

UM OLHAR SOBRE A DISPUTA DE SENTIDOS PARA ALFABETIZAÇÃO NO PNAIC

Bonnie Axer¹

Resumo: O presente artigo possui como objeto de estudo o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), um programa de formação continuada que foi um acordo assumido pelos governos federal, estadual e municipal para assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade. Interpreto o PNAIC como política curricular que visa instituir um sentido para a alfabetização nacional, tendo em vista a organização e significação que traz sobre a mesma. Nesse sentido, a partir dos cadernos de formação direcionados aos professores alfabetizadores, este artigo dialoga com o campo da alfabetização e brevemente com os campos do Currículo e Teoria do Discurso (TD) para problematizar os sentidos para ser/estar alfabetizado no PNAIC.

Palavras-chave: Alfabetização; Significação; Disputa

A LOOK AT THE SIGNIFICANCES DISPUTE OF LITERACY IN THE NPLRA

Abstract: This article has as its object of study the National Pact for Literacy at the Right Age (NPLRA), a continuing education program that was agreed upon by the federal, state and municipal governments to ensure that all children are literate by the age of eight. age. I interpret the PNAIC as a curriculum policy that aims to establish a sense for national literacy, in view of the organization and meaning it brings about it. In this sense, from the training notebooks directed to the literacy teachers, this article dialogues with the literacy field and briefly with the Curriculum and Discourse Theory (DT) fields to problematize the senses to be / to be literate in NPLRA.

Keywords: Literacy; Significance; Dispute.

Introdução

Este artigo é um recorte da minha tese de doutorado: “Todos precisam saber ler e escrever - uma reflexão sobre a Rede de Equivalências da Alfabetização na Idade Certa” que teve como objetivo central a problematização do discurso da idade certa e a movimentação político-curricular que o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade certa (PNAIC) trouxe. Aqui a proposta é refletir sobre os sentidos para alfabetização que o Pacto Nacional PNAIC traz em seus materiais. Estamos falando de uma política de formação que se deu a partir de um acordo assumido pelos governos federal, estadual e municipal para assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade e que, a meu ver, também se

¹ Doutora em Educação, pela UERJ. Docente Assistente do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAP/UERJ) atuando com os anos iniciais do Ensino Fundamental.

configura enquanto política curricular, uma vez que tenta trazer normatizações, caminhos e sentidos para a alfabetização nacional.

Dessa forma, analiso o PNAIC e suas produções (cadernos de formação, seminários de formação), assim como também as políticas outras que a meu ver se enredam a ele, os entendendo como discursos, visto que são relações de significação, é pensar sobre estes enquanto textos - como orienta a Teoria do Discurso. Ao analisar esta política e seus documentos, entendo que a realidade não está posta, pois esta também é texto, visto que as leituras e os movimentos feitos a partir desta política são a condição para a existência da experiência. Falar dos documentos direcionados para a formação dos professores alfabetizadores, que de alguma maneira apresentam e fazem o PNAIC funcionar, não desconsidera que tais documentos fazem parte de uma rede de relações que envolvem também discursos em disputa, avaliação, propostas, planejamentos e materiais didáticos, ou seja, trata-se de currículo. Esses inúmeros textos representam a política, numa tentativa de garantir uma dada leitura sobre esta.

Sendo assim, entendo o currículo como *espaço de enunciação cultural* (MACEDO, 2006; 2016) e esta concepção auxilia na compreensão do currículo, não apenas como algo normativo que reproduz identidades e comportamentos, mas como legítima produção cultural que produz sentidos continuamente. Ao interpretar o currículo como prática cultural, é possível reconhecer a ambivalência existente nas relações políticas, assumindo os limites e impossibilidades de tentativas unificadoras se darem por completo, mas ainda sim a tentativa de contensão e domínio é constituinte da política curricular. Logo, olho para a política, entendendo-a como estratégia discursiva de fixação dos sentidos que se encontram em disputa.

Ao analisar o PNAIC como produção cultural, percebo-o instável e contingente e sua hegemonia vivenciada momentaneamente. Acredito que a política curricular do PNAIC não traz uma verdade única, mas sim diversas maneiras de significar e conceber a alfabetização nacional. Logo, trata-se de uma política inacabada e traduzida a todo momento, numa rede política sem fim.

Assim, reconheço a existência de disputas incessantes entre os sentidos que irão constituir um determinado currículo nacional para a alfabetização; essa defesa se faz e, precariamente paralisa, pois os grupos envolvidos em tal disputa (curriculistas, alfabetizadores e estudiosos) lutam para manter a sua visão como hegemônica e as lutas por

manutenção, por vezes, são mais fortes que as lutas para a modificação. O controle envolve hegemonia, assim como a mudança também envolve hegemonia.

1. Algumas facetas da alfabetização e a ambivalência discursiva do PNAIC

Para dar início então à discussão sobre a disputa de sentidos para a alfabetização presentes no PNAIC, trago a meta 5 do Plano Nacional de Educação (PNE), que fala estritamente da alfabetização e estabelece a necessidade de *“alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do Ensino Fundamental”*.

Tal meta traz destaque para a alfabetização e, a meu ver, coloca muita responsabilidade no processo e nos envolvidos, visto que o Plano Nacional de Educação *“busca equidade e qualidade da educação em um país tão desigual como o Brasil”*, o que é uma tarefa que provoca e mobiliza inúmeras políticas públicas de Estado que incluem e articulam entes federativos. Trata-se de uma tentativa de um trabalho *“de alinhamento dos planos de educação para fazermos do próximo decênio um virtuoso marco no destino do nosso país”* (BRASIL, 2014).

