

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

ARTIGO

ALFABETIZAÇÃO COLONIZADA: UM CURRÍCULO, UMA POLÍTICA E SUAS MÚLTIPLAS FACES NA POLÍTICA NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO EM ANÁLISE

RITA DE CÁSSIA PRAZERES FRANGELLA¹

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6392-4591>
rcfrangella@gmail.com

¹ Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Rio de Janeiro Rio de Janeiro (RJ), Brasil.

RESUMO: O presente artigo volta-se para a análise da Política Nacional de Alfabetização como uma política em rede, numa capilarização das ações em defesa da perspectiva adotada pela mesma – a fundamentação em evidências científicas. Argui-se a noção de evidências científicas como fundamento das ações para a alfabetização, ideia que é mobilizada na busca por imprimir uma significação absoluta à alfabetização, ao currículo da alfabetização e à formação de professores para essa etapa. Assim, a problematização se dá, em diálogo com aportes pós-estruturais e pós-coloniais, em torno da discussão acerca de uma fixidez que permite inferir a produção de um discurso que coloniza a alfabetização e a infância. Uma autoridade colonial que se ergue a partir da estereotipia das práticas de alfabetização que não se coadunam com o que é estabelecido como “última palavra” sobre – e para – a alfabetização, currículo da alfabetização e formação de professores. Em contraposição a univocidade observada, defende-se a produção de políticas numa perspectiva discursiva, que não prescindem de articulações contingenciais e de negociações entre discursos – sempre múltiplos e marcados pela diferença – como luta pela significação numa relação alteritária.

Palavras-chave: alfabetização, currículo, evidências científicas, discurso colonial, diferença.

COLONIZED EARLY LITERACY: A CURRICULUM, A POLICY AND ITS MULTIPLE FACES: AN ANALYSIS OF THE NATIONAL EARLY LITERACY POLICY

ABSTRACT: The article analyzes the National Early Literacy Policy (NELP) as a network policy in a capillarization of actions that support the policy perspective – its scientific evidence base. We discuss the notion of scientific evidence as the foundation of actions for early literacy, an idea mobilized to give an absolute meaning to early literacy, its curriculum, and teacher education for this phase. This problematization is built through a dialogue with post-structural and post-colonial contributions, discussing the rigidity that allows inferring the production of a discourse that colonizes early literacy and childhood. A colonial authority that emerges from stereotyping literacy practices that are not consistent with what is established as the “last word” on/for early literacy, its curriculum, and teacher education. Opposed to the observed univocity, we defend the production of policies from a discursive perspective that do not prescind contingent articulations and negotiations between discourses, always multiple and marked by difference, as a fight for meaning in an alterity relationship.

Keywords: early literacy, curriculum, scientific evidence, colonial discourse, difference

ALFABETIZACIÓN COLONIZADA: UN CURRÍCULO, UNA POLÍTICA Y SUS MÚLTIPLES ROSTROS: POLÍTICA NACIONAL DE ALFABETIZACIÓN EN ANÁLISIS

RESUMEN: El artículo se centra en el análisis de la Política Nacional de Alfabetización/PNA como una política en red, en una capilarización de acciones en defensa de la perspectiva adoptada por esa política – la fundamentación en evidencias científicas. Se argumenta la noción de evidencia científica como fundamento de las acciones para la alfabetización, idea que es movilizada en la búsqueda de dar un sentido absoluto a la alfabetización, al currículo alfabetizador y a la formación docente para esta etapa. Así, la problematización ocurre, en el diálogo con los aportes postestructurales y postcoloniales, en la discusión sobre una inmutabilidad que permite inferir la producción de un discurso que coloniza la alfabetización y la infancia. Una autoridad colonial que surge del estereotipo de prácticas alfabetizadoras que no son congruentes con lo establecido como “última palabra” sobre/para la alfabetización, el currículo de alfabetización y la formación docente. En contraposición a la univocidad observada, se defiende la producción de políticas en una perspectiva discursiva, que no prescinden de articulaciones y negociaciones contingentes entre discursos, siempre múltiples y marcados por la diferencia, como lucha por el sentido en una relación alteritaria.

Palabras clave: alfabetización, currículo, evidencias científicas, discurso colonial, diferencia.

INTRODUÇÃO

Jamais encontrei conceito que coubesse numa palavra. Será preciso se espantar com isso? Terá algum dia havido conceito que seja verdadeiramente nomeável? Quero dizer, nomeável com um único nome ou uma única palavra? (Derrida, 2004, p. 270).

Abro a discussão que proponho a partir das interrogações de Derrida, em diálogo com um texto em que o autor se dedica a discutir a irredutibilidade e a necessidade do talvez, em seu dizer, que “[...] faria tremer toda instância da última palavra” (p. 270). É com a intenção de pôr em discussão a busca por essa última palavra, capaz de conter em si toda significação para o que vem a ser a alfabetização, o currículo da alfabetização e a formação de alfabetizadores – que foi sendo desenhada com/na/através da Política Nacional de Alfabetização (PNA), instituída em 2019 pela Secretaria de Alfabetização (Sealf) do Ministério da Educação (2019-2022) –, que desenvolvo essa reflexão inspirada em Derrida, tentando também fazer tremer as leituras possíveis para essa política.

Lanço-me nesse desafio a partir de estudos no campo do currículo, temática que venho pesquisando e na qual, mais que reafirmar fronteiras disciplinares e/ou temáticas bem delineadas, movo-me nos interstícios da pesquisa em educação, articulando currículo e infância-alfabetização-formação num espaço intervalar e ambivalente – um objeto híbrido que se constitui na fronteira, não como delimitação, mas deslocamento.

Trazer tal marca a essa reflexão é importante porque infere na própria problematização que faço acerca da “última palavra”, afinal, quem pode falar sobre alfabetização? O que uma curriculista pode dizer sobre alfabetização? Ou uma alfabetizadora sobre currículo? E para falar de alfabetização ou/e currículo ou/e infância ou/e, é possível um monolinguismo? E ao mencionar o monolinguismo, com Derrida (2001), entendo que essa é uma questão cultural e colonial.

É na defesa de uma perspectiva híbrida, discutida a partir de lentes pós-estruturais e pós-coloniais, que ponho em questão um discurso totalitário e totalizante acerca da alfabetização que busca a “última palavra” como um exercício de autoridade colonialista. Em nome de uma suposta verdade, esse discurso estabelece regras de reconhecimento que torna familiar a autoridade e, a partir disso, divide, normaliza, discrimina e estabelece um dentro/fora, certo/errado, que dispõe regras de reconhecimento e controle sobre sujeitos, práticas e instituições. Trata-se de uma “verdade” que busca sua plenitude e essencialidade, mas é presença sempre parcial, uma vez que a diferença excede e escapa à vigilância, o que perturba a autoridade colonial em sua pretensão de essencialização e generalização.

Organizo, então, essa reflexão a partir de uma apresentação da PNA (Brasil, 2019) e dos discursos que buscam imprimir uma significação absoluta para a alfabetização, o currículo e a formação

docente produzidos em seu contexto. Em análise, observa-se a PNA como uma rede de políticas em si, na linha do que é defendido por Stephen Ball (2014) ao propor o entendimento de outras formas de agenciamento e filiações no projeto político-educacional, que enreda arranjos entre novos locais e atores sociais que se articulam de forma não linear. O autor chama atenção para a mudança do Estado de governo à governança, o que contribui para a discussão sobre a ideia de uma alfabetização colonizada. Essa ideia será discutida na problematização de um discurso fundado numa acepção de verdade como a “última palavra”, sendo analisada a partir da perspectiva intersticial e híbrida de Homi Bhabha (2001) e nos rastros dos indecidíveis derridianos.

