

Estado da publicação: O preprint foi publicado em outro meio.
DOI do preprint publicado: <https://doi.org/10.1590/0102-469858078>

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

Rita de Cássia Prazeres Frangella

<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.7857>

Submetido em: 2024-01-06

Postado em: 2024-02-23 (versão 1)

(AAAA-MM-DD)

ALFABETIZAÇÃO COLONIZADA: *UM* CURRÍCULO, *UMA* POLÍTICA E SUAS MÚLTIPLAS FACES: 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, RJ. Brasil

RESUMO: O artigo em tela volta-se para a análise da Política Nacional de Alfabetização (PNA) como uma política em rede, numa capilarização das ações em defesa da perspectiva adotada por essa política – 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 para alfabetização, currículo da alfabetização e formação de professores para essa etapa. Assim, a problematização se dá no diálogo com aportes pós-estruturais e pós-coloniais, na 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 erige baseada na estereotípia das práticas de alfabetização que não se coadunam com o que é estabelecido como “última palavra” sobre/para a alfabetização, currículo da alfabetização e formação de professores. Defende-se, em contraposição à univocidade observada, a produção de políticas numa perspectiva discursiva, que não prescinde de articulações contingenciais e 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 LITERACY: A CURRICULUM, A POLICY AND ITS MULTIPLE FACES: NATIONAL LITERACY POLICY UNDER ANALYSIS -

ABSTRACT: The article on screen focuses on the analysis of the National Literacy Policy/PNA as a network policy, in a capillarization of actions in defense of the perspective adopted by this policy – the foundation in scientific evidence. The notion of scientific evidence is argued as the foundation of actions for literacy, an idea that is mobilized in the quest to give an absolute meaning to literacy, literacy curriculum and teacher training for this stage. Thus, the problematization takes place, in the dialogue with post-structural and post-colonial contributions, in the discussion about a fixity that allows inferring the production of a discourse that colonizes literacy and childhood. A colonial authority that arises from the stereotype of literacy practices that are not consistent with what is established as the “last word” on/for literacy, literacy curriculum and teacher training. In opposition to the observed univocity, the production of policies in a discursive perspective is defended, which do not dispense with contingent articulations and negotiations between discourses, always multiple and marked by difference, as a struggle for meaning in an alteritarian relationship.

Keywords: 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 en pantalla se centra en el análisis de la Política Nacional de Alfabetización/PNA como política en red, en una capilarización de acciones en defensa de la perspectiva adoptada por esa política – el fundamento en la evidencia científica. Se argumenta la noción de evidencia científica como fundamento de las acciones para la alfabetización, idea que se moviliza 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 tiene lugar, en el diálogo con los aportes postestructurales y postcoloniales, en la discusión sobre una fijeza 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. Frente a la univocidad observada, se defiende la producción de políticas en 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, evidencia científica, 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 no diálogo com o texto em que o autor se dedica a discutir a irredutibilidade e necessidade do talvez, no seu dizer, que então “faria tremer toda instância da última palavra” (p. 270).

É com intenção de pôr em discussão a busca por essa última palavra, capaz de conter em si toda significação para o que vem a ser alfabetização, currículo da alfabetização e da formação de alfabetizadores, que foi sendo desenhada com/na/atraves da Política Nacional de Alfabetização, instituída em 2019 pela Secretaria de Alfabetização do Ministério da Educação (2019-2022), que desenvolvo esta reflexão, pretensiosamente inspirada em Derrida, tentando também fazer tremer as leituras possíveis para essa política.

Lanço-me nesse desafio a partir e com os estudos no campo do currículo, problemática 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, 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 a própria problematização que faço acerca da “última palavra”: afinal, quem pode dizer sobre alfabetização? O que uma curricularista 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 que venho discutindo 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 que, em nome de uma verdade, estabelece regras de reconhecimento que torna familiar a autoridade e daí regula, divide, normaliza, discrimina e estabelece um dentro/fora, um certo/errado, que dispõe regras de reconhecimento e

controle sobre sujeitos, práticas, 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/generalização.