Para o PNAIC, com base nas definições trazidas pelo MEC, estar alfabetizado é *“ser capaz de interagir por meio de textos escritos em diferentes situações, significa ler e produzir textos para atender a diferentes propósitos”* (BRASIL, 2015, p. 19). Dessa maneira, estabelece-se o período de três anos do ciclo de alfabetização *“para que a criança seja capaz de ler e escrever com autonomia textos de circulação social”* (p. 19).

Para me ajudar a apresentar tal fixação para a alfabetização, faço uso dos cadernos de formação, principalmente as Unidades 1 e 2, pelas temáticas que destacam, além de usar também as falas ouvidas no II Encontro Estadual Meta 5 do PNE em Debate: Regime de Colaboração na Educação Infantil no Estado do Rio de Janeiro². Interessante contextualizar que a meta 5 da alfabetização confere o desafio e o dever de promover ações concretas para que todas as crianças estivessem alfabetizadas de forma plena até o final do terceiro ano do Ensino Fundamental (EF), embora, haja a ressalva de que tal recorte temporal se dará apenas nos primeiros cinco anos do PNE, o que significa 2019 e após essa data o recorte passa a ser o segundo ano do EF.

² Esse encontro foi realizado no dia 12 de julho de 2017 na sede no Ministério Público do Rio de Janeiro; participei deste como ouvinte.

Tal modificação traz à tona uma preocupação que eu tenho em relação ao PNAIC e que pode se estender a outras políticas curriculares: qual sentido que ela passa a fechar, ainda que de maneira fraturada, para o entendimento de alfabetização? Penso que transitar entre dois ou três anos para alfabetizar vai além de uma mera duração do processo; mexe profundamente nas concepções de alfabetização que vão ganhando vez nessas políticas curriculares.

Nesse contexto há a defesa do ciclo de alfabetização, que parece ser um rumo interessante para atingir a idade certa.

Em consonância com essas deliberações, essa meta do PNE determina a necessidade de “alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o 3º (terceiro) ano do Ensino Fundamental”. Guiando tal determinação, encontra-se o ciclo de alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental, compreendido como um tempo sequencial de três anos letivos que devem ser dedicados à inserção da criança na cultura escolar, à aprendizagem da leitura e da escrita. (BRASIL, 2014, p. 26).

Penso nesse sentido que ainda que a alfabetização faça parte de um processo de transformação social e seja uma medida de atingir um *status* formativo, não se trata apenas de alfabetizar para atingir a meta, mas esta precisa trazer também uma discussão de formação ampla do leitor crítico. Os altos índices de analfabetismo que rondam os resultados educacionais de nosso país vêm conduzindo diferentes estratégias para dar conta dos fracassos escolares que envolvem a leitura a escrita. Assim como bem salienta um dos cadernos de formação do PNAIC, “as crianças que cometiam erros e concluíam o ano sem o domínio do código escrito engrossavam as estatísticas cada vez mais crescentes de repetência e evasão escolar, sendo ‘excluídos’ em seus direitos de aprendizagem da leitura e da escrita” (BRASIL, 2012c, p. 9, grifo meu). Desde a Proclamação da República, ler e escrever viraram direito do cidadão, dever do Estado e responsabilidade da formação de professores.

O direito à Educação Básica é garantido a todos os brasileiros e, segundo prevê a Lei 9.394, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, “tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (Art. 22). Desse modo, a escola é obrigatória para as crianças e tem papel relevante em sua formação para agir na sociedade e para participar ativamente das diferentes esferas sociais. Dentre outros direitos, é prioritário o ensino da leitura e escrita, tal como previsto no Artigo 32 (BRASIL, 2012c, p. 30).

Ao pensar na alfabetização como direito ou como uma das etapas que garantem o direito à Educação, penso ser fundamental neste momento trazer uma reflexão sobre o que significa ser e estar alfabetizado e o que tal etapa escolar traz como expectativa e condução

para o processo de ensino-aprendizagem. Sendo assim, julgo importante mencionar que em 2012 chegou ao fim a Década das Nações Unidas para a Alfabetização 2003/2012³ proposta pela Unesco. O lançamento da década no Brasil coincidiu com o compromisso do governo de erradicar o analfabetismo e garantir o *direito* de aprendizagem da leitura e da escrita, de que as crianças estavam sendo excluídas.

O discurso do direito trazido pela Unesco muito se alinha ao que o PNAIC nos apresenta, uma vez que ambos operam com a ideia de Direito como expectativa de aprendizagem, como conhecimento fundamental a ser passado às crianças e que precisa ser garantido pela alfabetização via possíveis políticas educacionais que a conduzirão.

Embora tenhamos consciência de que não é possível ensinar tudo a todos e que a escola é uma das esferas sociais em que o ensino ocorre, mas não é a única, concebemos que há conhecimentos que podem ser vistos como fundamentais na Educação Básica. É frente a essa constatação que investimos na busca de garantir alguns direitos de aprendizagem a todos e favorecer condições de aprendizagens coletivas, singulares a cada comunidade, a cada grupo social (BRASIL, 2012e, p. 8).

