.

Palavras chave: Conhecimento; Política Nacional de Alfabetização; Evidências Científicas; Currículo.

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo reflexionar sobre la comprensión del conocimiento que las políticas nacionales curriculares recientes intentan hegemonizar, específicamente la Política Nacional de Alfabetización (BRASIL, 2019). Nuestra discusión dialoga con una comprensión del currículum como una producción ininterrumpida de significados (LOPES; MACEDO, 2011), que involucra disputas de significados en una negociación contingente y provisional. La política propone alfabetización basada en evidencia científica y, al aportar “opiniones de expertos”, presenta paso a paso la validación por parte de la ciencia, a través de conceptos como *literacia* y *numeracia*, involucrados en la política y sus discursos. Argumentamos que la alfabetización, y la educación en general, son procesos producidos continuamente en la práctica. Esto nos permite pensar que la producción de conocimiento ayuda a construir una red de resistencia que tiene como objetivo combatir una perspectiva conservadora sobre la pretensión de implementar un plan de estudios normativo para la alfabetización. Sin embargo la política entente lograr control del los significantes, siempre habrá escapatorias, ya que el currículo está en producción constante y contingente.

Palabras clave: Conocimiento; Política nacional de alfabetización; Evidencia científica; Currículo.

ABSTRACT

This article reflect on the understanding of the knowledge that recent national curriculum policies attempt to hegemonize, specifically the National Literacy Policy (BRASIL, 2019). Our discussion dialogues with an understanding of the curriculum while production interrupts the senses (LOPES; MACEDO, 2011), which involves disputes of meanings in a contingent and provisional negotiation. A policy applied to literacy based on scientific studies and, by bringing “expert opinions”, presents a step by step of validation by science, through concepts such as *literacia* and *numeracia*, participation in politics and its speeches. We argue that literacy, not general education, is a process that is continuously processed in practice. This allows us to think about a production of knowledge to help build a network of resistance that aims to combat a conservative perspective on a pretension to implement a normative curriculum for literacy. No matter how much a policy intends to control as meanings, there will always be escapes, since the curriculum is in constant and contingent production.

Keywords: Knowledge; National Literacy Policy; Scientific Evidence; Curriculum.

INTRODUÇÃO

A temática da alfabetização se faz relevante no contexto educacional recente, tendo em vista a produção de políticas curriculares que tal temática vem mobilizando desde a década de 80. É relevante mencionar ainda que, historicamente, a alfabetização se apresenta com expressiva preocupação, tendo políticas específicas destinadas ao processo de leitura e escrita para crianças, jovens e adultos. O discurso do desenvolvimento da leitura e da escrita - compreendido como possível potencializador para que o cidadão consiga conviver com maior desenvoltura em um mundo letrado - vem ganhando destaque nas políticas recentes voltadas para a educação.

No contexto atual, a preocupação com a alfabetização na infância apresenta maior visibilidade nas políticas recentes, tais como o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC- (BRASIL, 2012), o Plano Nacional de Educaçãoⁱⁱ- PNE - e sua meta 5 (BRASIL, 2014), a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) e a Política Nacional de Alfabetização – PNA- (BRASIL, 2019) - que será enfocada neste trabalho -, dentre outros. Acreditamos que o grande número de políticas voltadas para a alfabetização em um curto período de tempo evidencia a grande preocupação com a temática e também caracteriza um campo de disputa por significação do que vem a ser este processo.

Vale destacar que nosso interesse pelo tema se faz em um movimento duplo visto que nos coloca em diálogo enquanto pesquisadoras no campo do currículo e enquanto professoras alfabetizadoras. As políticas curriculares em que a alfabetização se destaca nos mobilizam pelo interesse no campo e da importância que tal momento da escolaridade carrega ao se constituir como processo de produção cotidiana em nossas experiências de compartilhamento com a sociedade.

Como recorte para discussão, neste artigo, optamos por referenciar a PNA (BRASIL, 2019), tendo em vista que esta é a política mais recente e que se pretende como marco na alfabetização brasileira ao ser trazida “com todo vigor para o centro da política pública educacional do país” (BRASIL, 2019, p. 5). O foco deste trabalho não será discutir as diferentes significações relacionadas ao processo de alfabetização, disputadas pelas políticas citadas, mas contribuir para o debate acerca da ideia de conhecimento e sua compreensão na PNA, constituída através de discursos que o defendem como pautado em evidências científicas (BRASIL, 2019, p. 20). Neste sentido, questionamos: de que conhecimento científico estamos falando? O que está sendo compreendido como conhecimento?

Instituída pelo Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019, os idealizadores da PNA - em seu caderno de apresentação (BRASIL, 2019) - declaram uma busca por elevar a qualidade da alfabetização e combater o analfabetismo em todo o território nacional, uma vez que os indicadores das avaliações internacionais e nacionais apontam um déficit na aprendizagem dos alunos brasileiros. A realidade educacional apresentada revela, segundo o próprio documento, a urgência de mudanças nas concepções de políticas voltadas à alfabetização.

Tais mudanças apresentam essas políticas como manuais salvadores que se bem aplicados garantem qualidade e sucesso, como nos exemplos dos discursos do PNAIC, Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e PNA, respectivamente: “Toda criança alfabetizada até os 8 anos de idade” (BRASIL, 2012), “alfabetização em dois anos” (BRASIL, 2017), “elevar a qualidade da alfabetização e combater o analfabetismo em todo o território brasileiro” (BRASIL, 2019). Esses discursos e políticas alimentam um terreno que fomenta a leitura clássica do currículo e da política curricular enquanto lista precisa de objetivos, competências e habilidades que se bem trabalhados, desenvolvidos e aplicados, garantirão os bons resultados tão esperados na alfabetização. A demanda do direito à aprendizagem, ao aprender a ler e escrever, vem atrelada ao direito ao conhecimento.