Daí, mobilizando tais referenciais, disputo, também, a significação da alfabetização, do currículo da alfabetização, da educação infantil e da formação de seus educadores, defendendo uma concepção de currículo como enunciação cultural – processo que se dá de forma contingencial e liminar, onde a diferença, em vez de negada, é negociada contingencialmente.

PNA E SUAS ARTICULAÇÕES – REDE DE POLÍTICAS SOBRE A ALFABETIZAÇÃO

Stephen Ball (2014), em obra que já no início adverte ser um livro de exercício – uma espécie de possibilidade de análise da política alinhada ao contexto de políticas educacionais globais –, desenvolve uma análise de redes de políticas tomando “redes” como método e como dispositivo conceitual. Ele ainda observa as redes como fluxo, movimento e interligações, que acolhem novas vozes nos discursos, mobilizando inovações e ações colaborativas. Destaca também a complexidade das relações estabelecidas por essas redes e chama atenção sobre “[...] as novas narrativas sobre o que conta como uma boa política são articuladas e validadas” (Ball, 2014, p. 29).

Essa consideração do autor, somada a um dos exercícios de análise apresentados na obra citada, e que assinala como rede conscientemente construída e mantida, traz elementos para pensar a PNA não como uma política, mas como uma rede política que se mobiliza a partir da reconfiguração do Ministério da Educação a partir de 2019, quando foi criada a Sealf, num destaque dado à temática da alfabetização. Se por um lado esse destaque pode sugerir uma consideração da importância da alfabetização, não restrita a uma etapa da educação básica ou série/idade, por outro, dá pistas – na forma como aparece dissociada da própria Secretaria de Educação Básica – da disputa que se põe em torno da significação da alfabetização. Tal dissociação, que evidencia uma sequenciação linear, investe numa lógica etapista e instrumental que já se faz perceber na forma como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) propõe a transição da educação infantil para o ensino fundamental, sendo ainda mais intensificada no âmbito das políticas para alfabetização propostas pela Sealf.

A PNA (Brasil, 2019a) traz uma configuração que sinaliza a emergência de uma perspectiva teórica que vai sendo explicitada a partir de indicativos observados nas disposições sobre os seus princípios, objetivos e diretrizes:

Art. 3.º São princípios da Política Nacional de Alfabetização:

[...] III - fundamentação de programas e ações em evidências provenientes das ciências cognitivas;

IV - ênfase no ensino de seis componentes essenciais para a alfabetização: a) consciência fonêmica; b) instrução fônica sistemática; c) fluência em leitura oral; d) desenvolvimento de vocabulário; e) compreensão de textos; e f) produção de escrita;

[...] Art. 5.º Constituem diretrizes para a implementação da Política Nacional de Alfabetização:

- priorização da alfabetização no primeiro ano do ensino fundamental;

- incentivo a práticas de ensino para o desenvolvimento da linguagem oral e da literacia emergente na educação infantil;

- integração de práticas motoras, musicalização, expressão dramática e outras formas artísticas ao desenvolvimento de habilidades fundamentais para a alfabetização;

[...]VII - incentivo à identificação precoce de dificuldades de aprendizagem de leitura, de escrita e de matemática, inclusive dos transtornos específicos de aprendizagem; e

VIII - valorização do professor da educação infantil e do professor alfabetizador (Brasil, 2019a, p. 16).

Fica claro que se assume uma única perspectiva considerada válida como orientadora dos processos de alfabetização e, consequentemente, para balizar as políticas a serem propostas. Essa orientação se materializa também na própria estruturação da nova secretaria:¹ a ênfase na fundamentação em evidências científicas provenientes das ciências cognitivas, consideradas, nesse contexto, uma ciência “robusta” – termo presente em referência à ciência que produz evidências. Ainda que haja a contestação por parte da Sealf de que não há a priorização de um método, e que a PNA “[...] tão somente estabelece diretrizes sobre quais são os componentes mínimos essenciais que devem ser trabalhados para que se obtenha eficácia na alfabetização qualquer que seja a abordagem empregada” (Sealf, 2022, p. 41), observa-se, de forma clara, uma perspectiva como eixo norteador das diretrizes que se desdobram dessa. As evidências científicas vão sendo explicitadas a partir da definição das ciências que as produzem e de critérios de validação que permitem qualificá-las como científicas, como se observa no texto da PNA que enumera os parâmetros para essa validação.

[...] a PNA deu dois passos importantes: em primeiro lugar, propôs a definição de conceitos-chave (art. 2.º, I a XI), a fim de evitar imprecisões e equívocos acerca da alfabetização, adotando termos como literacia e numeracia, em consonância com a terminologia comum presente nas pesquisas e estudos de países desenvolvidos; em segundo lugar, enunciou, entre seus princípios, condições que possibilitam a elaboração de uma política de alfabetização de maior eficácia (art. 3.º, III a V), a saber: a fundamentação em evidências das ciências cognitivas, a ênfase no ensino de seis componentes essenciais para a alfabetização – consciência fonêmica, instrução fônica sistemática, fluência em leitura oral, desenvolvimento de vocabulário, compreensão de textos e produção de escrita – e a adoção de referenciais de políticas públicas exitosas, tanto nacionais quanto estrangeiras (Brasil, 2019b, p. 40).

É possível perceber a deflagração de movimentos que buscam à hegemonização de um determinado sentido atribuído às evidências a serem consideradas como norteadoras dos processos de alfabetização. Tal movimento se antevê na polarização binária constituída sob a ideia de ciência e de uma alfabetização baseada em evidências científicas. Isso pode ser percebido na própria definição de “evidências”:

O termo “evidências” diz respeito a achados que resultam de pesquisas científicas. Uma alfabetização baseada em evidências é aquela que emprega procedimentos e recursos cujos efeitos foram testados e se mostraram eficazes.

[...] Quando buscamos evidências para melhorar nossas práticas pedagógicas, precisamos nos orientar por parâmetros de qualidade de delineamentos de pesquisa baseados em rigorosos controles experimentais e estatísticos para o teste de hipóteses (MEC/Sealf, 2020, p. 28-29).

Precisão/previsão que não dão margem para outras possibilidades e perspectivas. Evidências são claras e inequivocamente identificadas, produzidas por especialistas, cientistas. Margens ocupadas, o que sutil e subliminarmente se dá no projeto gráfico da PNA. Suas margens são ocupadas e colaboram para tentar controlar o fúgio do processo de significação, buscando fixar o sentido que escapa pelas margens. Ao modo de hiperlinks, com a chamada “O que dizem os especialistas?”, enunciam:

De fato, o uso dos métodos fônicos, por si só, não irá resolver o problema da alfabetização. Outras evidências, igualmente vigorosas, devem ser levadas em conta pelas autoridades educacionais: um currículo nacional claro e consistente; estratégias e materiais didáticos adequados ao nível dos professores; instrumentos adequados de avaliação; professores de elevado nível acadêmico devidamente preparados; supervisão escolar adequada e um rigoroso ensino de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências. Só o uso sistemático desse conjunto de evidências poderá ajudar o Brasil a dar um salto de qualidade – na alfabetização e na educação. João Batista Araújo e Oliveira Doutor em Pesquisa Educacional pela Florida State University Presidente do Instituto Alfa e Beto (Brasil, 2019b, p. 17).