Com essa lógica, a defesa do direito à Educação presente no PNE é reforçada pelo PNAIC, especificamente o direito à alfabetização plena até no máximo os oito anos de idade, o que é, no meu entendimento, a representação daquilo que a política educacional em questão chama de articulação de democracia, qualidade e justiça social. “Há metas estruturantes para a garantia do direito à educação básica com qualidade, que dizem respeito ao acesso, à universalização da alfabetização e à ampliação da escolaridade e das oportunidades educacionais” (BRASIL, 2014, p. 9).

A aprendizagem e a alfabetização, ao serem direito de toda a criança e dever de todos nós, como diz o documento de apresentação do PNAIC (2012a), trazem uma série de estratégias políticas, documentos e programas para tentar garanti-los. Fazendo uma breve retomada do mapeamento trazido no Artigo 2, temos nas *DCN para o Ensino Fundamental de Nove Anos* (Resolução CNE nº 7/10) a deliberação de que nos três anos iniciais do Ensino Fundamental deve-se assegurar a alfabetização e o letramento. Em acordo com essas deliberações, a meta 5 do PNE novamente entra no jogo e determina a necessidade de “alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o 3º (terceiro) ano do Ensino Fundamental”.

Embasando tal determinação, temos a institucionalização do ciclo de alfabetização nos anos iniciais do EF, compreendido como um tempo sequencial de três anos letivos (1º, 2º e 3º

³ Trata-se de conjunto de metas e ações, de abrangência internacional, sob a coordenação da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), tendo como slogan “Alfabetização como Liberdade”.

anos) que precisam ser dedicados à inserção da criança na cultura escolar, à aprendizagem da leitura e da escrita, à ampliação das capacidades de produção e compreensão de textos orais em situações diversas, não apenas escolares. Com esse contexto político-educacional, temos um pacto sendo instaurado e uma política curricular nacional para a alfabetização se concretizando. Entendo que esses encaminhamentos – EF de nove anos e ciclo de alfabetização –, ao propor aumento do tempo escolar, reconfiguram o modo de entender o processo de ensino-aprendizagem, a avaliação e, conseqüentemente, o currículo.

Preocupa-me a maneira com que por vezes o PNAIC se apropria dessa reconfiguração e parece sair do campo da reflexão acerca da alfabetização e adentrar o campo da normatização, numa relação sempre ambivalente. É direito da criança aprender a ler e escrever, mas esse direito tem prazo de validade, uma idade certa, o que a meu ver o torna minimamente contraditório, ambivalente, indecível e complexo. Ora, estamos falando de direito ou dever? Direitos e deveres de quem? Do aluno? Dos professores? Da escola? “Para garantir que todas as crianças aprendam a ler e escrever, faz-se necessário traçar direitos de aprendizagem que possam nortear a organização do trabalho pedagógico nas escolas” (BRASIL, 2012c, p. 6).

A partir da demanda do comum a todos que endossa a política de centralização curricular, o direito à alfabetização, a meu ver, passa a ser um dever, principalmente quando a aferição dos níveis de alfabetização é via exame nacional e tem idade limite para acontecer. Meu incômodo com o discurso da idade certa, que é constituído a partir de uma temporalidade escolar que vem sendo amarrada pelo ciclo de alfabetização e pelo EF de nove anos, no entanto se fundamenta não pelo fato de ter uma idade em que se está definindo alfabetizar, mas o que está se definindo como alfabetização nessa idade. Para além de uma questão de tempo limite, meu questionamento gira em torno da aprendizagem.

Quando lidamos com a ameaça concreta de redução desse tempo, o que acarreta não apenas a diminuição do tempo de consolidação de tal aprendizagem, como também o entendimento desse processo complexo de aprendizagem, penso que a idade certa é mais um discurso que se transforma e pode vir a ser um argumento interessante e potente para o posicionamento contrário de um ciclo de alfabetização de dois anos ou de crianças aos sete anos estarem plenamente alfabetizadas.

Interessante então observar a contingência do próprio PNAIC. Perceber como as demandas em disputa se articulam em prol de diferentes exteriores é uma percepção relevante sobre política, pois, se antes o exterior constitutivo era a qualidade da alfabetização nacional

ou a não existência dela, temos agora produzido internamente um outro exterior em jogo – um ciclo reduzido, uma nova idade certa, a própria meta 5 ou até quem sabe uma ameaça de seu fim. Assim, em meio à ambivalência discursiva que constitui a política do PNAIC assistimos sua contínua (re)estruturação, suas relações de força e os caminhos que, estrategicamente, vão se fortalecendo e levam (ou podem vir a levar) a uma alfabetização plena das crianças brasileiras ou a uma idade certa para tal. Seria então oito anos a idade certa? Existe idade certa?

Provavelmente não; pelo menos não é essa a questão ou preocupação aqui, não me atento para um olhar sobre a idade em si, ou até da maturidade que uma criança tem ou não aos seis, sete ou oito anos de idade, ainda que seja uma preocupação legítima, a meu ver. Minha questão é com o tempo que é dedicado à alfabetização, com o tempo escolar destinado a esse momento complexo da aprendizagem e vivência escolar. Penso sobre o tempo e sua relação com tal momento, como este se dará e o que se espera dele.