Pautadas em uma perspectiva pós-estruturalista de significação curricular caminhamos por outra via teórica de discussão que não entende o currículo como receita precisa. O compreendemos para além de uma seleção de conteúdos e organização prévia do que deve ocorrer no cotidiano escolar, uma contínua produção de sentidos que se constitui nas relações sociais e políticas. Operamos teoricamente numa perspectiva discursiva e pós-estrutural de currículo, a partir da qual, ao compreender políticas como produções discursivas, realizamos uma leitura da PNA e os sentidos que são colocados em disputa na significação de conhecimento, currículo e alfabetização. Isso implica dizer que todos os sentidos são híbridos, fluidos, moveáveis, inesperados e não há nada além de interpretações. Assim, não há nessa lógica um fechamento absoluto de sentidos, pois a ambivalência é constitutiva da linguagem e impede esse fechamento. Entretanto, há constrangimentos discursivos que tornam determinados sentidos possíveis de serem enunciados e paralisados provisoriamente, enquanto exclui outros (LOPES; MACEDO, 2011).

As políticas curriculares são então compreendidas como produções conectadas à arena da política social (BALL; MAINARDES, 2011) que ocorrem em diferentes contextos e estão em constante processo de construção, sendo a escola um de seus contextos privilegiados. Portanto, não entendemos que existem dois momentos dicotômicos, um primeiro de tarefa do Estado e de especialistas na produção das políticas precisas e um segundo de implementação adequada destas, de responsabilidade dos professores e escolas. Para nós, toda a produção curricular pretende mobilizar uma tentativa de direcionamento de sentidos constituída a partir de produções inúmeras que levam em conta os financiamentos que chegam, as disputas que acontecem, as negociações inerentes a esse processo e os conhecimentos pedagógicos que são colocados em questão. Mas tal tentativa de direcionamento é falha em si mesma, visto que ao tentar paralisar uma discussão, um sentido, uma defesa específica, a significa de outra forma e a coloca no jogo político. Assim, encaramos a política e traduzimos sua produção enquanto ininterrupta e contingente, fugindo de uma perspectiva *top down* (BALL, 1994) de leitura e produção curricular.

Portanto, ao operar com o currículo enquanto produção contínua e negociada de sentidos, o conhecimento não pode ser entendido como algo imutável a que temos acesso. Compreendemos que o conhecimento é produzido por diferentes atores sociais, sendo uma produção contínua nas relações, que acontece em diferentes contextos (LOPES; MACEDO, 2011). Ao defender que o conhecimento é processual, não o tomamos como possível de ser

desenvolvido por etapas roteirizadas, de forma que podem ser implementadas em qualquer espaço-tempo. Nossa defesa caminha na compreensão dos alunos enquanto produtores de conhecimento e, ainda, produtores de currículo.

Dessa forma, entendemos que para operar com o significante “conhecimento” não necessariamente precisamos mencioná-lo a todo momento. Que sua produção e disputas por significação envolvem múltiplos desdobramentos abordados neste artigo, e não se restringe apenas a ideia de um conhecimento científico específico defendida pela política em questão. Em nossa compreensão curricular, a articulação entre a PNA e a noção de conhecimento não pode ser compreendida de forma dissociada.

Política Nacional de Alfabetização: história ou inovação?

Nosso objetivo nesse artigo é explorar a PNA e seus principais programas de formação – *Tempo de Aprender e Conta pra Mim* – a fim de interpretar o que vem sendo significado enquanto conhecimento em tal política. Antes de realizar a apresentação da PNA e seus atravessamentos com outras políticas, julgamos necessário apresentar um breve histórico de discussões e lutas políticas que nos trazem até aqui. Para tanto, explicitamos que nossa interpretação é que esta e outras políticas que tendem a traçar caminhos de formação e definições de processos de aprendizagem - embora não se assumam enquanto políticas especificamente de currículo - mobilizam sentidos para produções curriculares cotidianas.

No caderno de apresentação da política, ela é apresentada da seguinte forma:

A Política Nacional de Alfabetização (PNA) é uma política de Estado instituída para fomentar programas e ações voltados à alfabetização com base nas mais recentes evidências científicas, no intuito de melhorar a qualidade da alfabetização e combater o analfabetismo absoluto e funcional no território brasileiro. A PNA tem como um dos objetivos contribuir para a consecução das metas 5 e 9 do Plano Nacional de Educação (art. 4º, II) (BRASIL, 2019. p. 40).

Temos uma política nacional que busca assegurar já em seu primeiro artigo que a alfabetização deverá se basear na ciência com definições precisas e um “debate sério” (*Ibidem*, p. 38) das políticas curriculares. Problematizamos essa ideia ao longo deste artigo. Enquanto contexto histórico, o documento da PNA aborda uma série de políticas e marcos normativos considerados relevantes até o desenvolvimento da mesma.

POLÍTICA NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO: DE QUE CONHECIMENTO CIENTÍFICO ESTAMOS FALANDO?