¹A organização da Sealf se desdobra em três diretorias, sendo uma delas a Diretoria de Alfabetização Baseada em Evidências. Subordinada a essa diretoria estão duas coordenadorias: a Coordenação geral de Neurociência Cognitiva e Linguística e a Coordenação Geral de Avaliação Pedagógica. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-alfabetizacao/quem-e-quem-secretaria-de-alfabetizacao>>. Acesso em: 10/03/2021.

Ao longo dos últimos 40 anos, foram realizados estudos a fim de compreender como as pessoas processam visualmente as palavras e acessam o seu significado. Tais estudos têm ajudado na compreensão dos fenômenos cognitivos e linguísticos subjacentes à leitura de palavras, frases e textos. Dessa forma, estudos sobre o processamento visual e a aprendizagem da leitura têm analisado tanto os leitores proficientes, quanto aqueles em processo de alfabetização.

Elizeu Coutinho de Macedo Doutor em Psicologia Experimental pela Universidade de São Paulo Professor Adjunto no Programa de Pós-Graduação em Desordens do Desenvolvimento da Universidade Presbiteriana Mackenzie (Brasil, 2019b, p. 21).

Como as crianças aprendem a ler e quais as melhores maneiras de ensiná-las não é simples questão de opinião. Os cientistas que estudam a instrução e aquisição da literacia realizaram pesquisas que dão respostas definitivas a essas perguntas e descartam opiniões incorretas. Suas descobertas revelam que os leitores iniciantes, para serem bem-sucedidos, devem aprender de início como funciona o sistema alfabetico de escrita. Eles precisam aprender as formas, os sons e o nome das letras, como as letras representam sons separados nas palavras e como dividir as palavras faladas nos menores sons representados pelas letras.

Linnea Ehri Professora Emérita de Psicologia Educacional da Universidade da Cidade de Nova Iorque Participou do National Reading Panel, encomendado pelo Congresso dos EUA para revisar pesquisas e identificar métodos eficazes de ensino de leitura (Brasil, 2019b, p. 26).

Que habilidades e/ou conhecimentos são necessários para a aprendizagem da decodificação e, portanto, para o desenvolvimento da leitura visual de palavras? Ao que tudo indica, dois fatores são fundamentais: o conhecimento dos sons das letras e a consciência fonêmica, ou seja, a habilidade de identificar ou segmentar os pequenos segmentos sonoros que compõem as palavras que ouvimos ou falamos.

Cláudia Cardoso-Martins Doutora em Psicologia pela Universidade de Illinois em Urbana-Champaign, EUA Professora Titular do Departamento de Psicologia da Universidade Federal de Minas Gerais (BRASIL, 2019b, p. 33).

Programas de alfabetização que introduzem as instruções fônicas sistemáticas têm consistentemente mostrado resultados melhores do que programas que não o fazem, com repercussões tanto na leitura e na escrita de itens isolados, quanto na compreensão de textos. Por tal motivo, muitos países já recomendam, em suas diretrizes oficiais, que as instruções fônicas sistemáticas façam parte do programa de alfabetização, tais como os Estados Unidos, a França, a Grã-Bretanha e a Finlândia.

Alessandra Gotuzzo Seabra Doutora em Psicologia pela Universidade de São Paulo Professora do Programa de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento da Universidade Presbiteriana Mackenzie (Brasil, 2019b, p. 33).

Trago alguns excertos das 20 inserções da “palavra do especialista”, que ocupam as margens do texto da PNA. É interessante pensar como o projeto gráfico se compromete com a ênfase na seguinte perspectiva: um texto com margens delimitadas, ocupadas dessa forma, não possibilita que outras ideias disputem espaço; povoadas essas ideias, asseveram a indicação do caminho a ser seguido. A luta pela hegemonização de um discurso que alinha ciência e resultado se dá na invisibilidade e no descrédito de outras propostas que não estariam então balizadas pela ciência, e, assim, se apresentam sem garantias de resultado.

A PNA está sustentada por uma narrativa mestre que a justifica e que se espalha nos programas a ela vinculados, em especial, o programa Tempo de Aprender, definido como “[...] programa de alfabetização mais completo da história do Brasil. Destinado precipuamente às crianças da pré-escola e do 1.º e 2.º ano do ensino fundamental das escolas públicas brasileiras”.

EIXOS E AÇÕES DO PROGRAMA

Tempo de Aprender é um programa de alfabetização abrangente, cujo propósito é melhorar a qualidade da alfabetização em todas as escolas públicas do país. Para isso, o programa realiza ações que atuam no sentido de aprimorar a formação pedagógica e gerencial de docentes e gestores; disponibilizar materiais e recursos baseados em evidências científicas para alunos, professores e gestores educacionais; aprimorar o acompanhamento da

aprendizagem dos alunos, por meio de atenção individualizada e valorizar os professores e gestores da alfabetização.

Com o objetivo de melhorar a qualidade da alfabetização, o programa Tempo de Aprender propõe ações estruturadas em quatro eixos:

Figura 1 – Eixos e ações do programa Tempo de Aprender



Fonte: MEC/PNA, 2022.

Figura 2 – Eixo 1 do programa Tempo de Aprender

Eixo 1: Formação continuada de profissionais da alfabetização

1.1 Formação prática para professores alfabetizadores



1.2 Formação prática para gestores educacionais da alfabetização



1.3 Intercâmbio de professores alfabetizadores



1.4 Desenvolvimento profissional cooperativo



Fonte: MEC/PNA, 2022.

Figura 3 – Eixo 2 do programa Tempo de Aprender

Eixo 2: Apoio pedagógico e gerencial para a alfabetização

2.1 Sistemas on-line, recursos digitais e softwares de apoio à alfabetização, à literacia e à numeracia



UFG
UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA



SORA
Sistema Online de Recursos para Alfabetização



Grapho Game



Grapho Learn
PUCRS



Atividades



Estratégias



Abecedário

2.2 Apoio financeiro para assistentes de alfabetização e custeio para escolas



FNDE
Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação



PDDE
Alfabetização

2.3 Reformulação do PNLD para educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental



FNDE
Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação



PNLD 2022
Educação Infantil



PNLD 2023
Anos Iniciais do Ensino Fundamental



FNDE
Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

2.4 Atenção individualizada a estudantes e suas famílias



Fonte: MEC/PNA, 2022.

Figura 4 – Parceiros institucionais do programa Tempo de Aprender

Parceiros institucionais

O Tempo de Aprender é um programa construído com muito diálogo. O MEC dialogou com acadêmicos, atores internacionais da educação, secretários municipais e estaduais, professores, diretores, coordenadores pedagógicos, membros do terceiro setor e da sociedade civil.

É um programa, portanto, construído a muitas mãos. O Ministério da Educação agradece a todos os parceiros institucionais envolvidos neste projeto.



Fonte: MEC/PNA, 2022.