Por isso, opero com a *idade certa* sendo interpretada como significante vazio, com base na Teoria do Discurso (TD). Quando digo que esse significante é vazio, opero com o entendimento de que é esvaziado de sentido por tanta flutuação, uma vez que se viu inchado de muitos significados sobre tempo escolar e alfabetização, por exemplo. Para unir demandas com defesas distintas, para movimentar o jogo político e mobilizar todos os envolvidos em torno de uma política de alfabetização nacional, no caso deste estudo, tal significante faz uso desse esvaziamento de sentido, que nada mais é do que uma pluralidade de sentidos que possibilita a movimentação e possíveis mudanças. Na lógica da TD, o significante vazio tem dimensão e funcionamento como metáfora; nessa perspectiva, o vazio opera mediante um *slogan* maior, uma bandeira de luta que une as distintas demandas – uma idade certa para estar alfabetizado plenamente! Tal bandeira que une essas demandas e os muitos significados para a mesma poderia ser a concretização da hegemonia, uma hegemonia sempre improvável.

Essa relação, segundo a qual um conteúdo diferencial particular passa a ser o significante de plenitude comunitária ausente, é exatamente o que denomino relação hegemônica. A presença de significantes vazios – no sentido que temos definido – é a própria condição da hegemonia (LACLAU, 2011, p. 76).

Estamos, portanto, falando de um direito de todos impossível de se atingir. Trata-se de uma hegemonia “sempre instável penetrada por uma ambiguidade constitutiva” (LACLAU, 2011, p.78), visto que a mesma força que os move é com a qual se rompe. Assim, temos um discurso e uma defesa que todos valorizam e que não há (de forma definida) uma contrariedade, ao mesmo tempo que esse é um direito que não se sabe bem o que é e nem o

que significa. Ainda de acordo com o autor, trata-se de uma negociação com uma impossibilidade positiva, uma realidade para a qual o x do significante vazio aponta.

Toda luta por hegemonia é composta pelo significado diferencial e pelo sentido equivalencial, ou seja, é uma luta contraditória que ao mesmo tempo afirma e anula a própria singularidade como nos ajuda a pensar Ernesto Laclau (2011). Alfabetizar na idade certa – não se sabe ao certo qual é essa idade e ela está em profunda modificação, uma vez que tal mudança é da natureza do significante vazio e necessário para o próprio funcionamento político. “No entanto, se esse objeto impossível carece de meios para alcançar sua adequada ou direta representação, isso pode ser indício de que o significado esvaziado para assumir a função representativa será sempre constitutivamente inadequado” (LACLAU, 2011, p. 72).

Com a bandeira de uma idade certa da alfabetização, com essa mobilização maior que aproxima e une diferentes perspectivas acerca da alfabetização, trago agora as concepções de alfabetização em jogo. Estou encarando o PNAIC como uma rede de equivalência; logo, penso que os sentidos de alfabetização que trarei a partir de agora estão disputando, a meu ver, nessa rede para então significar o que o PNAIC chamará de *alfabetização plena* na idade certa. Assim, o direito de se alfabetizar na idade certa opera como significante vazio, um significante da falta e da totalidade ausente (LACLAU, 2011), já a concepção de alfabetização na rede equivalencial na qual se constitui o PNAIC é interpretada por mim enquanto significante flutuante, pois este assume vários sentidos que vão se modificando de acordo com as demandas e/ou contextos histórico e político nos quais está envolvido e inserido.

Para dar início a esta defesa, lanço mão do entendimento de Leal (2015), quando faz a interpretação das múltiplas dimensões da alfabetização e de suas muitas concepções entendidas como direitos. A autora diz que no PNAIC há a constituição de um currículo mínimo ao promover a escolha de conhecimentos e habilidades entendidas como fundamentais para garantir os direitos de aprendizagens já aqui discutidos.

Tal defesa aparece já nos objetivos do Programa presentes no caderno de apresentação. [...] É possível identificar algumas dimensões da alfabetização tomadas como centrais: (1) Apropriação do Sistema de Escrita Alfabética; (2) Desenvolvimento de habilidades/capacidades de produção e compreensão de textos orais e escritos; (3) Inserção em práticas sociais diversas, com base no trabalho de produção, compreensão e reflexão sobre gêneros textuais variados; (4) Reflexão sobre temáticas relevantes por meio dos textos. Essas quatro dimensões do ensino são tratadas como direitos de aprendizagem em uma perspectiva de currículo inclusivo (LEAL, 2015, p. 28).

Para a autora, o PNAIC tem imbricamento entre universalismo e particularismo, numa lógica parecida apresentada com base na TD. Assim como ela, também entendo que as

políticas curriculares se fazem a partir da relação entre universal e particular. Temos uma ideia particular que se universaliza, por vezes pelo inchaço de sentidos que ela abarca, o que movimenta cadeias equivalenciais particulares ao redor de um exterior constitutivo. Dessa maneira, penso que a partir de um exterior constitutivo (diferença expulsa que é significada como ameaça à articulação) – desejo da alfabetização plena na idade certa assombrado pelas altas taxas de analfabetismo – a alfabetização no PNAIC opera como significante flutuante, transitando entre sentidos e entendimentos para ler e escrever que se articulam a partir de demandas particulares (cadeias equivalenciais) que passam a significar a alfabetização de maneiras distintas e não isentas de interesse, visto que estamos falando de relações de poder que disputam continuamente uma lógica hegemônica da alfabetização.