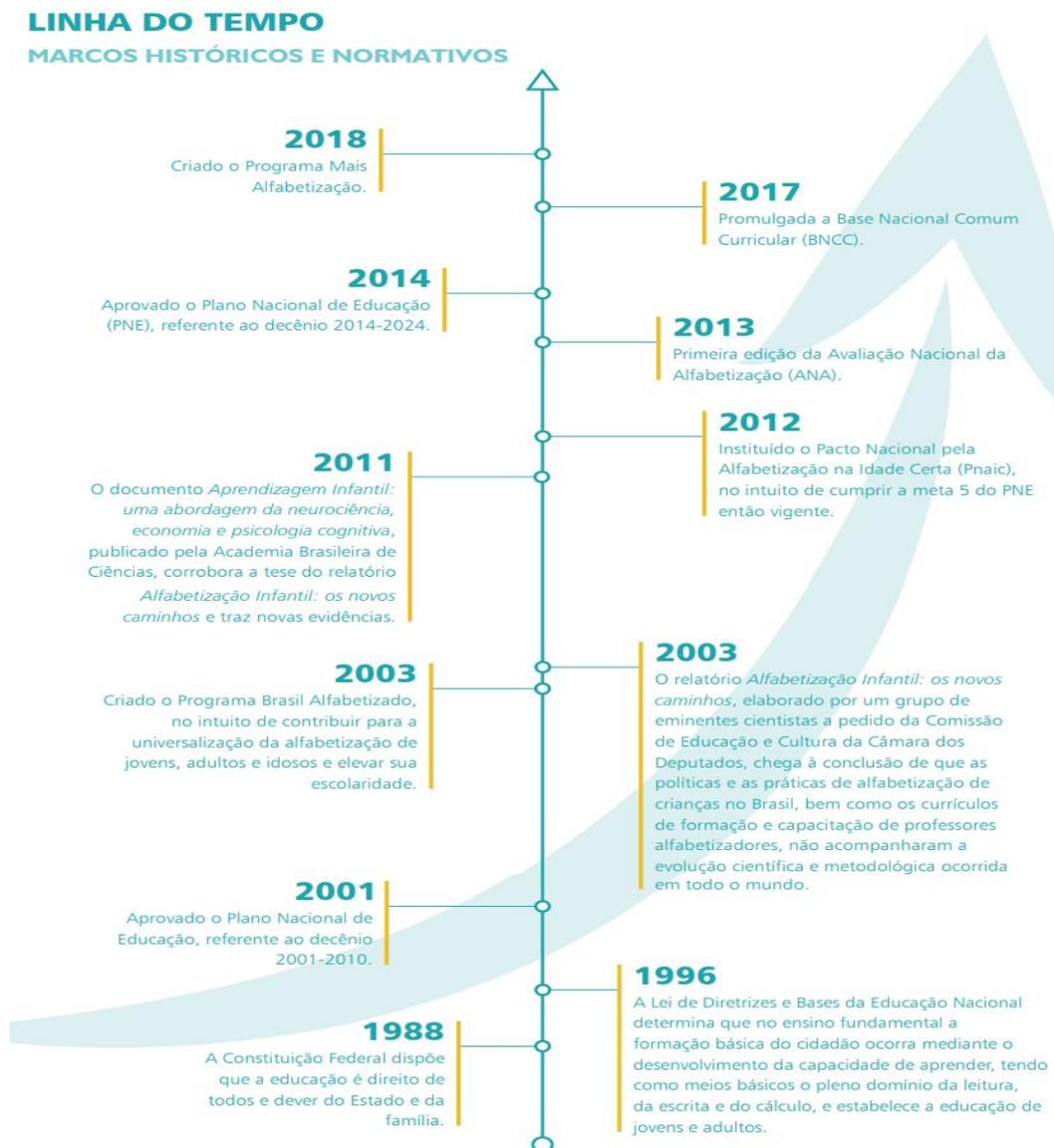


Figura 1 - Linha do Tempo com marcos históricos e normativos da PNA. Fonte: BRASIL, 2019, p, 15.

O primeiro marco histórico sobre Alfabetização que inicia a linha do tempo é a Constituição Federal de 1988, especificamente seu art. 205, que considera que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, contribuindo para o pleno desenvolvimento do ser humano, para o exercício da cidadania e também contribui para a qualificação ao trabalho (BRASIL, 1988). Em seu artigo 214, na nova redação da Emenda Constitucional nº 59/2009, há o detalhamento dos objetivos do Plano Nacional de Educação (PNE), entre os quais estão questões voltadas para o campo da Alfabetização, tais como erradicação do analfabetismo e universalização do atendimento escolar. A partir dessa emenda, a educação infantil para as crianças de 4 e 5 anos passa a ser obrigatória.

Outro marco importante para a educação brasileira foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (nº 9.394/1996) que apresenta em seu art. 32, inciso I, que a formação básica do cidadão é o objetivo principal do ensino fundamental, pensada através do desenvolvimento da capacidade humana de aprender, de acordo com a aquisição do pleno domínio da leitura, escrita e cálculo.

O Plano Nacional de Educação (PNE) é um marco citado em 2014, abordando objetivos educacionais que se referem ao decênio 2014-2024, estabelecendo como quinta meta que todas as crianças devem estar alfabetizadas até o fim do 3º ano do ensino fundamental, dentre outras metas como o combate ao analfabetismo (absoluto e funcional) e elevar a taxa de alfabetização de jovens e adultos.

Já como marco em 2017, é citada a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento de caráter normativo que define um conjunto de aprendizagens consideradas essenciais para todos os estudantes brasileiros. A BNCC prevê que a alfabetização seja desenvolvida no 1º e 2º ano do ensino fundamental, diferente da política anterior, - PNAIC, também citado na linha do tempo -, que defende que o processo de alfabetização ocorra até o 3º ano do ensino fundamental.

Com base na linha temporal acima apresentada, questionamos a ideia de inovação do trabalho com a alfabetização nacional defendido pelos idealizadores da PNA, como se outras políticas anteriores não tivessem essa preocupação. Citamos como exemplo o PNAIC e a BNCC, que conforme apresentados anteriormente, já haviam pontuado preocupações acerca da alfabetização.

Com a formação de professores e discursos acerca das produções curriculares nacionais sendo produzidos via PNAIC, a avaliação ganha destaque e a partir de 2013 passamos a vivenciar, de forma escalonada, as avaliações externas focadas na alfabetização (Avaliação Nacional da Alfabetização - ANA e Provinha Brasil) que, ao medirem os níveis de alfabetização e letramento, se comprometeram a avaliar se a alfabetização de crianças de oito anos de idade estava satisfatória ou não.