Retomando a noção de rede exposta por Ball (2014), é possível observar a PNA como uma rede que se espalha a partir, e através, dos programas a ela vinculados em suas diferentes e amplas articulações. Associando essa capilarização das ações em defesa da perspectiva adotada por essa política – a fundamentação em evidências científicas –, é possível afirmar que a PNA, como uma política em rede, também alinha estratégias de hegemonização na articulação de uma teia de políticas que põe em disputa significados para educação, infância e formação que, para além das perspectivas relativas à ação pedagógica nas instituições educacionais, incide também na disputa sobre a quem cabe o processo de ensino-aprendizagem. Mantendo a lógica que orientou a proposição/homologação da BNCC, trata-se de uma homogeneização dos processos pedagógicos que envolvem alfabetização e educação da infância numa perspectiva de universalidade normativa que interdita possibilidades de diferimento (Frangella, 2020).

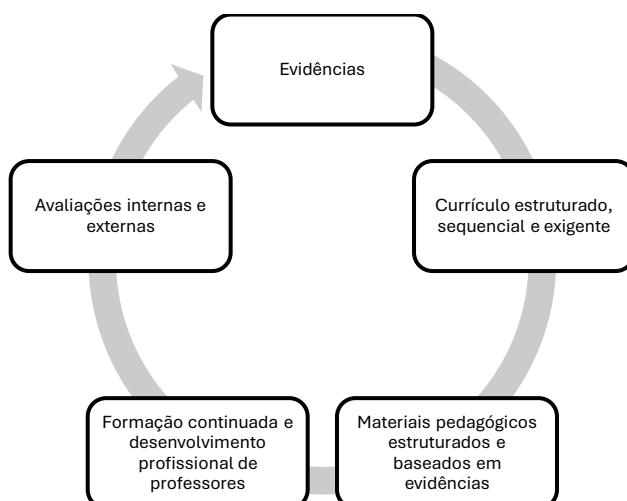
Fica explicitado que a proposição de uma alfabetização baseada em evidências não é tratada como defesa de um método apenas, mas apresentada como paradigma curricular. O que se pretende é a produção de uma política curricular para a alfabetização, para a educação infantil e para a formação dos educadores dessas etapas da educação básica, assentada em perspectivas científicas tomadas de forma exclusiva e em detrimento de diferentes possibilidades de pensar a alfabetização. Isso se torna evidente na PNA:

Art. 8.º A Política Nacional de Alfabetização será implementada por meio de programas, ações e instrumentos que incluem:

I. orientações curriculares e metas claras e objetivas para a educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental (Brasil, 2019a, p. 18).

Isso vai se tornando mais claro nos discursos que circundam e se movimentam com/pela PNA. Em obra organizada sobre a alfabetização baseada em evidências, Sargiani (2022) propõe uma reconceitualização do ciclo de alfabetização, o que afirma já vir sendo proposto no âmbito de políticas públicas recentes que tratam do tema, culminando com a PNA. Tal proposição se dá em meio a busca por “[...] superar a superficialidade de disputas teóricas e debates ideologizados e priorizar o que afirmam as pesquisas científicas (p. 2)”. Em sua argumentação, apresenta os contributos de uma ciência cognitiva da leitura para a melhoria dos processos, como os países utilizam essas evidências para modificarem suas práticas – trazendo como única menção ao contexto brasileiro a política implementada em Sobral/CE – e explicita como considerar essas evidências, dando ênfase em explicar que pesquisas se qualificam como rigorosas e, assim, produtoras de evidências que devem embasar as práticas pedagógicas de aprendizagem da leitura e escrita. Para tanto, defende o ciclo de alfabetização baseada em evidência como:

Figura 5 – Ciclo da alfabetização baseada em evidências



Fonte: Sargiani (2022, p. 24).

Dito de forma mais eloquente, em entrevista concedida à *Gazeta do Povo*, quando do lançamento do *Relatório Nacional de Alfabetização Baseada em Evidência* (Renabe) – produzido em decorrência da Conferência Nacional de Alfabetização Baseada em Ciência (Conabe) promovida pelo MEC em outubro de 2019 –, Sargiani (2021, [s. p.]) afirma: “em teoria, a alfabetização não tem e nem deveria ter viés ideológico e político. Estudamos porque queremos compreender a melhor forma de ensinar a ler e escrever, e acreditamos que é possível fazer isso de maneira independente e técnica”. E acrescenta ainda: “estamos escolhendo o que dizem as pesquisas, estamos escolhendo sempre o caminho da ciência”. Vale ressaltar que, na época, o autor era coordenador de Neurociência e Linguística do MEC, atuando na Sealf e como presidente científico da Conabe.

O caminho da ciência – que antevê eficiência e eficácia, e que preenche a significação de qualidade – é objetivo e verificável, com premissas empíricas que refutam questionamentos não submetidos ao crivo científico adotado, pautado na transparência e neutralidade científicas. Isso posto, as garantias oferecidas se sobrepõem à própria discussão sobre os significados da alfabetização. Na verdade, elimina-se o plural, uma vez que há um único significado que se mostra acima das vicissitudes do mundo.

QUEM TEM A “ÚLTIMA PALAVRA”? UNIFORMIDADE E UNIDIRECIONALIDADE COMO AUTORIDADE

[...] a maneira de se pensar a realidade que se afirmou historicamente no Ocidente, e que estabelecia fronteiras rígidas: fronteiras não apenas políticas, ligadas aos Estados nacionais, mas também analogamente fronteiras mais amplas, que se configuraram nos múltiplos campos da práxis social, que se reduziam dicotomicamente, espalhando a diversidade em dualismos estanques como espírito e matéria, o Bem e o Mal (Abdala Junior, 2004, p. 9).

E, nesses múltiplos campos em que se erigem essas formas de dualidade, é possível situar a alfabetização e suas qualificações postas em disputa na PNA. Ou, de forma mais direta, a ciência e a não ciência, e, daí, outros pares opositivos que se estabelecem – verdade/ficção, eficiente/ineficiente, evidente/aparente, etc.

Trata-se de uma disputa discursiva em curso, que procura encerrar de forma definitiva um sentido para a alfabetização. As discussões em torno das críticas feitas à PNA transcendem a questão metodológica, ainda que essa ganhe relevância pelas associações possíveis com as definições postas ao longo do texto da política. Esse é o ponto que a própria equipe gestora da Sealf e produtora da PNA rebate:

14. UMA QUESTÃO DE MÉTODO?

14.1. Há alguns pontos que, por sua proeminência no debate público, merecem atenção pormenorizada. Um deles é uma pretensa controvérsia em relação à adoção de um método específico no contexto da Política Nacional de Alfabetização. A controvérsia em questão era falsa, no sentido de não trazer essencialmente ideias opostas, mas distorções bastante grosseiras a respeito do trabalho desenvolvido pelo Ministério da Educação.

14.2. Não foram poucas vezes que canais midiáticos repetiram que a Política Nacional de Alfabetização priorizaria um ‘método fônico’. O factoide se espalhou de tal forma que inspirou, inclusive, ações oficiais, como Requerimento de Informação realizado por Senador da República (SEI 3751523) ou mesmo discursos legislativos oficiais que chegaram ao ponto de dizer que o Ministério da Educação SEI/MEC - 3737731 - condicionaria repasses à adoção de métodos (SEI 3751537).