É evidente, nos documentos, portanto, que a alfabetização está sendo concebida em sentido amplo, agregando direitos de aprendizagem relativos à aprendizagem da leitura e da escrita e direitos de aprendizagem relativos aos conteúdos de diferentes áreas do conhecimento. Em diferentes textos aparece a explicitação de que o Programa assume a abordagem da alfabetização na perspectiva do letramento. No entanto, há nuances quanto a tal entendimento que revelam algumas tensões teóricas (LEAL, 2015, p. 30).

Gosto dessa linha de raciocínio da autora e com ela concordo quando lê-se a defesa da alfabetização feita pelos direitos se apresentando como elemento universalista. Os cadernos de formação trazem listagens de objetivos predefinidos que se travestem de direitos de aprendizagem e desenham concepções de alfabetização que, embora pareçam estar em correntes teóricas opostas, se alinham em torno de uma demanda de qualidade de alfabetização.

Ao fazer a leitura dos cadernos de formação que são dedicados aos professores alfabetizadores, observo que no quadro dos Direitos Gerais há a ideia de inserir a criança em diferentes situações que envolvam leitura e escrita para que ela possa se desenvolver, produzir e compreender textos orais e escritos em diferentes momentos e com diferentes intenções. Nos outros quadros são detalhados conhecimentos e habilidades organizados pelo eixo da Língua Portuguesa: Leitura; Produção de textos escritos; Oralidade; Análise linguística: discursividade, textualidade, normatividade; Análise linguística: apropriação do Sistema de Escrita Alfabética.

Os conhecimentos e habilidades que aparecem nos quadros são discutidos na medida em que aparece o debate sobre a organização do trabalho pedagógico, planejamento e articulação entre os componentes curriculares. Os componentes curriculares não expostos aqui aparecem de forma atravessada nos cadernos quando há as reflexões feitas das experiências

docentes relatadas⁴. Em alguns cadernos a articulação entre os componentes curriculares, principalmente Língua Portuguesa, que é o grande foco dos cadernos, é discutida de maneira específica, com comentários, destaques nos textos, pequenos quadros de lembrete ou indicação de leitura, uma seção intitulada “Aprofundando”, tema e até quadros com direitos de aprendizagem específicos desses componentes. Dessa maneira,

[...] os direitos de aprendizagens permitem, nesse contexto, planejar e orientar as progressões do ensino e das aprendizagens, delimitando os saberes que devem ser construídos pelas crianças ao final de cada ano escolar do ciclo de alfabetização. Estes não devem ser entendidos como formas padronizadas, mas como caminhos a ser construídos por cada criança na sua singularidade, para que o processo de alfabetizar letrando não perca o foco pela ausência de intencionalidade (BRASIL, 2012d, p. 20).

Uma listagem de conteúdos e metodologias que se apresentam como direitos de aprendizagem reiterados a cada unidade dos cadernos de formação, ao planejar e orientar progressões do ensino, parece se afastar, e por vezes contradizer, da defesa de caminhos a serem construídos por cada criança, de maneira singular, numa perspectiva do “alfabetizar letrando”. É essa a defesa do PNAIC, uma alfabetização na perspectiva do letramento, ou seja, uma alfabetização que “possibilite o engajamento das crianças em processos de interação variados em que elas sejam protagonistas e possam agir para transformação de suas próprias vidas” (BRASIL, 2012d, p. 13).

Com esses direitos e com defesas que articulam mais de uma visão, a alfabetização no PNAIC vai se desenhando e traz uma crítica interessante sobre uma problemática do campo: a falta de precisão e um método adequado. Tal problemática, porém, não requer uma solução, ou não parece ser essa a intenção do PNAIC, embora trace estratégias que podem conduzir a um caminho único para a alfabetização.

Defender, no entanto, a alfabetização centrada em qualquer método sintético ou analítico como meio de superar o atual contexto de fracasso escolar na alfabetização é desconsiderar as contribuições das pesquisas que analisam o processo de construção dos sujeitos na aprendizagem da leitura e da escrita e os estudos sobre letramento (BRASIL, 2012d, p. 19).

É possível perceber como tal política apresenta o tom da alfabetização que será construída ao longo dos três anos do ciclo. De forma sutil, o PNAIC defende uma prática alfabetizante e não alfabética, o que significa dizer que, além da aquisição do código alfabético, tal política propõe em sua formação um olhar ampliado acerca do saber ler/escrever, defendendo que esse saber também precisa ter seu valor social evidenciado. Sem

⁴ Todos os cadernos trazem relatos de experiência e debate sobre eles.

fazer uma defesa clara para uma vertente específica da alfabetização, os cadernos de formação vão perpassando entendimentos distintos do campo em busca de um amadurecimento do que se está considerado alfabetização numa idade certa.

Em entrevista à revista *Magistério*, o então secretário de Educação do MEC, Cesar Callegari, explica o que o PNAIC espera da alfabetização.