Trata-se, ao nosso ver, de uma medição precária que passou a fixar um entendimento para alfabetização que, por mais incompleto que fosse, movimentou uma dada política. Nesse sentido, pensamos que esse tratamento para com os dados construídos a partir da ANA mobilizou e colaborou para o movimento de produção de uma política nacional para a alfabetização, visto que os resultados obtidos com tais avaliações não foram considerados

favoráveis. Com esse contexto observamos o fortalecimento de um discurso de antecipação da alfabetização para os dois primeiros anos do Ensino Fundamental via BNCC.

Com esta breve apresentação cronológica de ações governamentais envolvendo a alfabetização nos últimos dez anos, percebemos uma mudança de entendimento sobre o processo de aprendizagem em questão e conseqüentemente sobre os conhecimentos que o mesmo envolve. Ao considerar a alfabetização pelo viés do ciclo, assistimos no PNAIC uma discussão desenvolvida tendo o tempo (com qualidade de vivências, possibilidade e materiais) como grande protagonista. Quando esta proposta política e curricular parece falhar ao produzir maus resultados na ANA, nota-se o foco direcionado nos conteúdos que parece ser a solução para uma alfabetização de qualidade. E por fim, tal direcionamento em relação aos conteúdos alimenta uma necessidade, ainda que forjada, por conhecimento científico. Temos assim “(...)uma realidade educacional que revela a urgência de **mudança na concepção de políticas** voltadas à alfabetização, à literacia e à numeracia” (BRASIL, 2019, p. 10, grifos nossos).

Percebemos então uma discussão mais ampla de alfabetização (que ocorria no PNAIC), sendo direcionada para uma preocupação com conteúdos mínimos, engessada em uma metodologia única de ensino (abordagem fonêmica) baseada em evidências científicas (ciência cognitiva da leitura) que anuncia trazer uma inovação.

Cabe-nos problematizar então a ideia de inovação da alfabetização defendida na PNA que parece não considerar as outras políticas anteriores, excluindo as ideias relevantes que cada uma trouxe para o panorama nacional no contexto da alfabetização. Notamos uma deslegitimação do passado, justificada através dos resultados insuficientes nas avaliações externas (nacionais e internacionais) e endossada na nota do (ex) Ministro da Educação, Abraham Weintraub, que introduz o caderno do PNA:

No entanto, os resultados obtidos pelo Brasil nas avaliações internacionais e os próprios indicadores nacionais revelam um grave problema no ensino e na aprendizagem de leitura, de escrita e de matemática. É uma realidade que precisa ser mudada. Por isso a Política Nacional de Alfabetização pretende oferecer às redes e aos alunos brasileiros, por meio de programas e ações, a valiosa contribuição das ciências cognitivas, especialmente da ciência cognitiva da leitura. Uma política de alfabetização eficaz terá reflexos positivos não apenas na educação básica, mas em todo o sistema educacional do país (BRASIL, 2019).

Ainda sobre a ideia de inovação defendida no PNA, Mortatti (2019) discute que esta promessa inovadora é uma falsa premissa, pois visa silenciar/ocultar diversas evidências científicas que comprovam que o problema da alfabetização no Brasil está relacionado a um conjunto de fatores educacionais, sociais, econômicos e políticos, especialmente propiciados por uma falta de investimento na educação pública e gratuita. Sendo assim, tais problemas não serão resolvidos com um “novo método”ⁱⁱⁱ, o fônico.

Pensamos ser relevante destacar que a legislação acima citada se caracteriza como subsídios para atingir as metas de universalização escolar e de garantia de conclusão das diferentes etapas de escolarização (MACEDO, 2015). Assim, compreendemos que todas essas leis, planos, programas e documentos citados na linha do tempo se preocupam em mencionar um arcabouço legal que destaca uma preocupação histórica com o direito à alfabetização. Entretanto, consideramos que estas legislações não definem quais são as estratégias a serem utilizadas para que seu alcance seja possível. Caso outras estratégias sejam consideradas mais adequadas ao atingimento das metas existentes, entendemos, concordando com Elizabeth Macedo (2015), que devem ganhar prevalência e devem ser usadas. “As metas e não as estratégias exprimem o desejo do legislador” (*Ibidem*, p. 893).

O que temos visto é a ideia do direito à educação numa associação direta entre educação e escolarização e, daí, o entendimento da educação como aprendizagem. Sendo assim, para que o direito à educação, visto nessa perspectiva, seja garantido, há que se delimitar o que aprender e como aprender (FRANGELLA, 2016).

Com base na perspectiva pós-estrutural do currículo, fizemos aqui uma breve discussão de possíveis relações de força que se fazem presentes e constituintes da/na produção da PNA. Nossa intenção é destacar os diferentes atores sociais em equivalência em torno de uma política de alfabetização nacional que se configura também via programas de formação e se constitui assim como uma política curricular.

Explicitar como essa política se constitui e tenta hegemonizar uma determinada posição sobre alfabetização se faz interessante para nós, pois essa construção não é fixa. Há, em nossa interpretação, uma signifixação^{iv} no jogo político que não é algo a ser naturalizado. Por isso, buscamos problematizar que as concepções de currículo e alfabetização que se pretendem hegemônicas são também desenvolvidas para garantir um determinado resultado que se busca alcançar via literacia, por exemplo. Há que se reconhecer que a PNA faz parte de uma rede

política que produz possibilidades de produção curricular, embora apresente uma proposta de centralização para a prática de alfabetização.

Colocamos então sob *rasura*^v os atravessamentos que permitem que se configure uma política entendida como nacional. Dessa maneira, operamos com a impossibilidade de fixar um sentido único para a alfabetização nacional, embora percebemos este movimento como um desejo propulsor da política. Mas ressaltamos que tal fixação não passa de uma significação contínua (MACEDO, 2016).