Organizo então esta reflexão a partir de uma apresentação da Política Nacional de Alfabetização – PNA (BRASIL, 2019b) e os discursos que buscam imprimir uma significação absoluta para alfabetização, currículo e formação que são 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 a atenção para uma mudança do Estado de governo à governança, o que contribui para a discussão sobre a ideia de uma alfabetização colonizada, que será discutida em sequência, na problematização de um discurso fundado numa acepção de verdade como a “última palavra”, que arguo a partir da perspectiva intersticial, híbrida de Homi Bhabha e nos rastros dos indecíveis derridianos.

Daí, mobilizando tais referenciais, disputo também a significação da alfabetização, currículo da alfabetização, educação infantil e formação de seus educadores, defendendo uma concepção de currículo como enunciação cultural, processo que se dá de forma contingencial, liminar, em que 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 possibilidade de análise de política alinhada ao contexto de políticas educacionais globais, desenvolve uma análise de redes de políticas tomando as redes como método e como dispositivo conceitual. Observa as redes como fluxo, movimento, interligações que acolhem novas vozes que ganham espaço nos discursos, mobilizando inovações e ações colaborativas. Ele destaca a complexidade das relações estabelecidas por essas redes e chama a atenção que “as novas narrativas sobre o que conta como uma boa política são articuladas e validadas” (p. 29).

Essa consideração do autor, somada a um dos exercícios de análise que apresenta na obra citada e que assinala como rede conscientemente construída e mantida, traz elementos para pensar a Política Nacional de Alfabetização (PNA) não como uma política, mas ela em si como uma rede política que se mobiliza com base na reconfiguração do Ministério da Educação a partir de 2019, quando foi criada a Secretaria de Alfabetização – Sealf/2019, num destaque dado à temática da alfabetização que, se por um lado pode sugerir uma consideração da importância dessa fase, não restrita a uma etapa da educação básica ou série/idade, por outro já 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 Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (2018) para a Educação Infantil e sua transição para o Ensino Fundamental, mas que é agudizada 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 princípios, objetivos e diretrizes dela.

Art. 3º 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. 5º 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 patente que se assume uma única perspectiva considerada válida como orientadora dos processos de alfabetização e assim balizadora de políticas a serem propostas, o que se marca também na própria estruturação na nova secretaria¹ – a fundamentação em evidências científicas provenientes das ciências cognitivas, considerada então ciência “robusta” (termo presente em referência à ciência que produz evidências). Ainda que haja a contestação por parte da Secretaria de Alfabetização (BRASIL, 2022) 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” (p. 41), há, de forma clara, a assunção de uma perspectiva como eixo norteador das diretrizes que se desdobram dela; as evidências científicas vão sendo explicitadas a partir da definição das ciências que as produzem e critérios de validação que permitem qualificar a evidência como científica, como se observa no texto da PNA ao enumerar os parâmetros para essa validação.

A PNA deu dois passos importantes: em primeiro lugar, propôs a definição de conceitos-chave (Art. 2º, 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. 3º, 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

¹ A organização da Sealf se desdobra em três diretorias; uma delas é a Diretoria de Alfabetização Baseada em Evidências. Subordinada a essa diretoria estão duas coordenadorias: Coordenação Geral de Neurociência Cognitiva e Linguística e a Coordenação Geral de Avaliação Pedagógica. Dados disponíveis no portal do MEC, em: <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-alfabetizacao/quem-e-quem-secretaria-de-alfabetizacao>. Acesso em: mar. 2021.

produção de escrita – e a adoção de referenciais de políticas públicas exitosas, tanto nacionais quanto estrangeiras (BRASIL, 2019b, p. 40).

É possível perceber que são deflagrados movimentos em busca de hegemonização de um dado sentido com base nas evidências a serem consideradas norteadoras dos processos de alfabetização; isso se antevê na polarização binária constituída sob a ideia de Ciência e de uma alfabetização baseada em evidências científicas e pode ser percebido na própria definição de “evidência”:

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 (BRASIL, 2020, p. 28-29).

É uma precisão/previsão que não dá margem a outras possibilidades, perspectivas. Evidências são clara 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 fugidivo processo de significação, buscar fixar o sentido que escapa pelas margens... Ao modo de *hyperlinks*, com a chamada “O que dizem os especialistas?”, elas 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).