Magistério – *Como se dá o processo de alfabetização proposto pelo PNAIC?*

Secretário – Alfabetização não é, como equivocadamente querem alguns, apenas o aprendizado de uma técnica de juntar LÉ com CRÉ. Você tem que ter significância, e as crianças, ao visitar um conjunto de outros conhecimentos correlatos no aprendizado da Língua Portuguesa como eixo estruturante, vão fazendo descobertas maravilhosas. Elas não descobrem apenas a capacidade de ler e escrever, mas de interpretar a leitura e expressar o seu conhecimento por escrito. Isso é fundamental e estruturante para o resto da vida de uma pessoa, e é exatamente nessa maneira de entender que a alfabetização está sendo realizada, respeitando tempos, movimentos, condições de trabalho e desenvolvimento das crianças e das suas famílias e sobretudo respeitando o conhecimento e as peculiaridades da forma de fazer que cada professor e cada professora tem no Brasil inteiro. Quando se trata de educação há a necessidade de estabelecer todo um conjunto de relações de respeito (MAGISTÉRIO, 2014, p. 19).

O campo da alfabetização passou por diferentes defesas de métodos clássicos (alfabético, fônico, silábico), construtivistas e a perspectiva do letramento, todas em busca do atendimento da aquisição alfabética. Mas, como bem ressalta o PNAIC em seus cadernos de formação, “atingir a hipótese alfabética de escrita não significa estar alfabetizado, uma vez que, além de compreender o funcionamento do nosso sistema de escrita, é preciso que as crianças leiam e produzam textos com autonomia” (BRASIL, 2012d, p. 15).

Para que as crianças leiam e escrevam com autonomia, então, defesa clara e expectativa última ao final do terceiro ano a ser quantificada via Avaliação Nacional da Alfabetização,

é necessário que as correspondências som-grafia sejam consolidadas. Esse processo de consolidação envolve questões de natureza ortográfica. Ao atingir a hipótese alfabética, é preciso que a criança tenha domínio sobre as correspondências grafofônicas (saiba quais letras representam determinado fonema) e reflita sobre as convenções ortográficas, compreendendo as regularidades e irregularidades (BRASIL, 2012d, p. 15).

A defesa do letramento, que passa a dividir espaço com a alfabetização ganha destaque, em minha leitura através da discussão teórica feita pelo PNAIC. Segundo Soares (2004), letramento é o uso social da leitura e da escrita; alfabetização é o domínio das técnicas da leitura e da escrita, ler e escrever é diferente de ser capaz de fazer uso da leitura e da escrita. Apesar de distintos, os conceitos se complementam, mas Soares chama a atenção para

a perda de especificidade que a alfabetização tem sofrido pelo excesso de defesa acerca do letramento; é o que ela chama de “desinvenção da alfabetização”. A esse respeito, o PNAIC também reflete:

Nessa perspectiva, a alfabetização, como processo de apropriação de um sistema de escrita convencional com regras próprias, foi obscurecida pelo letramento, porque “este acabou por frequentemente prevalecer sobre aquela, que, como consequência, perdeu sua especificidade” (SOARES, 2004, p. 9, apud BRASIL, 2012c, p. 19).

A mistura de um conceito no outro se dá primeiramente no censo comum, pelas mídias em geral, a partir do que circula sobre alfabetização no país, além da produção acadêmica que também fortalece essa fusão e a confusão entre os dois conceitos, pois, embora a discussão do letramento “surja sempre enraizada no conceito de alfabetização” (SOARES, 2004, p. 8), tal confusão mencionada acaba por “desinventar” a alfabetização. Nesse sentido, para a autora a alfabetização e o letramento são conceitos distintos, porém precisam estar associados. Trata-se de processos independentes e interdependentes.

Assim como Soares, penso na relação indissociável entre letramento e alfabetização, essa relação complementar⁵ em que um significa o outro, o que mistura as duas concepções, mas requer atenção e cuidado com tal relação, para que ambos os processos se mantenham intactos. Para a autora, a “reinvenção da alfabetização” necessita de investimento no trabalho específico de ensino do Sistema de Escrita Alfabética inserido em práticas de letramento.

A autora faz ainda uma análise dos altos índices de analfabetismo, atrelados à excessiva especificidade sofrida pela alfabetização; mais atualmente, os mesmos altos índices (hoje capturados com o auxílio das avaliações externas) são justificados pela falta de especificidade da mesma alfabetização. A “desinvenção” se dá pela perda de espaço e especificidade que a alfabetização sofre em relação ao letramento.

Essa falta de consenso em torno da concepção da alfabetização também foi analisada por Moratti (2013) ao pensar sobre a Década da Alfabetização. A meu ver, tal confusão embasa de alguma forma a produção curricular do PNAIC e aproxima ambos.

Articuladamente a essa “Década”, vem-se implementando no Brasil um conjunto expressivo de iniciativas, cujos resultados, decorrentes do monitoramento dessas ações, apontam tanto a ruidosa conquista de alguns avanços quanto o agravamento de muitos problemas históricos. Dentre esses problemas, destaca-se o silenciamento da discussão em torno do conceito restrito e rudimentar de alfabetização, no qual, em consonância com o princípio do “aprender a aprender” derivado de modelo político neoliberal,

⁵ Conceito de Derrida que considera o signo sempre o suplemento de si mesmo, pois jamais se completa. Ao significar com a sensação de completude, marca a ausência que ali se faz. Assim, o suplemento e o desconforto causados pela falta fraturam e evidenciam o limite do texto, o limite da linguagem (DERRIDA, 2001).

fundamentam-se as políticas educacionais e correspondentes “sistemas de avaliação” de habilidades e competências de leitura e escrita, a partir das quais se espera que os alunos aprendam e são definidoras da função do professor como mero “provedor de estratégias” para essa aprendizagem (MORATTI, 2013 p. 16-17).