Há no PNA, assim como em toda produção curricular, uma tentativa de direcionamento de sentidos. Perceber como se dá a produção de sentidos em múltiplos contextos, governamentais ou não, é entender quais discursos pedagógicos fortalecem estas políticas e como o fazem. Torna-se fundamental, neste sentido, entender a rede de legitimações que produzem tais políticas. Sendo assim, pensar os movimentos e redes de produção curricular é também pensar as instituições como espaço-tempo de fronteira atravessados pelos fluxos desta produção (MACEDO, 2006).

Operar com a ideia da impossibilidade de fechamento de sentidos e com a significação que ocorre de forma constante, nos possibilita compreender a constituição de um dado contexto e de redes específicas enquanto consequência de uma negociação maior – uma política nacional, por exemplo. Assim, não se torna problemático que ocorram acordos e fechamentos provisórios para dar sentido ao que está sendo discutido ou diálogos com o que está sendo produzido. Entretanto, torna-se problemático entender que esta perspectiva passe a ser entendida como absoluta.

A base na ciência cognitiva da leitura, que define alfabetização como o ensino das habilidades de leitura e de escrita em um sistema alfabético, ao nosso ver, é entendida na PNA como essa visão absoluta que problematizaremos a partir de agora.

A alfabetização a partir de evidências científicas: de que ciência/conhecimento estamos falando?

Nesta seção, nosso objetivo é apresentar, de acordo com a política em questão (BRASIL, 2019), as ideias de literacia e numeracia como técnicas de promoção das habilidades de leitura e escrita, com objetivo de os alunos conseguirem atingir o processo de alfabetização. Discordamos dessa visão, ao defendermos, dialogando com Lopes e Macedo (2011) que

conhecimentos não são apenas palavras ou técnicas a serem adquiridos em um processo específico de metodização, mas “são discursos com os quais constituímos a significação do mundo” (p.91). Assim, nossa ideia de conhecimento não estaria restrita a processos específicos definidos *a priori*, como apresentado pela PNA, mas consideramos que diferentes saberes estarão sempre em disputa e negociação de sentidos.

Vale destacar que, ao divulgar que as práticas de formação para alfabetização agora se baseiam em evidências científicas, recoloca em questão uma tensão clássica na educação – conhecimento científico *versus* conhecimento escolar. Ao nosso ver, tal dicotomia é pouco produtiva visto que o escolar não é apenas uma produção de conhecimento menor do que o chamado científico, não se trata de uma redução ou transformação de um conhecimento em outro, como tradicionalmente interpretamos na educação como transposição didática, uma vez que esta teoria não interpreta as mesclas entre os saberes (LOPES; MACEDO, 2011).

Ambos, científico e escolar, dialogam na escola e denominam o que chamamos de conhecimento. Em diferentes dimensões e interesses, mas todos são produções de conhecimentos que precisam ser entendidas, valorizadas, negociadas e dialogadas entre si. Segundo Lopes (2007, p.203):

(...), compreender a epistemologia escolar como distinta da epistemologia das ciências de referência e entender como distintas das disciplinas científicas insere-se em uma perspectiva de pensar lógicas diversas para o conhecimento escolar que não a lógica do conhecimento científico. Com isso não desconsidero o fato de que é função da escola em uma perspectiva crítica de educação, socializar o conhecimento científico. Muito diferente, entretanto, é socializar esse conhecimento como se a compreensão do mundo dependesse exclusiva ou prioritariamente dele, ao invés de pensá-lo como mais um dentre os possíveis saberes que permitem compreender e (re)construir o mundo.

Como já mencionado, nosso principal objetivo é a análise da PNA e suas principais produções. Buscamos problematizar o entendimento de conhecimento que tal política traz a partir desses novos programas de formação – seja de professores ou familiar. Articuladas a essa política, conforme já mencionado anteriormente, as duas produções se caracterizam como desdobramento para que sua implementação seja possível, auxiliando em um acervo de materiais de orientação (e incorporação) da política.

O *Tempo de Aprender* se institui como “um programa de alfabetização abrangente cujo propósito é enfrentar as principais causas das deficiências da alfabetização no país”^{vi},

destinando-se a pré-escola, 1º ano e 2º ano do ensino fundamental. A adesão a este programa de formação de professores é realizada por Estados e Municípios, embora a única movimentação expressiva seja a disponibilização de um curso *online* sobre práticas de alfabetização (formulado pela Secretaria de Alfabetização^{vii}) que independe da adesão governamental prévia. Já o Programa *Conta pra Mim* aposta na ideia de técnicas de Literacia Familiar, através de uma aprendizagem que enfoque a linguagem oral, de leitura e de escrita, compreendendo-a como devendo ter seu início no ambiente familiar.

A ciência cognitiva da leitura, tão defendida na PNA, apresenta um “conjunto vigoroso de evidências sobre como as pessoas aprendem a ler e a escrever e indica os caminhos mais eficazes para o ensino da leitura e da escrita” (BRASIL, 2019, p. 7). Com isso, entendemos que a defesa apresentada pode nos dar indícios da compreensão de ciência como algo que pode ser acessado. É defendido, pelos idealizadores da política, que o progresso nos estudos depende da aquisição de conhecimentos básicos:

Sem saber ler com compreensão, escrever corretamente e sem dominar conceitos básicos de matemática, a criança não conseguirá percorrer com êxito sua trajetória escolar nem terá igualdade de condições e de oportunidades para alcançar seu desenvolvimento pessoal e para contribuir com a sociedade (BRASIL, 2019, p.5).

Tal defesa é justificada com um estudo da Academia Brasileira de Ciências (2011), em que relatam que grande parte dos países que tiveram algum tipo de melhora no campo da alfabetização nas últimas décadas basearam suas políticas públicas em evidências mais recentes que enfocam as ciências cognitivas, em especial a da leitura. O estudo ainda apresenta que essa área do conhecimento contempla um conjunto de evidências mais precisas sobre como as pessoas devem aprender a ler e a escrever e como é possível desenrolar esse processo de ensino visando uma maior eficiência (BRASIL, 2019).