“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 alfabético 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 Gotuzo 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).

Esses são alguns excertos das 20 inserções da “palavra do especialista” que ocupam as margens do texto da PNA. Penso ser interessante pensar como o projeto gráfico se compromete com a ênfase numa perspectiva: na verdade, um texto com margens delimitadas ocupadas dessa forma não possibilita que outras ideias disputem espaço; povoadas que estão, asseveram a indicação do caminho a ser seguido. A luta pela hegemonização de um discurso que alinha ciência-resultado se dá na invisibilização e na desacreditação de outras propostas que não estariam, então, balizadas pela ciência e, assim, se apresentam sem garantias de resultado.

A narrativa-mestre que justifica a PNA e se espraia nos programas vinculados a ela, em especial o programa Tempo de Aprender, que é apresentado no site <https://alfabetizacao.mec.gov.br/#pna> como “programa de alfabetização mais completo da história do Brasil. Destinado precipuamente às crianças da pré-escola e do 1º e 2º anos do Ensino Fundamental das escolas públicas brasileiras”.

Figura 1: Páginas eletrônicas do programa Tempo de Aprender

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**:



Eixo 1: Formação continuada de profissionais da alfabetização

1.1 Formação prática para professores alfabetizadores

UFG, Práticas de Alfabetização, Práticas de Produção de Texto, CAEd, Fluência em Leitura, Formação em Matemática Básica, NIE

1.2 Formação prática para gestores educacionais da alfabetização

Enap, CERTIFICAÇÃO AVANÇADA PARA GESTORES EDUCACIONAIS DA ALFABETIZAÇÃO, Manual de Boas Práticas

1.3 Intercâmbio de professores alfabetizadores

CAEd, CAPES, ABC, U.PORTO, P.PORTO, ALFABETIZAÇÃO BASEADA NA CIÊNCIA Manual do Curso ABC, ABC NA PRÁTICA Construindo Alicerces para a Leitura, ABC NA PRÁTICA Materiais, U.PORTO, P.PORTO

1.4 Desenvolvimento profissional cooperativo

LANÇAMENTO EM BREVE

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, SORA Sistema Online de Recursos para Alfabetização, GraphoGame, PUCRS, Práticas de Alfabetização Atividades, Práticas de Alfabetização Estratégias, Práticas de Alfabetização Alfabedário

2.2 Apoio financeiro para assistentes de alfabetização e custeio para escolas

FNDE, PODE Alfabetização

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

FNDE, PNLD 2022 Educação Infantil, PNLD 2023 Anos Iniciais do Ensino Fundamental, FNDE

Eixo 3: Aprimoramento das avaliações da alfabetização

3.1 Estudo Nacional de Fluência

CAEd, ANGEF, ESTUDO NACIONAL DE FLUÊNCIA EM LEITURA, INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL PARA FLUÊNCIA EM LEITURA

3.2 Aperfeiçoamento das avaliações do Saeb voltadas à alfabetização

saeb, INEP

3.3 Avaliação de impacto das ações do programa

CAEd, MONITORAMENTO DE PROCESSO E RESULTADO, AVALIAÇÕES DE IMPACTO, CAEd

3.4 Avaliações formativas para atenção individualizada

CAEd, Avaliações Diagnósticas e Formativas

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.



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 vinculados a ela 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 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 Base Nacional Comum Curricular, 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 (Autor, 2020).

Fica explicitado que a proposição de uma alfabetização baseada em evidência 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:

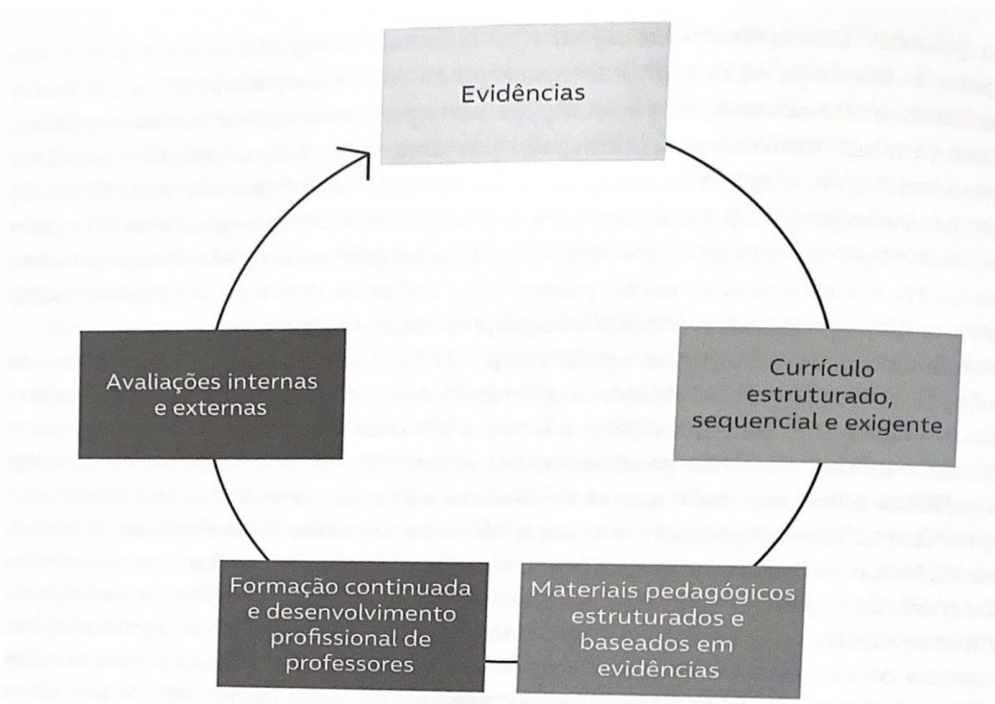
Art. 8º A Política Nacional de Alfabetização será implementada por meio de programas, ações e instrumentos que incluam:

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 vinha sendo proposto no âmbito de políticas públicas recentes que tratam do tema, culminando com a PNA. Tal proposição se dá em meio à 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 países utilizam essas evidências para modificar suas práticas, trazendo como única menção ao contexto brasileiro a política implementada em Sobral/CE, e prossegue explicitando como considerar então essas evidências, dando ênfase em explicar que pesquisas se qualificam como rigorosas e assim produtoras de evidências que podem/devem embasar as práticas pedagógicas de aprendizagem da leitura e escrita.

Para tanto, defende o ciclo de alfabetização baseada em evidência como está apresentado na Figura 2.

Figura 2: Ciclo de alfabetização baseada em evidência



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), que foi produzido em decorrência da Conferência Nacional de Alfabetização Baseada em Ciência (Conabe), promovida pelo MEC em outubro de 2019, Sargiani (2021) afirma: “Em teoria, a alfabetização não tem 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: “estamos escolhendo o que dizem as pesquisas, estamos escolhendo sempre o caminho da ciência” (Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/educacao/brasil-o-que-ha-de-mais-avancado-em-alfabetizacao-o-que-falta-para-aplicar/>. Acesso em: mar. 23). Vale ressaltar que na época o autor era coordenador de Neurociência e Linguística do MEC, atuando na Sealf, e foi presidente científico da Conabe.

O caminho da ciência, o que antevê eficiência e eficácia e preenche a significação de qualidade que se busca, é objetiva, verificável, com premissas empíricas que refutam questionamentos que não se deem pelo crivo científico adotado – da transparência e neutralidade científica. Isso posto, as garantias que se oferecem e se sobrepõem à própria discussão sobre os significados da alfabetização, na verdade, eliminam o plural, uma vez que há um 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 configuram nos múltiplos campos da práxis social, que se reduzem dicotomicamente, espalhando a diversidade em dualismos estanques como espírito e matéria, o Bem e o Mal. (Abdalla Junior, 2004, p. 9)

Nesses múltiplos campos que se erigem de forma dual seria possível colocar 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...