14.3. A confusão se deu, de início, porque a PNA traz dois componentes essenciais para a alfabetização cuja nomenclatura é técnica: consciência fonêmica e instrução fônica sistemática. Em termos mais simples, a Política tão somente enuncia que estudantes precisam reconhecer eficientemente os fonemas da Língua Portuguesa, bem como devem ser capazes de reconhecer a relação entre grafemas e fonemas, decodificando palavras de forma alfabetica. O ensino dessas habilidades e conhecimentos deve ocorrer de forma explícita e sistemática.

14.4. A partir disso, pode-se apontar que é um erro dizer que a apresentação de todas as relações entre grafemas e fonemas seja equivalente a um método. A BNCC expressamente preconiza o domínio, por parte dos estudantes, das relações entre grafemas e fonemas:

‘Dominar as relações entre grafemas e fonemas’; (...) ‘Saber decodificar palavras e textos escritos’ (BNCC, p. 93, grifo nosso)

‘Escrever, espontaneamente ou por ditado, palavras e frases de forma alfabetica’ (BNCC, p. 99)
14.5. Não parece ser razoável sugerir que a BNCC adere a um ‘método fônico’ ao sugerir que as crianças devam conhecer as relações entre grafemas e fonemas — que, para simplicidade, podem ser consideradas neste contexto argumentativo como as relações entre as letras e seus respectivos sons.

14.6. A própria PNA não impõe método algum, mas tão somente estabelece diretrizes sobre quais são os componentes mínimos essenciais que devem ser trabalhados para que se obtenha eficácia na alfabetização, qualquer que seja a abordagem empregada. De fato, os componentes essenciais para a alfabetização não correspondem a um método específico. O que as evidências científicas mostram é que a consciência fonêmica e fonológica, o conhecimento alfabetico, a fluência em leitura, o desenvolvimento de vocabulário, a compreensão leitora e a produção de escrita são partes fundantes que qualquer método que seja efetivo para a alfabetização. Respeitadas as evidências, todas as escolas e professores podem e devem utilizar os métodos que melhor se adequem às suas práticas.

14.7. Este boato levou ao surgimento de outro; de que existiria um suposto viés ideológico na Política Nacional de Alfabetização e na atuação da Secretaria de Alfabetização. Esta era uma acusação um tanto quanto frequente na mídia, que chamava os técnicos da Sealf de ‘ala ideológica do MEC’, visando desmerecer o trabalho realizado.

14.8. A Sealf é um órgão do Estado brasileiro que gozou de grande estabilidade ao longo da gestão, contando, desde sua criação, com a mesma equipe gestora. É um órgão técnico por excelência. De fato, tomaram posse 4 (quatro) diferentes Ministros de Estado da Educação, e todos eles, bem como a sociedade civil interessada, reconheceram a relevância e o profissionalismo da Secretaria de Alfabetização, bem como das dezenas de ações já disponibilizadas a professores, gestores e famílias de todo o Brasil.

14.9. Além disso, o Programa Tempo de Aprender, principal derivação da Política Nacional de Alfabetização, é o único programa de alfabetização da história do Governo Federal que realizou medida de impacto em moldes científicos, visando verificar sua eficácia. Conforme será visto no item 19, o programa teve impacto positivo tanto em escolas vulneráveis quanto em escolas não-vulneráveis que realizaram as intervenções pedagógicas e gerenciais previstas no programa.

14.10. Tanto o histórico da Secretaria quanto os resultados de seus programas e ações mostram, portanto, o elevado profissionalismo que regeu a condução dos trabalhos da pasta. (MEC/Sealf, 2022, p. 40-42).

Em concordância com a defesa feita, não se trata apenas de uma questão de método, esse é um dos múltiplos pontos passíveis de discussão. Não se trata, aqui, de proposição de um único método, mas da tentativa de uma significação absoluta para a alfabetização amparada nos qualitativos exacerbados da questão técnica, científica, sendo, portanto, profissional e neutra. É essa uniformidade que se desdobra em todos os outros componentes do processo, também postos como uniformes e homogêneos e que não põem a questão metodológica a salvo dessa lógica que se quer inquirir.

Trata-se de uma busca de definição que se observa na forma direta e objetiva no investimento e na definição de termos que eliminam dúvidas, equívocos, e, de certa forma, pavimentam a uniformidade pretendida. No decreto que instituiu a PNA (Brasil, 2019), no artigo 2.º, há uma definição de termos relacionados à alfabetização, ao modo de um glossário, fundando uma significação que deve orientar o que vem adiante e refutar o remetimento a outros significados para o mesmo significante. Um signo constituído e tomado como origem, produto e fim.

Isso se observa também no *Caderno da PNA* (Brasil, 2019b) no item 2, “Alfabetização, Literacia e Numeracia”. No desenvolvimento do texto, várias palavras são destacadas em negrito, tratando-se da definição de um conceito, de uma nomeação.

Mais ainda, há uma clara delimitação que faz com que essas evidências sejam postas em seu caráter incontestável de verdade científica. Não é possível pensar em verdades – há apenas uma, no caso, a ênfase na neurociência e nas ciências cognitivas combinado ao destaque dado a aspectos comportamentais, biológicos e fisiológicos que isolam os sociais e a educação como produção cultural, defesa que venho desenvolvendo em meus estudos/trabalhos. Não se trata também de negação das contribuições científicas, mas desestabilizar a significação da ciência como resposta inequívoca, atentando ao alerta derridiano: “o cientificismo não é ciência [...] O cientificismo desfigura o que existe de mais respeitável na ciência” (Derrida, 2004, p. 63).

Nesse intrincado jogo discursivo, observa-se a produção de estereótipos que colaboram para a lógica opositiva instaurada. A superação dessa lógica passa pela assunção de uma perspectiva específica de alfabetização – a científica –, alçada à condição de resposta inequívoca. Essa perspectiva é apresentada como capaz de superar o que é negativamente significado, ou seja, não apenas o fracasso na alfabetização e as dificuldades de aprendizagem, mas também uma série de questões atreladas: das diferenças às desigualdades, dos modos de ser professor à fragilização de sua prática e formação.

No ensino da linguagem escrita levam enorme vantagem aqueles que escolhem os métodos que passam pelo conhecimento da natureza do objeto a ser ensinado: o sistema alfabetico de escrita. As pesquisas, no Brasil e no exterior, são generosas na demonstração das vantagens da instrução fônica, quando comparam as crianças que receberam ensino sistemático e estruturado baseado na fônica com as crianças submetidas a práticas que no contexto brasileiro são chamadas de construtivista, segundo as quais as crianças devem descobrir por si mesmas o que está escrito e levantar hipóteses sobre como escrever, sob o olhar atento de um professor que acredita que não lhe cabe ensinar (Maluf, 2022, p. 57-58).

Esse estereótipo é mobilizado na própria discussão da PNA, baseada em evidências científicas que investem na definição de uma prática alfabetizadora qualitativamente superior se a partir do ensino explícito, sistemático, estruturado – termos utilizados na definição do ensino mais apropriado. O excerto trazido acima, que não consta na PNA, mas produzido por uma das especialistas que referendam a política, infere sobre o discurso estereotipado que vai se constituindo sobre ensino, numa linha que, com Derrida, podemos entender que calcada numa perspectiva da metafísica da presença: ensino/não ensino, numa pasteurização mesma do significado dado ao ensino.