Em meio às mudanças de concepções, o PNAIC chama a atenção de que são também curriculares, mas um currículo nacional para a alfabetização trará consenso na área? A alfabetização é tratada, na maior parte das vezes, de forma ampliada, ainda que haja uma tendência para a perspectiva do letramento, o que interpreta a apropriação do Sistema de Escrita Alfabética apenas uma das etapas do processo de alfabetizar, e não o processo como um todo. Tal perspectiva entende que as crianças aprendem o funcionamento do Sistema de Escrita Alfabética imbricado às aprendizagens relativas aos usos sociais da escrita e da oralidade.

Outra dimensão da alfabetização que também se faz presente nos cadernos de formação do PNAIC é a ideia de que a alfabetização “é um processo em que as crianças aprendem a ler, a escrever, a falar, a escutar, mas se apropriam, por meio da leitura, da escrita, da fala, da escuta, de conhecimentos relevantes para a vida” (LEAL, 2015, p. 34). Assim como a autora, também identifiquei nos cadernos de formação uma relação da alfabetização não apenas com a aquisição da leitura e da escrita, mas também com o desenvolvimento integral do sujeito. Mas, embora eu perceba preocupação com o desenvolvimento social das crianças, os cadernos de formação deixam claro que para atingir a meta última – alfabetização na idade certa – é necessário que os direitos sejam garantidos.

Nesse sentido, partilho da interpretação de Leal (2015) ao identificar como dimensões da alfabetização presentes nos PNAIC: a apropriação do Sistema de Escrita Alfabética; o desenvolvimento de habilidades/capacidades de produção e compreensão de textos orais e escritos; a inserção em práticas sociais diversas, com base no trabalho de produção e compreensão de textos; e a reflexão sobre temáticas relevantes por meio dos textos. Dessa maneira, o PNAIC, em seu primeiro livro de formação, diz que as mudanças relativas às práticas de alfabetização ou às outras áreas de conhecimento se relacionam a mudanças curriculares. Assim, em meio às mudanças curriculares, a defesa que o PNAIC faz é de se *alfabetizar letrando*.

Nessa perspectiva, defendemos que as crianças possam vivenciar, desde cedo, atividades que as levem a pensar sobre as características do nosso sistema de escrita, de forma reflexiva, lúdica, inseridas em atividades de leitura e escrita de diferentes textos. É importante considerar, no entanto, que a apropriação da escrita alfabética não significa que o sujeito esteja alfabetizado. Essa é uma aprendizagem fundamental, mas para que os

indivíduos possam ler e produzir textos com autonomia é necessário que eles consolidem as correspondências grafofônicas, ao mesmo tempo em que vivenciem atividades de leitura e produção de textos (BRASIL, 2012c, p. 22).

Há no PNAIC uma emergência pelo letramento, mas, a meu ver, esse conceito, ao entrar em disputa pela negociação de um sentido de alfabetização, colide com a própria ideia de letramento. Digo isso porque temos um currículo da alfabetização que é atravessado por uma idade certa. Dessa maneira, o discurso repetido tantas vezes nos materiais do PNAIC, “alfabetizar letrando” carrega em si múltiplas significações e articula diferentes maneiras de pensar a aquisição da leitura e da escrita, o que possibilita observarmos uma articulação entre letramento e conscientização fonológica, por exemplo.

Interessante observar como o PNAIC, uma política curricular que articula discursos que dificilmente se aproximariam e assim articula demandas que precisam abrir mão de suas diferenças para juntas se posicionar de forma contrária a um exterior que as constitui (qualidade na alfabetização; alfabetização plena). Nessa política, em meio às muitas demandas e disputas de sentidos para alfabetização, temos um caderno de formação que deixa claro que, para que a alfabetização e o letramento tenham sucesso, é fundamental a “definição de direitos de aprendizagem relacionados aos diferentes eixos do ensino da Língua Portuguesa a serem desenvolvidos ao longo dos três primeiros anos do Ensino Fundamental” (p. 22).

Assim, a partir dos direitos de aprendizagem presentes no material do Programa Pró-Letramento e no PNE, sinalizados e defendidos pelo PNAIC, questiono a instrumentalização da alfabetização, pois se trata de direitos que, segundo os documentos em questão, são bem definidos, listados e planejados. O PNAIC tem, assim, a preocupação com os conteúdos da alfabetização e acaba por fazer uma redução à discussão de ensino, a meu ver.

Ao reconhecer algumas dessas fixações, se faz necessário considerar que elas são inerentes aos atos políticos; não podem, a meu ver, ser confundidos com a prescrição. Esta é uma estratégia consciente de controle que depende da hegemonia, embora não seja consequência natural dela. Uma política curricular que se pretende nacional e normatizante como o PNAIC não é em decorrência da hegemonia, mas sim de uma crença de que normas bem estabelecidas, aplicadas e testadas levarão a uma qualidade necessária e desejada. Assim, a necessidade de fechamento, de uma normatividade mínima acaba preparando terreno para a busca e aplicabilidade de uma prescrição absoluta que não deixa espaço para o diálogo. Essa prescrição que aqui questiono é aquela a que assistimos em algumas políticas curriculares recentes, principalmente as que fazem parte dessa lógica de centralização curricular.