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 esta 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 factóide 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 alfabética. 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 alfabética” (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 alfabético, a fluência em leitura, o desenvolvimento de vocabulário, a compreensão leitora e a produção de escrita são partes fundantes de 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 adéquem 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. Essa 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 (BRASIL, 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, mas não se trata de proposição de um único método, mas da tentativa de uma significação absoluta para a alfabetização amparada nos qualitativos exacerbados acerca de questões técnicas e científicas, sendo assim, 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 de forma direta e objetiva no investimento na definição de termos que eliminariam dúvidas, equívocos e, de certa forma, pavimentam a uniformidade pretendida. No decreto que institui a PNA (BRASIL, 2019a), no Art. 2º, há uma definição de termos relacionados à alfabetização, ao modo de um glossário, fundando uma significação que deve orientar o que vem adiante e, assim, refutando 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 – trata-se da definição de um conceito, a 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 e o destaque dado a aspectos comportamentais, biológicos e fisiológicos que isolam os aspectos 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 de 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, *apud* DERRIDA; ROUDINESCO, 2004).

Nesse intrincado jogo discursivo se observa a produção de estereótipos que colaboram para a lógica opositiva posta e que sua superação se daria com a assunção de uma perspectiva para alfabetização, esta a científica, alçada à condição de resposta inequívoca, capaz de superar o que é negativamente significado – e aí não só o fracasso na alfabetização e dificuldade de aprendizagem, mas uma série de questões atreladas – das diferenças às desigualdades, dos modos de ser professor, e daí a 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 alfabético 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 construtivistas, 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).

É esse estereótipo que é mobilizado na própria discussão da PNA baseada em evidências científicas que investem na definição de uma prática alfabetizadora qualitativamente superior a partir do ensino explícito, sistemático, estruturado – termos utilizados na definição do ensino mais apropriado. O excerto acima, que não consta na PNA, mas foi 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 calcada numa perspectiva da metafísica da presença: ensino/não ensino, numa pasteurização mesmo do significado dado ao ensino.

Ora, alinhar-se a perspectivas teórico-metodológicas outras para as práticas de alfabetização implica não ensinar? Um professor assumir uma postura de mediador do processo de aprendizagem considerando que esse processo implica mais que o desenvolvimento do cérebro ou de estruturas cognitivas e psíquicas tomadas como universais implica renunciar à condição de professor ou de ensinar? O que seria ensinar? O que cabe no ensino?

Essa dualidade fixada tem efeito de autoridade sobre o qual se assenta um discurso colonial, uma autoridade com base numa transparência discursiva que impele a 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, 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 fixidez desejada sobre 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), “é uma forma presa, fixa de representação que nega 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, ele 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 dela, 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, a face visível da separação que nega o outro e ao outro a capacidade de se governar, que se desdobra na objetificação, normalização e governo desse outro tão visível, uma visibilidade dada por meio 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-ão por base do panorama a ser tratado nos subitens seguintes as informações e referências veiculadas na Nota Técnica DPA/Sealf nº 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 (BRASIL, 2022, p. 12-13).

Esse excerto 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 o 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 organizado assim:

- 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 da 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? (BRASIL, 2022, p. 2-3).

Seguindo então 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 elas 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 (BRASIL, 2022, p. 15).

Uma alteridade interdita articulada no discurso colonial, uma fixação que projeta o que deve ser negado, 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 se 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. Procuramos 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; 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 que vão se dando no 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 esta discussão, 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 participam desse processo, um discurso-verdade que, por assim ser tomado, prescinde de articulações contingenciais, 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; no dizer do autor, “um pensamento que não se reduz à técnica, nem a ciência, nem à filosofia” (p. 149), um lugar de questionamento, no caso aqui tomado, sobre a ciência tomada como verdade absoluta, movendo-se na tensão entre a tradição a ser mantida e a abertura ao para além; 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 – no caso das ciências aqui tomadas, 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, dada sua conclusibilidade generalizante, capaz de se pôr imune às contingências.

É isto 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”. E isso não quer dizer, para Derrida, que não se adotem hipóteses, que não se proponham conceitos ou teorias, mas que essas sejam suficientes 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 parálitica.
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.*

Rio Discurso, João Cabral de 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 escasseando.