Literacia e numeracia: técnicas ou sugestões?

A política propõe uma alfabetização baseada em evidências científicas, considerando que a ciência que mais contribuiu nas últimas décadas para o avanço dos processos de leitura e escrita foi a ciência cognitiva da leitura. Cabe destacar que embora seja a defesa por uma

evidência científica, considera apenas UMA como apropriada para o processo de alfabetização. Ao trazer “opiniões de especialistas” a política propõe um passo a passo de validação pela ciência: análise da metodologia dos estudos; análise da qualidade dos dados; respaldo da comunidade científica e o uso de metanálises (BRASIL, 2019, p. 20).

A ciência cognitiva de leitura, selecionada como a mais eficaz das evidências, defende que a leitura e a escrita precisam ser ensinadas de modo **explícito e sistemático** (*Ibidem*, p. 20, grifos do autor). Portanto, apresentam esses processos através dos conceitos de literacia e numeracia.

Segundo os idealizadores da PNA (BRASIL, 2019), o processo de ensino da leitura e escrita considera um sistema alfabético, inserido em uma forma de representação gráfica apresentada através de som por meio de letras. A literacia é compreendida como o ensino e aprendizagem das habilidades de leitura e escrita, não necessariamente inseridas em um sistema alfabético. É dividida em três etapas, conforme ilustrado na pirâmide abaixo:

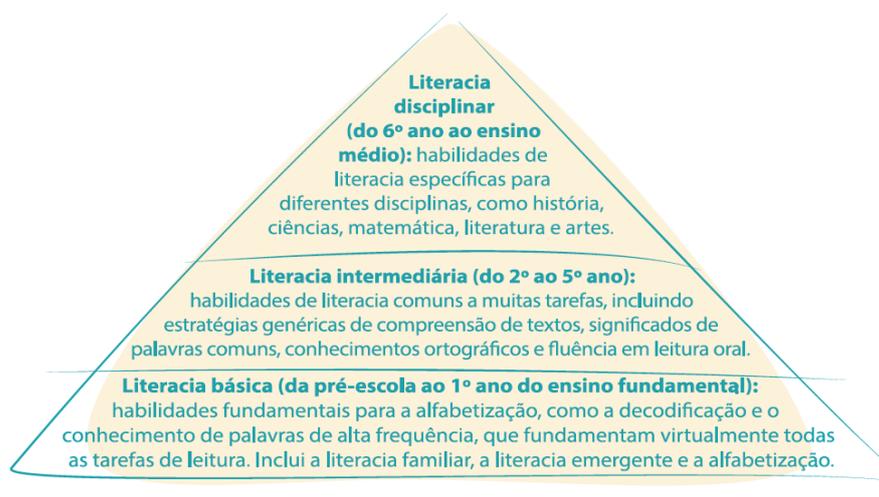


Figura 2 – Etapas da Literacia em um sistema alfabético. Fonte: BRASIL, 2019, p. 21.

Segundo o documento (BRASIL, 2019, p. 18), a ideia de literacia “consiste no ensino e na aprendizagem das habilidades de leitura e de escrita, independente do sistema de escrita utilizado”. Ela se diferencia da alfabetização, que embora seja compreendida como o ensino das habilidades de leitura e de escrita, deve estar associada a um sistema alfabético. Para os idealizadores da Política, em um sistema ideográfico, tal como usado na China e no Japão, em que se fala por alfabetização por analogia, a ideia de literacia se torna mais evidente. A literacia reforça ainda uma alfabetização enquanto codificação/decodificação pelas vias fonêmicas, algo

POLÍTICA NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO: DE QUE CONHECIMENTO CIENTÍFICO ESTAMOS FALANDO?

não tão novo como anunciado. Trata-se de uma defesa de que a “leitura e a escrita precisam ser ensinadas de modo explícito e sistemático (...)”. (BRASIL, 2019, p. 20).

Assim, através da ênfase na consciência fonológica - “*uma habilidade metalinguística abrangente, que inclui a identificação e a manipulação intencional de unidades da linguagem oral, tais como palavras, sílabas, aliterações e rimas*” (Ibidem, p.30) -, a PNA desenha sua formação e atuação nas práticas alfabetizadoras. No programa *Tempo de Aprender*, por exemplo, é possível perceber em seus vídeos e nos materiais divulgados como a consciência fonológica é a estratégia de ensino escolhida, visto que é entendida como a chave para aprender a ler línguas ortográficas alfabéticas (BRASIL, 2019). Apesar de ter sido muito debatida no campo da alfabetização, a consciência fonológica é entendida como inovadora para a PNA.