Ora, alinhar-se a outras perspectivas teórico-metodológicas para as práticas de alfabetização implica em não ensinar? Um professor que assuma uma postura de mediador do processo de aprendizagem – considerando que esse processo implica em mais que o desenvolvimento cerebral, ou de cognitivo e psíquico, tomados como universais – implica em renunciar à condição de professor ou de ensinar? O que seria ensinar? O que cabe no ensino?

Essa dualidade fixada tem um efeito de autoridade sob o qual se assenta um discurso colonial, baseado numa transparência discursiva que se move por uma compreensão do sentido como dado, imagem refletida de uma realidade mais que verdadeira, única. Tal imagem, posta como origem e essência, justifica a apropriação e controle desse “outro”, foco do investimento dessa autoridade.

Alinhar o discurso sobre evidências científicas tomadas como fundantes das práticas/currículos para alfabetização, e sobre a infância e seus formadores às leituras pós-coloniais que se voltam para a análise do discurso colonial, se dá na aproximação com a busca por uma estaticidade sob a qual se assenta o discurso colonial e que funciona como aparato de poder ao se apoiar no reconhecimento e repúdio das diferenças. O estereótipo, no dizer de Bhabha (2001, p.121), “[...] é uma forma presa, fixa de representação que nega [ao] o jogo da diferença”. Assim, há a rejeição da alteridade no reconhecimento prévio de um outro que é recusado.

Bhabha (2001) faz uma leitura do estereótipo como estratégia do discurso colonial, analisando sua ambivalência como força produtiva. Para tanto, o faz do ponto de vista psicanalítico, operando a partir do conceito de fetiche. O estereótipo como fetiche move-se entre a ansiedade da falta e a recusa dessa – desejo de plenitude que requer o mascaramento da falta. Sua ambivalência opera a partir da necessária presença da diferença a ser objetada, uma “evidência do visível” (Bhabha, 2001, p.123) que permite “[...] construir posicionalidades e oposicionalidades” (p. 125). Nessa leitura, então, o estereótipo fetichizado é um objeto cindido, uma cisão produtiva como exercício de poder que confere autoridade e justifica o controle.

Nessa linha, é possível ver o discurso em favor da ciência nessa oscilação entre necessidade e desejo, sendo a face visível da separação que nega ao outro a capacidade de se governar, o que se desdobra na objetificação, normalização e governo desse outro tão visível. Visibilidade dada através das avaliações.

6.2. [...]uma grande motivação para a formulação da PNA foram os resultados quanto à qualidade da aprendizagem da leitura, da escrita e matemática básica no Brasil.

6.3. De fato, o Brasil encontra-se numa situação pouco confortável em relação a seus resultados educacionais, em especial se considerados os indicadores do Plano Nacional da Educação para o decênio 2014-2024. Utilizar-se-á, por base do panorama a ser tratado nos subitens seguintes, as informações e referências veiculadas na Nota Técnica DPA/Sealf n.º 58/2021 (SEI 3751085).

6.4. Segundo os resultados da Avaliação Nacional da Alfabetização — ANA, de 2016, 54,73% dos mais de 2 milhões de alunos concluintes do 3º ano do ensino fundamental apresentaram desempenho insuficiente no exame de proficiência em leitura. Desse total, cerca de 450 mil alunos foram classificados no nível 1 da escala de proficiência, o que significa que são incapazes de localizar informação explícita em textos simples de até cinco linhas e de identificar a finalidade de textos como convites, cartazes, receitas e bilhetes.

6.5. Já em relação aos resultados da avaliação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica — Saeb 2019, constatou-se que apenas 14,08% dos estudantes avaliados no 2º ano do ensino fundamental são, provavelmente, capazes de realizar leitura, com compreensão, de um texto de extensão média. Ainda, quanto à matemática, apenas pouco mais de 17% dos alunos conseguem resolver problemas simples como ordenar quatro números de dois algarismos em ordem crescente ou identificar objetos semelhantes a um cilindro. Enquanto os resultados, em si, são preocupantes, destaque-se que não são diretamente comparáveis ao resultado da Avaliação Nacional da Alfabetização, por questão de mudanças metodológicas entre os exames. (Sealf, 2022, p. 12-13).

O excerto acima encontra-se no *Relatório de Programas e Ações da Sealf 2019-2022*, apresentado em dezembro de 2022, que busca trazer com transparência e com vistas à continuidade ao trabalho desenvolvido na Sealf. Como exposto no sumário executivo apresentado, devido ao grande número de conteúdos abordados, buscou-se uma organização lógica que permita o fluxo das informações trazidas. Assim, são elencados grandes tópicos, indicando como serão desdobrados. Um desses tópicos diz propriamente da PNA e é assim organizado:

- Política Nacional de Alfabetização – PNA
- 6. A motivação para uma Política Nacional de Alfabetização
- 7. Considerações sobre políticas públicas anteriores no contexto da alfabetização
- 8. A formulação da Política Nacional de Alfabetização
- 9. Avanços trazidos pela Política Nacional de Alfabetização
- 10. Política Nacional de Alfabetização no contexto do Plano Nacional de Educação
- 11. Resposta à pandemia do Covid-19 e recuperação das aprendizagens no contexto da alfabetização
- 12. Evidência científica como eixo norteador da Política Nacional de Alfabetização
- 13. O Caderno Explicativo da Política Nacional de Alfabetização
- 14. Uma questão de método? (Sealf, 2022, p. 2-3).

Seguindo a trilha proposta, se as motivações estão centradas nos resultados das avaliações, as considerações sobre políticas públicas anteriores conectam-nas aos resultados a serem superados. Fora isso, há a indicação de que essas não produziram evidências robustas acerca da efetividade das propostas que apresentam, o que é corroborado pelas avaliações.

7.5. Em que pese a magnitude de recursos gastos no PNAIC, não foi possível identificar um esforço sistemático do governo federal ou mesmo das universidades em realizar um conjunto de estudos com desenho robusto sobre o impacto do PNAIC na alfabetização das crianças. Entretanto, Bartholo & Xavier, em estudo de 2019 (SEI 3751091), fizeram uma revisão sistemática na literatura científica sobre o PNAIC e, após uma busca com rigorosos critérios de qualidade com pontuação de 1 a 5, encontraram 121 estudos elegíveis, dos quais apenas quatro versavam sobre os impactos do programa. Dois deles se referiam à matemática (pontuações 1,4 e 2,2) e os outros dois, à linguagem (pontuações 1,6 e 2,0). Para matemática, os dois estudos não encontraram diferenças entre os grupos controle e experimental, sendo que um deles (pontuação 2,2) indicou que o grupo experimental adquiriu compreensão das dificuldades dos alunos, o que foi interpretado como uma vantagem em relação ao grupo controle. Por sua vez, para linguagem, um dos estudos (pontuação 1,6) fez uma avaliação positiva dos impactos e o outro (pontuação 2,0) concluiu que não houve ganho nos resultados da ANA de 2014 para os alunos que participaram do programa em 2013. A isso deve-se acrescentar que não houve grande avanço dos resultados da ANA entre 2014 e 2016 (Sealf, 2022, p. 15).

Uma alteridade interdita articulada no discurso colonial, uma fixação que projeta o que deve ser negado e que, então, demanda uma vigilância normativa.