Considerações finais: a impossibilidade do consenso

Temos assistido a uma proliferação de políticas curriculares centralizadoras, à busca por uma matriz única e nacional, uma base para todos os níveis da educação e acordos feitos em meio à rede de significações. Nesse contexto, a alfabetização não fica excluída de tal pretensão. Há, então, no PNAIC, assim como em toda a produção curricular, uma tentativa de direcionamento de sentidos constituída a partir de produções inúmeras que levam em conta os financiamentos que chegam e os conhecimentos pedagógicos que são colocados em questão.

Perceber como se dá a produção de sentidos em múltiplos contextos, governamentais ou não, é entender quais discursos pedagógicos fortalecem essas políticas e como o fazem. Torna-se fundamental nesse 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 dessa produção.

O PNAIC não é sozinho uma política e, se faz fundamental perceber que ele faz parte de uma rede política maior, que envolve um conjunto de ações, que vai tentar atender e articular demandas por alfabetização na idade certa. Busco perceber essas relações e como essa política maior opera. Ao analisar o PNAIC como produção cultural, percebo-o instável e contingente e sua hegemonia vivenciada momentaneamente. Acredito que a política curricular do PNAIC não traz uma verdade única, mas sim diversas maneiras de significar e conceber a alfabetização nacional. Logo, trata-se de uma política inacabada e traduzida a todo momento, numa rede sem fim.

Nesse sentido, ao analisar os cadernos de formação, por vezes me questioneei: O que se apresenta nos cadernos analisados são concepções de currículo e alfabetização ou normatizações de uma prática que precisa garantir o sucesso das crianças? Percebemos que, embora não haja consenso, em termos de defesas teóricas de uma concepção específica de currículo e alfabetização, os cadernos analisados trazem conduções de práticas que acabam por reduzir o currículo em um conjunto de normas necessárias para se obter resultado positivo. Ao mesmo tempo, promovem a reflexão de que precisa ser uma produção inacabada, visto que se têm concepções teóricas, realidades e tempos de aprendizagem diferenciados.

Reconheço a existência de disputas incessantes entre os sentidos que irão constituir um determinado currículo nacional para a alfabetização; essa defesa se faz e, precariamente, paralisa, pois os grupos envolvidos em tal disputa (curriculistas, alfabetizadores e estudiosos) lutam para manter a sua visão como hegemônica, e as lutas por manutenção, por vezes, são mais fortes que as lutas para a modificação. O controle envolve hegemonia, assim como a

mudança também envolve hegemonia. Considero produtivo admitir que existam formações estruturais de construções e relações políticas em que não se consegue pensar uma organização finalizada.

Sendo assim, não há pacto estabelecido em absoluto, assim como não há uma alfabetização plena ou idade certa e limite para que ela se dê. As mudanças, diferenças e disputas apresentadas aqui abrem brechas e movimentam a política, pois trazem os mesmos limites da linguagem que as constitui. Logo, penso que, ainda que haja um método estabelecido, uma norma instaurada, a ser cobrada e aplicada, ainda haverá falta de consenso; a sensação de não invenção da alfabetização permanecerá, pois ela é constituinte da política.

Referências

AUTOR. **Todos precisam saber ler e escrever: uma reflexão sobre a Rede de Equivalências da Alfabetização na Idade Certa.** Tese (Doutorado em Educação) – Programa de pós graduação da UERJ, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2018.

BRASIL. Resolução n.º 7, de 14 de dezembro de 2010. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos. **Diário Oficial da União**, Brasília, 15 dez. 2010b.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação (PNE) 2011-2020.** Brasília: MEC/SEF, 2011.

BRASIL. Portaria n.º 867, de 4 de julho de 2012. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. **Diário Oficial da União**, Brasília, 5 jul. 2012a.

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

BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.** Currículo na alfabetização: concepções e princípios: ano 1, unidade 1. Brasília: MEC/SEB, 2012c.

BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.** Currículo no ciclo de alfabetização: consolidação e monitoramento do processo de ensino e de aprendizagem: ano 2, unidade 1. Brasília: MEC/SEB, 2012d.

BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.** Currículo inclusivo: o direito de ser alfabetizado: ano 3, unidade 1. Brasília: MEC/SEB, 2012e.

BRASIL. Ministério da Educação. **Sase; planejando a próxima década - conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação.** 2014.

BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Caderno de Apresentação. Brasília: MEC/SEB, 2015.

LACLAU, E. **Emancipação e diferença**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

LEAL, Telma Ferraz. Currículo no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: os direitos de aprendizagem em discussão. **Revista Educ. Foco**, Juiz de Fora, edição especial, p. 23-44. fev. 2015.

MACEDO, Elizabeth. **Prefácio**. In: FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres. (Org.). Políticas curriculares, coordenação pedagógica e escola: desvios, passagens e negociações. Curitiba: CRV, 2016.

_____. **Currículo: política, cultura e poder**. Currículo sem Fronteiras, v.6, p.98-113, 2006.

MAGISTÉRIO. **Secretaria Municipal de Educação**. – São Paulo: SME / DOT, 2014.

MORTATTI, Maria do Rosário L. Um balanço crítico da "Década da Alfabetização" no Brasil. Cad. CEDES vol.33 n.89 Campinas Jan./Abril. 2013.

SOARES, Magda. **Entrevista para a Plataforma do Letramento**: Magda Soares discute como mediar o processo de aprendizagem da língua escrita. 2013.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, nº 25, jan./fev./mar./abr. 2004.