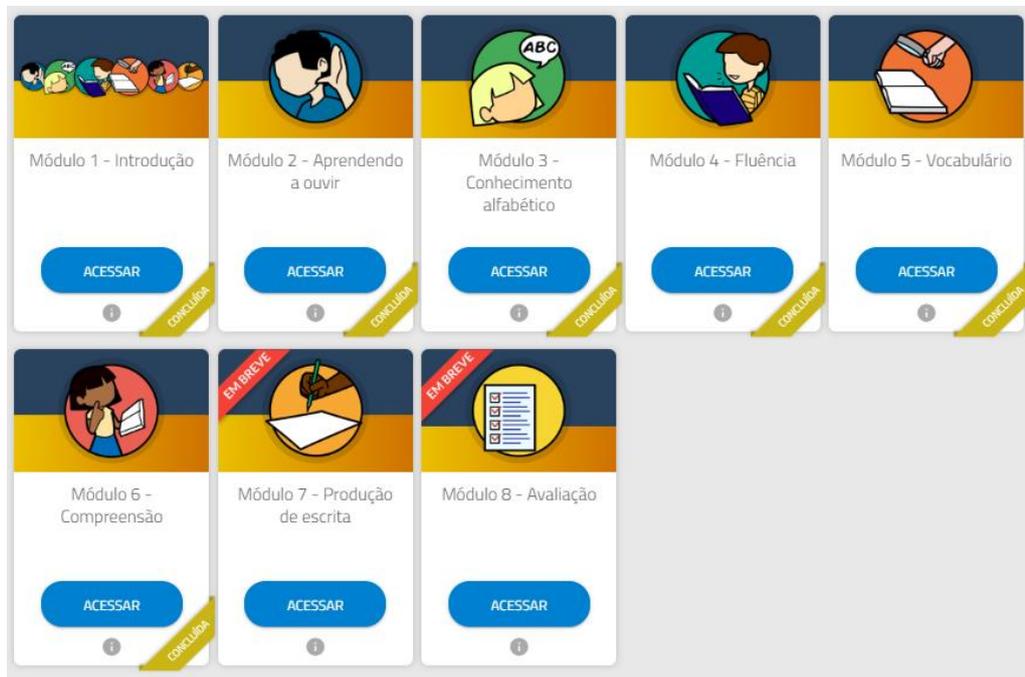


Figura 3 – Aulas *online* do curso de Práticas de Alfabetização, do programa *Tempo de Aprender*^{viii}.

A numeracia, por sua vez, está ligada a uma ideia de “literacia matemática”, que se refere a habilidade de usar a compreensão e as habilidades matemáticas na solução de problemas e busca por respostas cotidianas. A Política defende que o ensino das habilidades matemáticas (numeracia) também possui fundamento nas ciências cognitivas (BRASIL, 2019, p. 24).

Com estas perspectivas teóricas e cognitivas, a literacia e numeracia ganham então destaque e se apresentam como a articuladoras da política que aqui escolhemos olhar. Ao nos

referirmos à política, não fazemos menção somente ao documento “Caderno do PNA”, mas também a seus desdobramentos, como o Programa de Formação de Professores “*Tempo de Aprender*” e o Programa “*Conta pra Mim*”, entre outros movimentos discursivos. Compreendemos que esses termos traduzem a ideia de conhecimento que perpassa a política, como algo que pode ser desenvolvido de maneira sistemática, única e eficaz a partir de técnicas específicas de leitura e escrita, obedecendo a etapas previamente elaboradas, tal qual exposto nos discursos da Política.

Considerações parciais

No decorrer deste artigo, apresentamos o que a Política Nacional de Alfabetização compreende como conhecimento, enfatizando-o como baseado em evidências científicas. Ressaltamos ainda que este conhecimento, para seus idealizadores, é produzido por especialistas e possíveis de serem transmitidos a partir de metodologias e programas estabelecidos *a priori*. Discordamos dessa visão ao compreender que o conhecimento não é um objeto a produzido em uma esfera com vistas a ser implementado, mas é produzido na relação cotidiana, tendo alunos e professores envolvidos neste movimento. É, assim, compreendido por nós como uma produção político-social.

Compreendemos, então, que a ideia de conhecimento relacionado à alfabetização não considera o que é produzido pelos alunos e atores relacionados ao contexto escolar, mas institui um passo a passo para desenvolver um método científico relacionado com o ato de alfabetizar, o que configura em uma diminuição do aspecto social e cultural da alfabetização para o aspecto técnico (FRADE, 2020^{ix}). Defendemos que não existe método científico que possa ser aplicado a algo tão subjetivo como a educação.

Assim, como nos diz Frade (2019), não se trata de negar uma metodologia específica, como a consciência fonêmica por exemplo, mas de reconhecer e evidenciar a articulação de diferentes pesquisas e diferentes áreas e como estas não podem ser tomadas como absolutas.

Em pesquisas que ocorrem fora do campo da educação, muito citadas na PNA como aquelas das Neurociências, o saber sobre quais áreas do cérebro são acionadas num ato de leitura ou de escrita pode ser relacionado a várias pesquisas de base para pensar o funcionamento cerebral e o desenvolvimento biológico, mas isso traz resultados muito incipientes sobre como as pessoas produzem sentidos a respeito do que leem ou escrevem; o que as leva a

escrever; quais conhecimentos e repertórios culturais mobilizam nesses atos. Assim, se essas pesquisas são válidas para fazer avançar as Neurociências e validam interpretações sobre os resultados de exames sofisticados e próprios da área, isso traz poucas repercussões pedagógicas. Se resultados de pesquisas são parciais e revelam um aspecto do fenômeno investigado é exatamente por isso que as pesquisas têm que ser articuladas. Assim, não existe evidência mais importante que outra, ou área de pesquisa mais fundante que outra. (2019, p.17-18).

Assim como a autora, chamamos atenção para a importância teórica e política para o campo da alfabetização e o reconhecimento de que existem muitos outros conhecimentos igualmente importantes, validados e científicos, como o que se produz na sala de aula entre professores e alunos, que há tanto tempo alimentam as pesquisas na área da educação. Já tivemos o protagonismo da consciência fonológica, do letramento, do construtivismo e da perspectiva discursiva nas pesquisas em alfabetização, por exemplo, e nenhuma dessas correntes teóricas invalidaram umas às outras. Não é produtivo agora evidenciar a literacia em detrimento do caminho percorrido até aqui. Não é assim que acreditamos a produção do conhecimento.

Em relação ao sucesso de lógicas adotadas por docentes na construção de resultados de alfabetização, concordamos ainda com Anne-Marie Chartier (2007, 2010, *apud* FRADE, 2019), quando diz que pouco sabemos sobre o que o produz se não acompanharmos as ações docentes. Assim, não é um conjunto de procedimentos anteriormente estabelecidos e nem um único material que vai definir o que acontece no contexto da sala de aula, já que este contexto é dinâmico e imprevisível e seus atores sociais (alunos, professores e demais envolvidos) interpretam e reagem, produzindo mudanças de ensino e de aprendizagem. Além disso, os contextos e indivíduos são diferentes e não são passíveis de controle pré-estabelecido.