Sobretudo nas últimas quatro décadas, investigadores de todo o mundo e das mais variadas áreas (da educação às neurociências, passando pela psicologia e pela genética) fizeram descobertas científicas importantíssimas sobre: i) os processos psicolinguísticos envolvidos na leitura e escrita hábeis; ii) como se desenvolvem esses processos ao longo da aprendizagem; iii) o tipo de instrução e materiais que se têm revelado mais eficazes no seu ensino-aprendizagem; iv) o conjunto de fatores que podem condicionar o sucesso na aprendizagem; e v) os conhecimentos que os professores devem dominar para poderem ensinar de forma mais eficaz. Está, pois, hoje acessível um corpo de conhecimentos sólidos, consistentes, validados empiricamente, que têm resistido à ‘prova em contrário’ e que, por isso, fornecem fundações sólidas para tornar a prática pedagógica de ensinar a ler e a escrever mais eficaz. É a essas fundações que chamamos ‘Alfabetização Baseada na Ciência’ e são elas que procuramos documentar neste manual, necessariamente sintético e acessível aos professores alfabetizadores brasileiros. Acreditamos que os professores alfabetizadores encontrarão aqui um conjunto de conhecimentos que são úteis para que cada professor possa refletir sobre a sua prática docente, possa compreender melhor a alfabetização possa, pela sua apropriação do conhecimento científico, cumprir o seu desejo de se tornar um melhor professor.

Obviamente, que o conhecimento científico sobre o ensino-aprendizagem da leitura é apenas uma pequena parcela da arte de alfabetizar, mas estamos certos de que se trata de uma base fundamental para uma prática docente mais eficaz, que, em última análise, fará com que mais crianças brasileiras beneficiem plenamente dos poderes da leitura e da escrita.

Atendendo à vastidão dos conhecimentos científicos disponíveis e à própria natureza do conhecimento científico (cumulativo, plural e revisionista), o Manual ABC não reúne tudo o que é importante os professores alfabetizadores saberem. Procurámos fornecer o essencial para um entendimento atual, científico e moderno do que é ensinar e aprender a ler e escrever em português. O importante aqui é que os professores alfabetizadores tendo, agora, um contato direto com as evidências científicas possam, mais à frente, saber onde procurar conhecimentos validados empiricamente que respondam às necessidades diversas das suas práticas docentes. Sobretudo, interessa que os professores alfabetizadores possam, também a partir deste manual, desenvolver as qualidades que encontramos na ciência, que se caracteriza pela curiosidade, abertura à pluralidade, análise rigorosa, teste empírico, refutação e revisão do conhecimento. Esperamos que tal como os cientistas, possam os professores alfabetizadores conceder às evidências empíricas a primazia na reformulação dos seus conhecimentos e das suas práticas de alfabetização. A grande vantagem de um ensino baseado em evidências é que os professores podem, à partida, ter um maior grau de confiança na eficiência das estratégias a utilizar com os seus alunos (Alves e Leite, 2021, p. 2-3).

O longo extrato justifica-se pela forma como vai apresentando o discurso sobre a primazia das evidências científicas na fixação de posicionalidades e oposicionalidades. Esse processo ocorre por meio do alinhamento discursivo do científico como garantia-eficácia-qualidade-validado, e o esforço dessa cadeia para mascarar a incompletude: um conhecimento científico que é apenas “[...] uma parcela da arte de alfabetizar”, mas “base fundamental” que confere um “[...] grau de confiança na eficiência das estratégias”, produzindo, assim, efeitos totalizantes.

A análise em curso não implica a negação do conhecimento científico, nem mesmo da contribuição das ciências cognitivas à discussão acerca da alfabetização. Na perspectiva discursiva que ampara esse debate, concebe-se o conhecimento científico como um discurso que negocia, se articula, se movimenta com outros, daí o que se problematiza é a tomada desse discurso de forma unívoca, uma autoridade que se sobrepõe e justifica o controle e submissão de outros que desse processo participam – um discurso-verdade que, por assim ser tomado, prescinde de articulações contingenciais, e tem aspectos não negociáveis.

Sobre tal concepção do discurso científico, tomado nessa perspectiva, recorro a Derrida (2003) em sua análise sobre a razão de ser da universidade, a discussão que faz sobre a responsabilidade dessa instituição. Diz que a universidade é fundada no princípio da razão. Defende uma nova responsabilidade para a universidade, discussões que chegariam às possibilidades no limite da autoridade do poder e do princípio da razão, uma postura desconstrutiva, que, no dizer do autor, é “[...] um pensamento que não se reduz à técnica, nem à ciência, nem à filosofia” (p. 149), um lugar de

questionamento sobre a ciência tomada como verdade absoluta, movendo-se na tensão entre tradição a ser mantida e abertura ao para além, o que, na perspectiva derridiana, a nova responsabilidade da universidade está no duplo gesto de garantir a competência e a tradição, embora indo tão longe quanto possível.

Dessa forma, trata-se de questionar “[...] a normatividade científica, a começar pelo valor de objetividade ou de objetificação, que regula e autoriza seu discurso” (Derrida, 2003, p.150), mais um investimento que se alinha ao empreendimento da perspectiva desconstrucionista de Derrida na problematização da noção da metafísica da presença, uma presença de sentido, um sentido de verdade, ou verdade da verdade (Hermes, 2013).

Aqui se trata ainda de uma ciência que faz frente a outros estudos subalternizados diante do sentido de presença de verdade que a ciência robusta parece conter. Esta produz evidências dado sua conclusibilidade generalizante, capaz de se pôr imune às contingências.

É isso que está em jogo para Derrida nesse radical processo de questionamento: a possibilidade de uma pluralização de vozes sobre a realidade que tenham, cada uma, validade racional, argumentada, a fim de que o espaço de jogo da democracia sempre se abra mais – e, por isso, a democracia é sempre ‘por vir’. É isso não quer dizer, para Derrida, que não se adotem hipóteses, que não se proponham conceitos ou teorias, mas que essas sejam suficiente e permanentemente questionadas, criticadas e, mais importante, não sejam postas em função de condicionamentos que predeterminem o que pode ou não pode ser questionado, pensado e discutido (Fragoso, 2015, p. 3).

É essa questão aqui posta – a problematização acerca da definição da “última palavra”. A fundamentação em ciências e, aí, a ênfase que define o que e como se considera ciência se trata da interdição de outros discursos, numa univocidade que acentua a ideia do uno, no caso uma ciência, um discurso e daí um currículo, uma alfabetização possível. O um que apaga os outros, que se erige sobre esses outros, que devem então ser convertidos em um.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando um rio corta, corta-se de vez
o discurso-rio de água que ele fazia;
cortado, a água se quebra em pedaços,
em poços de água, em água paralítica.
Em situação de poço, a água equivale
a uma palavra em situação dicionária:
isolada, estanque no poço dela mesma,
e porque assim estanque, estancada;
e mais: porque assim estancada, muda,
e muda porque com nenhuma comunica,
porque cortou-se a sintaxe desse rio,
o fio de água por que ele discorria
(Melo Neto, 2013, p. 243).

A “última palavra”, um fio d’água, a contenção do fluxo, a seca do rio.

Se o poema em dado momento diz que um rio-discurso precisa da grandiloquência de uma cheia, muita água em fios, um fio único é o gotejar de um rio-discurso se escasseando.