A reflexão aqui posta intenta de alguma forma, gotejando 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 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 brotar; 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 como 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 apriorística 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 implica ingenuidade que implica o

esvaziamento da discussão que remete a como as crianças aprendem, de estratégias que potencializem esse processo, tal como sugere a 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, reinam 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 a 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 – borrada pela diferença que a excede, ao mesmo tempo de demanda e reconhecimento, este não é pleno. É esse deslocamento ambivalente que recusa a diferença, mas, ao fazê-lo, repete o perturbar a visibilidade/autoridade colonial, criando interstícios de onde podem emergir interrogações que nos levem das generalizações absolutas às singularidades, alteridades em negociação, um direito a significações outras, 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 da Alfabetização Baseada na Ciência (ABC). In: ALVES, Rui; LEITE, Isabel (org.) *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: mar. 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: Ed. UFMG, 2001.

BRASIL. Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019. Institui a Política Nacional de Alfabetização. *Diário Oficial da União*, Brasília, seção 1- edição extra, ano 157, n. 70A, p. 15-17, abr. 2019a.

BRASIL. MEC/SEALF. *PNA - Política Nacional de Alfabetização - Caderno*. Brasília: MEC, 2019b.

BRASIL. MEC/SEALF. *Relatório Nacional de Alfabetização Baseada em Evidências (Renabe)*. Brasília: MEC/Sealf, 2020. Disponível em: https://alfabetizacao.mec.gov.br/images/pdf/renabe_web.pdf. Acesso em: dez. 2022.

BRASIL. MEC/SEALF. *Relatório de Programas e Ações 2019-2022*. Brasília: MEC, 2022. Disponível em: https://alfabetizacao.mec.gov.br/images/pdf/relatorio_sealf_2019_2022.pdf. Acesso em: mar. 2023.

DERRIDA, Jacques. *O monolinguismo do outro ou a prótese de origem*. Porto: Campo das Letras, 2001.

DERRIDA, Jacques. *A universidade sem condição*. São Paulo: Estação Liberdade, 2003.

DERRIDA, Jacques. *Papel-máquina*. São Paulo: Estação Liberdade, 2004.

DERRIDA, Jacques. *A escritura e a diferença*. São Paulo: Perspectiva, 2011.

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

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

AUTOR, 2020.

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

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.

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

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.

SARGIANI, Renan. Brasil finalmente chegou ao que há de mais avançado em alfabetização. O que falta para aplicar? *Gazeta do Povo*, Curitiba, 12 de fevereiro de 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 mar. 2023.

DECLARAÇÃO DE CONFLITO DE INTERESSE

O autor declara que não há conflito de interesse com o presente artigo.

Este preprint foi submetido sob as seguintes condições:

- Os autores declaram que estão cientes que são os únicos responsáveis pelo conteúdo do preprint e que o depósito no SciELO Preprints não significa nenhum compromisso de parte do SciELO, exceto sua preservação e disseminação.
- Os autores declaram que os necessários Termos de Consentimento Livre e Esclarecido de participantes ou pacientes na pesquisa foram obtidos e estão descritos no manuscrito, quando aplicável.
- Os autores declaram que a elaboração do manuscrito seguiu as normas éticas de comunicação científica.
- Os autores declaram que os dados, aplicativos e outros conteúdos subjacentes ao manuscrito estão referenciados.
- O manuscrito depositado está no formato PDF.
- Os autores declaram que a pesquisa que deu origem ao manuscrito seguiu as boas práticas éticas e que as necessárias aprovações de comitês de ética de pesquisa, quando aplicável, estão descritas no manuscrito.
- Os autores declaram que uma vez que um manuscrito é postado no servidor SciELO Preprints, o mesmo só poderá ser retirado mediante pedido à Secretaria Editorial do SciELO Preprints, que afixará um aviso de retratação no seu lugar.
- Os autores concordam que o manuscrito aprovado será disponibilizado sob licença [Creative Commons CC-BY](#).
- O autor submissor declara que as contribuições de todos os autores e declaração de conflito de interesses estão incluídas de maneira explícita e em seções específicas do manuscrito.
- Os autores declaram que o manuscrito não foi depositado e/ou disponibilizado previamente em outro servidor de preprints ou publicado em um periódico.
- Caso o manuscrito esteja em processo de avaliação ou sendo preparado para publicação mas ainda não publicado por um periódico, os autores declaram que receberam autorização do periódico para realizar este depósito.
- O autor submissor declara que todos os autores do manuscrito concordam com a submissão ao SciELO Preprints.