Dialogando com isso, compreendemos que os sujeitos são produzidos através de processos de identificação, que se constituem na ação política e, portanto, transcendem à estrutura, mesmo sendo constituídos por ela.

Este sujeito, constituído na ação política, é capaz de transcender à estrutura, ao mesmo tempo que só pode agir porque esta mesma estrutura se constitui. Ao invés de considerarmos que o sujeito pleno — desalienado, emancipado, ilustrado ou consciente — é pré-condição para a ação política, vemos que o sujeito cindido, um sujeito a quem sempre falta algo, é a condição para a ação. Isso porque o movimento visando a uma dada ação consiste na busca por preencher essa falta da estrutura que constitui o sujeito. (...). Nessas constantes

tentativas, exercemos ações políticas de transformação social (LOPES; MACEDO, 2011, p. 253).

Em articulação com o referencial teórico aqui escolhido, defendemos que a alfabetização, e no geral a educação, são processos subjetivos produzidos ininterruptamente na prática através da relação entre os atores sociais. Isso nos possibilita pensar que a produção do conhecimento, para além de um objeto a ser acessado e organizado em metodologias, auxilia na construção uma rede de resistências que visa combater uma perspectiva conservadora sobre a pretensão de implementação de um currículo normativo para a alfabetização. Por mais que a política pretenda controlar as significações, sempre haverá escapes, visto que o currículo está em constante e contingente produção.

REFERÊNCIAS

ACADEMIA BRASILEIRA DE CIÊNCIAS. **Aprendizagem infantil: uma abordagem da neurociência, economia e psicologia cognitiva**. Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Ciências, 2011.

BALL, S. J. **Education reform: a critical and post structural approach**. Buckingham: Open University Press, 1994.

BALL, S. J.; MAINARDES, J. (Orgs.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

_____. Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em 18/07/2020.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Terceira versão. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>.

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

_____. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Manual do Pacto. Brasília: MEC/SEB, 2012.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **Conta pra Mim**: Guia de Literacia Familiar. Brasília: MEC, SEALF, 2019.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **PNA: Política Nacional de Alfabetização**/Secretaria de Alfabetização. – Brasília: MEC, SEALF, 2019.

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

FRADE, I. C. Um paradigma Científico e evidências a ele relacionadas resolveriam os problemas de alfabetização brasileira? **Revista Brasileira de Alfabetização**, Belo Horizonte, MG, v. 1, n. 10 (edição especial), pp. 15-25, jul. Dez., 2019.

FRANGELLA, R. C. P. Um Pacto curricular: Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e o desenho de uma base comum. **Educação em Revista**, UFMG, v. 32, p. 69-89, 2016.

LOPES, A. C. **Conhecimento escolar e conhecimento científico: diferentes finalidades, diferentes configurações**. In: Currículo e epistemologia, 1. Ed. Ijuí: EdUnijuí, 2007. p. 187-204.

MACEDO, E. Base Nacional Comum para Currículos: direitos de aprendizagem e desenvolvimento para quem? **Revista Educação e sociedade**, Campinas, v. 36, p. 891-908, 2015.

_____. Base nacional curricular comum: a falsa oposição entre conhecimento para fazer algo e conhecimento em si. **Educação em Revista**. *Online*, vol.32, n.2, pp.45-68, 2016.

_____. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. **Revista Brasileira de Educação** – Revista da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, 2006.

MORTATTI, M. R. L. A “Política Nacional de Alfabetização” (Brasil, 2019): uma “guinada” (ideo)metodológica para trás e pela direita. **Revista Brasileira de Alfabetização** – Revista da Associação Brasileira de Alfabetização, *online*, v. 1, p. 26-31, 2019.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

Notas

ⁱ O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

ⁱⁱ Em 2014, foi aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE), referente ao decênio 2014-2024. Entre suas metas está a de alfabetizar todas as crianças até o fim do 3º ano do ensino fundamental (meta 5) (BRASIL, 2014).

ⁱⁱⁱ O termo “novo método” foi utilizado entre aspas, tal como discutido por Mortatti (2019), uma vez que o método fônico não é novo na história da alfabetização do país.

^{iv} Signifixação é uma ideia de Macedo trabalhada em alguns textos (2016) que opera com a ideia de que as fixações são constantemente modificadas e (re)configuradas durante todo o processo de significação, pois estão intimamente relacionadas com os discursos que são difundidos, com as lutas que são travadas, com as demandas que são provisoriamente constituídas, com os contextos sociais nos quais estão inseridas e com as culturas com quem dialoga.

^v Quando fazemos menção à noção derridiana “*sob rasura*” (DERRIDA, 1973), chamamos atenção para possíveis traços na política que deslocam a ideia de origem e/ou pureza e trazem à tona a indeterminação.

^{vi} Informações disponíveis em <http://avamec.mec.gov.br/#/instituicao/sealf/curso/5401/informacoes>. Acesso em 28/05/2020.

^{vii} A Secretaria de Alfabetização foi criada em 2019 pelo Governo Federal, sendo a primeira vez que existe uma Secretaria destinada para essa área. No entanto, a Associação Brasileira de Alfabetização (ABAlf) manifestou preocupação com a criação desta por não dialogar com a Associação, que visa representar milhares de professores (as) alfabetizadores (as). Disponível em: http://abalf.org.br/?page_id=69. Último acesso em 07/07/2020.

^{viii} Disponível em: <http://avamec.mec.gov.br/#/instituicao/sealf/curso/5401/informacoes>. Acesso em 29/07/2020.

^{ix} Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=taPhgk79roI&t=1031s>. Acesso em 29/07/2020.