A reflexão aqui posta intenta, de alguma forma, esboçando ideias sobre alfabetização e currículo, trazer outros fios para fazer o poço transbordar, extravasar. Tal como a água estancada, a busca pela “última palavra” implica em represar o movimento, a circulação de discursos que em seus encontros, negociações e conflitos vão significando alfabetização, currículo da alfabetização e formação de professores, num processo inconcluso que guarda os ecos das vozes múltiplas: concorrentes ou dissonantes, é a diferença que as mobiliza. Nem a “última” nem a “primeira” palavra. É preciso tantas quantas forem possíveis brotarem; remetimentos e diferimentos incessantes. E, naquilo que é focalizado neste estudo, não se trata da negação da ciência, mas do entendimento de que é preciso pôr sob rasura o

entendimento da ciência como constructo monolítico, inequívoco; entendê-la um discurso, entre outros, que se põe em debate e combate, que se articula, negocia, nega, concorda, mas mantendo possível e passível a relação.

Dessa forma, não basta uma palavra que defina aprioristicamente e precisamente a alfabetização e seu currículo. A ciência como garantia também é o cerceamento de possibilidades, inventividades na produção curricular para/com a alfabetização. Isso também não acarreta numa ingenuidade que implica o esvaziamento da discussão sobre como as crianças aprendem, nem de estratégias que potencializem esse processo. Isso é sugerido pela lógica impressa na PNA que, ao defender a fundamentação em evidência científica, o faz a partir de uma nomeação que guarda/remete ao seu oposto reverso. Então um “ensino explícito e organizado” como pilar para aprendizagem da leitura parece inferir que fora desse desenho teórico-epistemológico-metodológico reina a dispersão, ações aleatórias, esvaziando a produção cotidiana de alfabetizadores em diferentes contextos, interditando outros discursos/perspectivas que significam a alfabetização e o currículo de forma diferente. É destacando essa interdição, que se assenta numa autoridade – aqui científica – que se alinha à ideia de uma alfabetização colonizada, de um discurso colonial assentado numa imagem fixada como verdade, que subordina, a partir dessa verdade mais que verdadeira, outras existências.

Enfrentar essa autoridade colonial implica observar que a imagem fixada não é nítida, mas borroua pela diferença que a excede e, ao mesmo tempo, pela demanda de reconhecimento. É esse deslocamento ambivalente que recusa a diferença, mas que ao fazê-lo, a repete perturbando a visibilidade/autoridade colonial, criando interstícios de onde podem emergir interrogações que nos levem das generalizações absolutas às singularidades, numa espécie de negociação entre as alteridades, um direito a outras significações, numa coexistência contingente, diferencial e alteritária.

REFERÊNCIAS:

- ABDALA JUNIOR, Benjamin. Um ensaio de abertura: mestiçagem e hibridismo, globalização e comunitarismo. IN: ABDALA JUNIOR, Benjamin (org.) *Margens da Cultura – mestiçagem, hibridismo & outras misturas*. São Paulo: Boitempo, 2004.
- ALVES, Rui; LEITE, Isabel. Introdução do Manual pelos Editores Alfabetização Baseada na Ciência (ABC). IN: ALVES, Rui; LEITE, Isabel (orgs.) *Alfabetização Baseada na Ciência – Manual do Curso ABC*. Brasília: MEC/CAPES, 2021. Disponível em: <https://alfabetizacao.mec.gov.br/images/pdf/manual_do_curso_abc.PDF>. Acesso em: 03/03/2023.
- BALL, Stephen. *Educação Global S. A*: Novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2014.
- BHABHA, H. *O local de cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 2001.
- BRASIL. Decreto n.º 9.765, de 11 de abril de 2019. Institui a Política Nacional de Alfabetização. Brasília: 2019a.
- BRASIL. PNA – *Política Nacional de Alfabetização/Secretaria de Alfabetização* (Caderno). Brasília: MEC, 2019b.
- DERRIDA, Jacques. *O monolingüismo do outro ou a prótese de origem*. Porto: Campo das Letras Editores S.A. 2001.
- DERRIDA, Jacques. *A universidade sem condição*. São Paulo: estação Liberdade, 2003.
- DERRIDA, Jacques. *Papel-máquina*. São Paulo: Estação Liberdade, 2004.

DERRIDA, Jacques; ROUDINESCO, Elizabeth. *De que amanhã: diálogos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, Ed., 2004.

FRAGOSO, Fernando. As ciências, a razão e a desconstrução. *Revista Cult*. São Paulo: Editora Bregantini, 2015.

FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres. “Muitos como Um”: políticas curriculares, justiça social, equidade, democracia e as (im)possibilidades de diferir. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 36, e75647, 2020.

HERMES, Ana Luiza Fay. Para além do claustro, um pensamento da diferença: Jacques Derrida e a desconstrução da metafísica da presença. *Sapere Aude*, 4(7), p. 224-244, 2013.

MELO NETO, João Cabral. *Melhores Poemas*. São Paulo: Global Editora, 2013, 1.^a edição digital.

MALUF, Maria Regina. Ensinar a ler: urgência do mundo atual e de contextos de pobreza. IN: SARGIANI, Renan (org.). *Alfabetização baseada em evidências*. Da ciência à sala de aula. Porto Alegre: Penso, 2022.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/SECRETARIA DE ALFABETIZAÇÃO – MEC/SEALF. *Relatório Nacional de Alfabetização Baseada em Evidências (RENABE)*. Brasília: 2020. Disponível em: <https://alfabetizacao.mec.gov.br/images/pdf/renabe_web.pdf>. Acesso em: 14/12/2022.

POLÍTICA NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO – PNA. *Programa Tempo de Aprender*. 2022. Disponível em: <<https://alfabetizacao.mec.gov.br/#pna>>. Acesso em 14/12/2022.

SARGIANI, Renan. Brasil finalmente chegou ao que há de mais avançado em alfabetização. O que falta para aplicar? *Gazeta do Povo*. Brasília, 12/02/2021. Disponível em: <<https://www.gazetadopovo.com.br/educacao/brasil-o-que-ha-de-mais-avancado-em-alfabetizacao-o-que-falta-para-aplicar/>>. Acesso em: 10/03/2023.

SARGIANI, Renan. Alfabetização baseada em evidências: como a ciência cognitiva da leitura contribui para as práticas e políticas educacionais. IN: SARGIANI, Renan (org.). *Alfabetização baseada em evidências*. Da ciência à sala de aula. Porto Alegre: Penso, 2022.

SECRETARIA DE ALFABETIZAÇÃO – SEALF. Relatório de Programas e Ações – Secretaria de Alfabetização, 2019-2022. Brasília: 2022. Disponível em: <https://alfabetizacao.mec.gov.br/images/pdf/relatorio_sealf_2019_2022.pdf>. Acesso em: 10/03/2023.

Submetido: 01/04/2025

Preprint: 23/02/2023

Aprovado: 20/06/2025

Editor de seção: Maria Carolina da Silva Caldeira

FINANCIAMENTO

Artigo produzido no contexto de pesquisa com financiamento da FAPERJ (Cientista do Nossa Estado), UERJ (Prociênciа) e CNPq (Bolsa de Produtividade em Pesquisa)

DECLARAÇÃO SOBRE DISPONIBILIDADE DE DADOS

Os conteúdos estarão disponíveis no momento da publicação do artigo.

DECLARAÇÃO DE CONFLITO DE INTERESSE

A autora declara que não há conflito de interesse com o presente artigo.